

TÜBA-HER

Yükseköğretim Dergisi

TÜBA Higher Education Research/Review



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Cilt / Volume 15 | Sayı / Issue 2 | Ağustos / August 2025

ISSN 2146-796X

2025
2

- Denizcilik Eğitiminde Mezun Mentorluğu Sürecinin Öğrenciler (Mentiler) ve Mezunlar (Mentorlar) Üzerindeki Etkisi: Türkiye Örneği
- A Mixed Research on Barriers and Facilitators to Women's Representation in Academic Leadership in Türkiye
- Ranking Turkish Public Universities by Percentile Rank Based EWM-VIKOR Method
- The Mediating Effect of Academic Procrastination on the Relationship Between Nomophobia and Netlessphobia in Nursing Students
- Why Do Academics Experience Burnout and Poor Job Performance? The Role of Differentiation of Self, Experiential Avoidance, and Job Satisfaction
- Dil ve Anlatım Yönünden Türkiye'de Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Yayımlanan Doktora Tezleri
- Future of the ChatGPT in Higher Education: New Insights From Young Researchers
- Adaptation of the Engineering Professional Responsibility Assessment Tool (EPRA) to Turkish Engineering Students
- Avrupa Yükseköğretim Alanında Açık ve Uzaktan Öğretimde Akreditasyon
- University as the Place of Search for Truth
- Adaptation of the Career Aspiration Scale to Turkish University Students: Validity and Reliability Studies
- Türkiye'de Kamu ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademisyenlerin Sessiz İstifa Algıları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz
- Efforts of Universities to Transition to Green University
- Türkiye'de Argümantasyonla İlgili Yapılan Doktora Tezlerinin Geçerlik ve Güvenirlilik Önlemleri Açısından İncelenmesi
- Is Madrasa a University? A Comparative Reading



www.tuba.gov.tr



facebook.com/TUBAAkademi



twitter.com/TUBAAkademi



youtube.com/TurkiyeBilimlerAkademisi

www.yuksekogretim.org

Tanım

Türkiye Bilimler Akademisi'nin (TÜBA) yayın organı olan Yükseköğretim Dergisi /TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), yılda üç kez (Nisan, Ağustos, Aralık) yayımlanan, disiplinlerarası, hakemli, bilimsel bir dergidir. Her yıl bir cilt tamamlanır. Düzenli sayılar gereğinde birden fazla bölüm halinde yayınlanabilir. Dergi ayrıca düzenli sayılara ek sayılar ya da özel konulu sayılar yayımlayabilir. Yayın dili Türkçe ve İngilizce olan ve hem basılı (p-ISSN 2146-796X) hem de elektronik (e-ISSN 2146-7978) sürümleri bulunan derginin içeriğini yükseköğretim ile ilgili konular oluşturur. Derginin elektronik sürümü, çevrimiçi (online) açık erişim (open access) dergi olarak www.yuksekogetim.org adresinde ve aynı zamanda TÜBİTAK ULAKBİM DergiPark platformunda yayımlanmaktadır.

Amaç ve Hedef

Derginin amacı Türkiye ve dünyada yükseköğretime ilişkin temel yapısal özelliklerin değerlendirildiği, uygulamalar açısından ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkların incelendiği, karşılaşılan temel sorunların incelendiği ve çözümlerine yönelik önerilerin ortaya konduğu bilimsel bir platform oluşturmaktır. Dergi böylelikle yükseköğretimde uygulanabilir, sürdürülebilir, yenilikçi (inovatif), girişimci ve stratejik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayarak akademik bir arşiv yaratmayı hedeflemektedir.

Dizinler/Veritabanları

Dergi TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, ESCI (Emerging Sources Citation Index), EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List ve Google Scholar tarafından dizinlenmektedir.

Telif Hakları

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), bünyesinde yayınlanan yazıların fikirlerine resmen katılmaz, basılı ve çevrimiçi sürümlerinde yayınladığı hiçbir ürün veya servis reklamı için güvence vermez. Yayımlanan yazıların bilimsel ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazılarla birlikte gönderilen resim, şekil, tablo vb. unsurların özgün olması ya da daha önce yayınlanmamış iseler derginin hem basılı hem de elektronik sürümünde yayınlanabilmesi için telif hakkı sahibinin yazılı onayının bulunması gerekir. Yazarlar yazılarının bütün yayın haklarını derginin yayıncısı TÜBA'ya devrettiklerini kabul ederler. Yayımlanan içeriğin (yazı ve görsel unsurlar) telif hakları dergiye ait olur. Dergide yayınlanması uygun görülen yazılar için telif ya da başka adlar altında hiçbir ücret ödenmez ve baskı masrafı alınmaz; ancak ayrı baskı talepleri ücret karşılığı yerine getirilir. TÜBA, yazarlardan devraldığı ve derginin çevrimiçi (online) sürümünde yayımladığı içerikle ilgili telif haklarından, bilimsel içeriğe evrensel açık erişimin (open access) desteklenmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla, bilinen standartlarda kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım haklarını (ilgili içerikte tersi belirtilmediği sürece) CC BY-NC-ND 4.0 Lisansı (www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0) aracılığıyla bedelsiz kullanıma sunmaktadır. İçeriğin ticari amaçlı kullanımı için yayınevinden yazılı izin alınması gereklidir.

Yayın Etiği

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), yayın etiğini en yüksek standartlarda uygulamayı ve Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesinin ilkelerine uymayı taahhüt eder. Yayın süreçleri ile ilgili olarak yazarlar, hakemler ve editörlerin sorumluluklarının tanımlandığı bu bildiri Yükseköğretim Dergisi Editör Kurulu tarafından, Committee on Publication Ethics (COPE), Council of Science Editors (CSE), Directory of Open Access Journals (DOAJ) ve Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) adlı inisiyatiflerin, dergi editörleri ve yayıncılar için geliştirdikleri öneri ve kılavuzlar temel alınarak hazırlanmıştır. Yükseköğretim Dergisi Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesi ile ilgili ayrıntılı bilgi için www.yuksekogetim.org adresini ziyaret edebilirsiniz.

Yayın Künyesi

İmtiyaz Sahibi: Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Başkanlığı adına Prof. Dr. Muzaffer Seker (Başkan)

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Doç. Dr. Cem Korkut

Yönetim Yeri: Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya, Ankara

26 Haziran 2004 tarih ve 5187 sayılı Basın Kanunu gereğince yerel süreli yayın türünde sınıflanan Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından yayımlanmaktadır (Copyright © 2025, TÜBA).

Baskı ve Cilt / Printing and Binding: Bilgin Repro Matbaacılık Amb. Oto. San. ve Ltd. Şti., Kazımkarabekir Cad., Kültür Çarşısı, No: 7/71, Altındağ, Ankara.

Asit içermeyen kağıda basılmıştır / Printed in Türkiye on acid-free paper (Ağustos / August 2024).



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES
www.tuba.gov.tr

Description

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), the official journal of the Turkish Academy of Sciences (TÜBA), is an interdisciplinary, peer-reviewed scientific journal on higher education studies. One volume is completed every year. The regular issues may be published in multiple parts if deemed necessary. The journal may also publish supplements or special issues on specific topics. It is published triannually (April, August, December) in both printed (p-ISSN 2146-796X) and electronic (e-ISSN 2146 7978) versions and welcomes manuscripts in Turkish or English. Electronic version is published as an open access journal at www.yuksekogetim.org and on the JournalPark platform by TÜBİTAK ULAKBİM synchronously.

Aim and Scope

The aim of the journal is to establish a scientific platform to evaluate the essential functional characteristics of higher education in Türkiye and the world, to address similarities and differences among countries' higher education systems in terms of practice, and to examine common problems and to suggest solutions for these problems. In this way, the journal aims to establish an academic archive that will contribute to the development of applicable, sustainable, innovative, entrepreneurial and strategic approaches in higher education.

Abstracted/Indexed

The journal is currently indexed in the following indexing services: TUBITAK ULAKBİM TR Index, ESCI (Emerging Sources Citation Index), EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List, and Google Scholar.

Copyright

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), does not officially agree with the ideas of manuscripts published in the journal and does not guarantee for any product or service advertisements on both printed and online versions of TÜBA, the publisher of the journal. Scientific and legal responsibilities of published manuscripts belong to their authors. Materials such as picture, figure, table etc. sent with manuscripts should be original or written approval of copyright holder should be sent with manuscript for publishing in both printed and electronic versions if they were published before. Authors agree that they transfer all publishing rights to TÜBA. Copyrights of all published contents (written and visual elements) belong to the journal. No payment is done for manuscripts under the name of copyright or others approved for publishing in the journal and no publication cost is charged; however, reprints are at authors' cost. To promote the development of global open access to scientific information and research, TÜBA provides copyrights of all online published papers (except where otherwise noted) for free use of readers, scientists, and institutions (such as link to the content or permission for its download, distribution, printing, copying, and reproduction in any medium, without any changing and except the commercial purpose), under the terms of CC BY-NC-ND 4.0 License (www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0), provided the original work is cited. To get permission for commercial purpose please contact the publisher.

Publication Ethics

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), is committed to upholding the highest standards of publication ethics and observes the following principles of Publication Ethics and Malpractice Statement which contains author responsibilities, responsibility for the reviewers and editorial responsibilities, and is based on the recommendations and guidelines for journal editors and publishers developed by the Committee on Publication Ethics (COPE), the Council of Science Editors (CSE), the Directory of Open Access Journals (DOAJ) and the Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA). Detailed information about the Publication Ethics and Malpractice Statement of the journal is available online (www.yuksekogetim.org).

Publication Info

Ownership: On behalf of Turkish Academy of Sciences (TÜBA) Prof. Dr. Muzaffer Seker (President)

Managing Editor: Assoc. Prof. Dr. Cem Korkut

Administrative Office: Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya, Ankara

Due the Press Law of Turkish Republic dated as June 26, 2004 and numbered as 5187, this publication is classified as a local periodical. Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER) is published by Turkish Academy of Sciences (TÜBA) (Copyright © 2025, TÜBA).

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), çevrimiçi (online) sürümü internet adresi: / is available online at www.yuksekogetim.org



*TÜBA, bilimsel araştırmalara katkıları için
Ahmet ve Nezahat Keleşoğlu Vakfı'na teşekkür eder.*

İmtiyaz Sahibi / Owner

Türkiye Bilimler Akademisi adına:
TÜBA Başkanı
Muzaffer Şeker

Kurucu Onursal Editör / Founder Honorary Editor

Yunus Söylet
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul

Başeditör / Editor-in-Chief

Ömer Demir
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi,
Ankara

Editörler / Editors

Muzaffer Elmas
Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi,
Kocaeli

Recep Öztürk
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Salih Murat Akkın
SANKO Üniversitesi, Gaziantep

Metin Toprak
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul

Haydar Yalçın
Ege Üniversitesi, İzmir

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Kevser Çınar
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Cem Korkut
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,
Ankara

Burak Önal
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Metin Çelik
Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara

Harun Serpil
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Mürsel Doğrul
Milli Savunma Üniversitesi, İstanbul

Teknik Sekreteryä / Technical Secretariat

Metin Ensar Polat
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Ali Buğra Ergin
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Bilimsel Danışma Kurulu / Scientific Advisory Board

Ahmet Cevat Acar
İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Muhammet İrşadi Aksun
Koç Üniversitesi, İstanbul

Sener Aktürk
Koç Üniversitesi, İstanbul
Yusuf Alpaydın
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Meliha Altunışık
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Mehmet Emin Aydın
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Mehmet Barca
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara

Ronald Barnett
Londra Üniversitesi, (Em.), Londra, İngiltere

Yıldız Bayazıtöğlu
Rice Üniversitesi, Houston, TX, ABD

Abdulbari Bener
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Zulfiqar Ahmed Bhutta
The Aga Khan Üniversitesi, Karacı, Pakistan

Pınar Bilgin
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi,
Ankara

Mehmet Bulut
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,
İstanbul

Cihad Demirli
MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı,
Ankara

Adil Denizli
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

İbrahim Dincer
Ontario Üniversitesi, Ontario, Kanada

Tuncay Döğeroğlu
Eskişehir Teknik Üniversitesi, Eskişehir

Mehmet Durman
Beykoz Üniversitesi, İstanbul

Halil Eksi
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Şefika Şule Erçetin
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Kadriye Arzum Erdem Gürsan
Ege Üniversitesi, İzmir

Bayram Zafer Erdoğan
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

İlkay Erdoğan Orhan
Gazi Üniversitesi, Ankara

Nihat Erdoğan
Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

Ahmet Gül
İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul

Wael B. Hallaq
Columbia Üniversitesi, New York, NY, ABD

Gabor Hamza
Eotvos Lorand Üniversitesi, Budapeşte,
Macaristan

Mustafa Sinan Kaçalin
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Emin Kansu
Hacettepe Üniversitesi (Em.), Ankara

Muhsin Kar
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,
Ankara

Engin Karadağ
Akdeniz Üniversitesi, Antalya

Firdevs Karahan
Sakarya Üniversitesi, Sakarya

Yüksel Kavak
TED Üniversitesi, Ankara

Hasan Fahrettin Keleştemur
Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Aysegül Komsuoğlu Çıtırptıoğlu
Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul

Ömer Küçük
Emory Üniversitesi, Atlanta, GA, ABD

Hasan Mandal
TÜBİTAK, Ankara

Önder Metin
Koç Üniversitesi, İstanbul

Süphan Nasır
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Basarab Nicolescu
Ulusal Bilimsel Araştırmalar Merkezi,
Paris, Fransa

Mehmet Akif Öztürk
Gazi Üniversitesi, Ankara

Necati Polat
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

F. Jamil Ragep
McGill Üniversitesi, Montreal, Kanada

Daniel P. Resnick
Carnegie Mellon Üniversitesi,
Pittsburgh, PA, ABD

Mustafa Safran
Gazi Üniversitesi, Ankara

Jamil Salmi
Dünya Bankası, Washington DC, ABD

Ali Sinağ
Ankara Üniversitesi, Ankara

Mustafa Solak
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Mustafa Sözbilir
Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Candan Tamerler
Kansas Üniversitesi, Lawrence, KS, ABD

Ekrem Tatoğlu
İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul

Jandhyala B. G. Tilak
Sosyal Gelişim Kurulu, Yeni Delhi,
Hindistan

Zeliha Koçak Tufan
Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müşavirliği,
Washington DC, ABD

Hasan Tutar
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Bolu

Sibel Aksu Yıldırım
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Akiyoshi Yonezawa
Tohoku Üniversitesi, Sendai, Japonya

Ahmet Nuri Yurdusev
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

İsimler soyadı sırasına göre yazılmıştır.

► Yazı Değerlendirme Süreci

Yayınlanmak üzere dergiye gönderilen yazılar daha önce başka bir dergide yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere eşzamanlı olarak herhangi bir dergiye gönderilmemiş olmalıdır. Bilimsel toplantılarda sunulmuş bildirilerden hazırlanan yazılar, tamamı yayınlanmamış olmak koşuluyla dergiye gönderilebilir. Gelen yazılar Editör Kurulu tarafından ön incelemeden geçirilir. Derginin yayın amacına uygun olmayan yazılar doğrudan reddedilebilir ya da hakem değerlendirmesine alınmadan yayın amacına ve yayın kurallarına uygun hale getirilmesi amacıyla yazara geri gönderilir. Dergi kapsamına uygun görülen yazılar çift kör (double-blind) hakem değerlendirme (eş değerlendirme/peer review) sürecine alınır. Editör Kurulu, hakem yorum ve önerileri doğrultusunda dergiye gönderilen yazıların yayına hazırlanması aşamalarında gerekli gördüğü düzeltme ve değişiklikleri önermeye ya da herhangi bir aşamada yazıyı reddetmeye yetkilidir. Eş değerlendirme sürecinde gerekli düzelti aşamalarını geçtikten sonra yayına kabul edilen yazı, sayfa düzeni hazırlanmak üzere yayınevine iletilir. Sayfa düzeni aşaması tamamlanan yazıların provası, son baskı onayı için ilgili (yazışmaların yapıldığı) yazara gönderilir. Bu aşamaları geçen yazılar, yazar onayının ardından, daha sonra sayfa numarası verilerek dergi periyoduna uygun sayıda yer almak üzere DOI kodu tanımlanarak çevrimiçi (online) yayınlanır. Tüm bu süreçler ile ilgili olarak yazarlar, hakemler ve editörlerin sorumluluklarının tanımlandığı Yükseköğretim Dergisi Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesi ile ilgili ayrıntılı bilgi için www.yuksekogretim.org adresini ziyaret edebilirsiniz.

► Kapsam

Yükseköğretim Dergisinde başlıca, yükseköğretim alanına giren konuları disiplinlerarası bir yaklaşımla, her açıdan derinlemesine inceleyen özgün ampirik ve kavramsal araştırma yazıları, derlemeler, örnek olay çalışmaları, görüş yazıları, geçmiş deneyimlere bakış sunan tarihsel yazılar ve editöre mektuplar yayınlanır. Bu sınıf yazılardan editöre mektup dışında kalanlar için yayın kararı, Editör Kurulu ön incelemesi sonrası, hakem değerlendirme (eş değerlendirme/peer review) süreci sonucunda verilir. Hakem değerlendirmesine girecek tüm yazı türlerinin özetler, anahtar sözcükler ve kaynak(lar) içermesi zorunludur.

Dergide bunların dışında, eş değerlendirme sürecine girmeyen ve yayınlanma kararı yetkisinin Editör Kuruluna ait olduğu, bir bölümü davet üzerine hazırlanan, kısa rapor, uygulama kılavuzu niteliğindeki yazılar ve anma yazıları, kitap değerlendirmeleri, kongre ve literatür özetleri, yükseköğretim faaliyetleri ile ilgili haber ve duyurular yer alabilir.

Dergide yer alan bölümler aşağıdaki gibi sınıflanmaktadır:

- Ampirik Araştırma
- Kavramsal Araştırma
- Örnek Olay Çalışması
- Derleme
- Görüş
- Geçmişe Bakış
- Editöre Mektup
- Kısa Rapor
- Kılavuz
- Anma Yazısı
- Kitap Değerlendirmesi
- Özetler
- Haberler
- Duyurular

Yükseköğretim Dergisinin kapsamı genel olarak aşağıdaki konulardan oluşmaktadır:

- Yükseköğretim Yönetimi
- Yükseköğretim Politikaları ve Stratejileri
- Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim (ulusal veya uluslararası ölçekte genel eğitim konuları: eğitim politikaları, eğitim yeterlilikleri, müfredatlar, eğitim programları, eğitim teknolojileri, ölçme-değerlendirme vb.)
- Yükseköğretimde Üniversitelerin Yapılandırılması
- Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon
- Yükseköğretimde Bilim Adamı Yetiştirme, İnsan Kaynakları ve Yetenek Keşfi
- Yükseköğretimde Finansman
- Yükseköğretimde Uluslararasılaşma
- Yükseköğretimde Çeşitlilik
- Yükseköğretimde Sıralama Sistemleri
- Yükseköğretimde Yenilikçilik, Girişimcilik ve ARGE Stratejileri
- Yükseköğretimde Sanayi ve Toplum İlişkileri
- Yükseköğretimde Kampüs Yaşamı
- Yükseköğretimde Yeni Eğilimler
- Yükseköğretime Geçiş

► Yazıların Hazırlanması

TÜBA-Yükseköğretim Dergisinde yayınlanacak yazıların hazırlanmasında, aşağıdaki kurallar dışında, sosyal bilimler alanında yaygın kullanılan Amerikan Psikologlar Birliği'nin (APA) önerdiği ortak kurallar (APA 7) geçerlidir (www.apastyle.org). Yazılar 21x29.7 cm (A4) boyutundaki sayfaya, kenarlardan 2,5 cm boşluk bırakarak şekilde, 10,5 punto Times New Roman karakteriyle, çift aralıklı, sola blok şeklinde olarak yazılmalıdır. Hazırlanacak metinlerin (başlık sayfası hariç), kaynak listesi ile tablo ve şekil yazıları dâhil 25 sayfayı geçmemesine özen gösterilmelidir.

Yazılarda bulunması gereken bölümler sırası ile şunlardır:

Sayfa 1 – Başlık sayfası (Bu sayfa ayrı bir doküman olarak sisteme yüklenmelidir.)

Sayfa 2 – Türkçe Başlık, Özet ve Anahtar Sözcükler

Sayfa 3 – İngilizce Başlık (Title), Özet (Abstract) ve Anahtar Sözcükler (Keywords)

Sayfa 4 ve sonrası – Temel Metin

Sonraki Sayfa – Genişletilmiş Özet (Makale dili Türkçe ise Kaynaklar bölümü öncesinde ilave edilmelidir.)

Sonraki Sayfa – Kaynaklar

Sonraki Sayfa – Tablo Yazısı ve Tablo (her tablo ayrı sayfada belirtilmelidir)

Sonraki Sayfa – Şekil Yazısı ve Şekil (her şekil ayrı sayfada belirtilmelidir)

Son Sayfa – Ekler (dipnotlar, anket formları vb.)

Başlık Sayfası

Başlık sayfası sisteme ayrı bir dosya olarak yüklenecek şekilde hazırlanmalı, özellikle yazar adı ve kurum kimliği gibi bilgiler, doğrudan ya da dolaylı olarak başlık sayfası dışında hiçbir sayfada belirtilmemelidir.

- Yazının başlığı (Başlık, koyu 12-14 punto yazılmalı ve ortalı olmalıdır)
- Yazar(lar)ın açık ad ve soyad(lar)ı, unvan(lar)ı ve ORCID kodları (www.orcid.org)
- Çalışmanın yapıldığı ya da yazar(lar)ın bağlı bulunduğu kurumun adı (üniversite/fakülte/bölüm) ve şehir (farklı bölüm ya da kurumlardan olan yazarlar belirtilecek şekilde) (Türkçe ve İngilizce)
- Uzun başlıklı yazılarda, dergide yayınlandığında devam sayfalarının üst tarafında görünmesi arzu edilen ve 80 karakteri geçmeyen kısaltılmış başlık
- Yazışmaların yapılabileceği yazarın adı ile birlikte iletişim adresi, telefon ve e-posta adresi
- Varsa çalışmayı destekleyen fon ya da kuruluşun adı, proje numarası ve tarih
- Çalışma daha önce bir kongre ya da benzeri bir bilimsel toplantıda sunulmuş ise (sadece özetinin yayınlanmış olması koşuluyla) bunun belirttiği açıklama (Türkçe ve İngilizce)
- Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun beyanı
- Birden fazla yazarın bulunduğu makalelerde yazarların ayrı ayrı katkılarının kısaca ifade edilmesi ve çıkar çıkışması beyanı
- Araştırma sınıfı makalelerde çalışma için Etik Kurul onayı ve/veya yasal/özel izin gerekçesi gerektirmediğinin beyanı

Özet Sayfaları

Türkçe ve İngilizce özetler başlığı izleyen en az 150, fazla 250 sözcükten oluşacak şekilde ardışık iki ayrı sayfaya yazılmalıdır. İngilizce özet (Abstract) sayfasında, İngilizce başlık (Title) bulunmalıdır. Özetleri takiben her bir özet sayfasına, aralarında virgöl olacak şekilde alfabetik sırayla dizilmiş ve küçük harfle yazılmış, Türkçe ve İngilizce olmak üzere en az 3'er anahtar sözcük eklenmelidir.

Temel Metin

Dergiye gönderilen makaleler, Genişletilmiş İngilizce Özet hariç, 8.000 kelimeyi aşmamalıdır. Araştırma yazıları dört ana bölümde sunulmalıdır. İlk bölüm başlıklarıdır: giriş bilgilerinin sunulduğu bölümdür. İzleyen bölümlerin başlıkları Yöntem, Bulgular ve Tartışma (gerekliğinde ek olarak Sonuç ve/veya Teşekkür bölümü) sırasıyla yazılmalıdır. Diğer yazı tiplerinde bu standart aranmaz fakat metin (giriş bölümü hariç) Ara Başlıklara bölünmüş şekilde sunulmalıdır. Her bir ara başlığın varsa alt ve daha alt başlıkları numaralandırılarak ayrıt edilecek biçimde yazılmalıdır.

Etik Kurul onayı gerektiren çalışmaların (insan veya hayvan deneklerin kullanıldığı klinik veya deneysel çalışmalar ile anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri vb. kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar için ya da geriye dönük kişisel veri kullanan çalışmalarda) yöntem bölümünde onay ya da izin hangi kurumdaki alınının (tarih ve sayı bilgisi verilerek) belirtilmesi gereklidir. Bu gibi durumlarda ilgili belge örneği sisteme ayrıca yüklenmelidir.

Genişletilmiş İngilizce Özet

Türkçe makaleler için hazırlanacak olan Genişletilmiş İngilizce Özet'te bulunması gereken bölümler şunlardır:

1. Başlık:

2. Giriş:

- Araştırmanın arka planı ve önemi.
- Araştırma problemi veya hipotezi.
- Çalışmanın amacı ve hedefleri.

3. Literatür Taraması:

- Konuyla ilgili mevcut literatürdeki önemli bulgular ve çalışmalar.
- Araştırmanın literatürdeki boşluğu nasıl doldurduğu.

4. Yöntem:

- Araştırma tasarımı ve yaklaşımı.
- Kullanılan veri toplama yöntemleri (anketler, deneyler, gözlemler, vb.).
- Veri analizi teknikleri ve araçları.

5. Bulgular:

- Araştırma sonucunda elde edilen ana bulgular.
- Bulguların detaylı ve anlamlı bir şekilde sunulması.

6. Tartışma:

- Bulguların literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırılması.
- Bulguların anlamı ve önemi.
- Çalışmanın sınırlamaları.

7. Sonuç ve Öneriler:

- Araştırmanın genel sonuçları.
- Uygulamalar ve gelecekteki araştırmalar için öneriler.

Genişletilmiş İngilizce özet 2-3 sayfa uzunluğunda (750-1000 sözcük) olup, çalışmanın tüm önemli noktalarını kapsamlı ve okuyucuya detaylı bir bakış açısı sunmalıdır.

Kaynaklar

Kaynaklar, başlarına sıra numarası konmaksızın alfabetik sırayla listelenmelidir. Tüm kaynaklara metin içinde gönderme (atıf) yapılmış olmalıdır.

Metin içinde Gönderme**Bir veya iki yazarlı çalışma**

Bir veya iki yazarlı bir çalışma için, her alıntıya yazar soyad (lar) ını eklenir.

- Veeramah (2004) tarafından yapılan bir çalışmada bulunmuştur.
- Sağlık çalışanlarının araştırma kullanım oranlarının incelendiği bir çalışmada,dır (Veeramah, 2004).
- Dembo ve Gibson'a (1985) göre eğitim dir.
- Eğitim genel anlamda tanımlanır (Dembo & Gibson, 1985).

Üç veya daha fazla yazarlı çalışma

Üç veya daha fazla yazarlı bir çalışmada makale dili Türkçe ise ilk yazarın soyadı yazılır ve yanına "(ve ark.)", makale dili İngilizce ise ilk yazarın soyadının yanına "(et al.)" bağlacı eklenir.

- Williams ve arkadaşları (1994) tarafından yapılan.....
-(Williams ve ark., 2010)
-(Williams et al., 2010)

Metin içinde ilk gösterme

(World Health Organization [WHO], 2006)

Daha sonraki göstermeler

(WHO, 2006).

• Aynı soyadlı yazarlar:

Eğer kaynakça/kaynaklar listesinde iki veya daha fazla aynı soyadı olan Yazar varsa, metin içinde ilk adları da verilerek kullanılır. Hatta yayın yılları farklı olsa bile böyle kullanılması gerekir.

N. Milner (1985) ve A. Milner (1990) tarafından yapılan çalışmalarda.....

• Aynı parantez içinde iki veya daha çok çalışma:

Yayın yılına göre sıralanarak, aynı yazarların iki ya da daha çok çalışması düzenlenir. Basımda olan çalışma varsa, bu en sona konulur. Önce yazarların soyadları verilir, ardından her bir çalışma için sadece çalışma yılları verilir.

(Hockenberry & Wilson, 2011,2013).

(Hockenberry, 2010, 2013, 2016, basımda).

• Aynı yazarın aynı yıl yaptığı çalışmalar:

Yazarın birden fazla çalışmasını ayırt edebilmek için yıllardan sonra a,b,c harfleri kullanılır.

(Kleber, 1990a, 1990b, 1990c; Wang, 1992 basımda-a, 1992 basımda-b)

• Yazarları farklı iki veya daha fazla çalışma:

Bu tür çalışmalar aynı parantez içinde, soyadlarına göre alfabetik sıraya dizilerek ve birbirlerinden noktalı virgül ile ayrılarak verilir. Örneğin;

Çeşitli çalışmalar (Kajermo, 2008; Kuuppelomeki, 2003; Rycroft-Malone, 2004).

Metin İçi Alıntı Stilleri/ In-text Citation Styles *

Yazar Türü / Author Type	Parantezli Alıntı	Anlatısal Alıntı
Bir yazar / One author	(Luna, 2020)	Luna (2020)
İki yazar / Two authors	(Salas & D'Agostino, 2020)	Salas and D'Agostino (2020)
Üç veya daha fazla yazar / Three or more authors	(Martin ve ark., 2020)	Martin ve arkadaşları (2020)
Kısaltmalı grup yazarı / Group author with abbreviation**		
İlk alıntı / First citation	(National Institute of Mental Health [NIMH], 2020)	National Institute of Mental Health (NIMH, 2020)
Sonraki alıntılar/ Subsequent citations	(NIMH, 2020)	NIMH (2020)
Kısaltmasız grup yazarı/ Group author without	(Stanford University, 2020)	Stanford University (2020)

* Makaleniz Türkçe ise metin içi kaynak gösteriminizi Türkçe, İngilizce ise İngilizceye uygun olarak yapınız.

** Grup yazarının kısaltmasını metinde yalnızca bir kez, parantez veya anlatım biçimini seçerek tanımlayın. Bundan sonra, metinde grubun geçtiği yerlerde kısaltmayı kullanın.

Kaynak listesi

Aşağıda verilen genel örnekler uygun şekilde hazırlanmalıdır. Birden fazla yazarlı yayınlardan, yedi yazara kadar olanlarda son yazardan önce "&" bağlacı konmalıdır. Yazar sayısı yediden fazla ise ilk altı yazardan sonra "... " (üç nokta) konup son yazarın adı verilir. Kaynak künyelerinde yediden fazla yazar adı sunulmaz. Süreli yayın adları, kısaltma yapılmaksızın açık olarak, italik yazılmalıdır. Kitaplarla ilgili künyelerde, kitap adlarının da, baş harfi hariç küçük harfle ve italik yazılması gereklidir. Birden fazla baskı yapmış kitaplarda baskı sayısı ve DOI (digital object identifier) kodu bulunmayan kitapların künyelerinde yayınevi mutlaka belirtilmelidir. Kaynak künyelerinde DOI kodu, küçük harfle "https://doi.org/" ibaresi yazıldıktan sonra ara verilmeksizin yazılır.

1. DOI içeren dergi makalesi / Journal article with DOI

McCauley, S. M., & Christiansen, M. H. (2019). Language learning as language use: A cross-linguistic model of child language development. *Psychological Review*, 126(1), 1–51. <https://doi.org/10.1037/rev0000126>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation: (McCauley & Christiansen, 2019)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article:* McCauley ve Christiansen (2019)

İngilizce makale / *English article:* McCauley and Christiansen (2019)

2. İnternet Kaynakları / Internet Resources

Makalenizde web sitesinden yararlandysanız metinde web sitesinin adını verin ve URL'yi parantez içine alın. Örneğin, anket oluşturmak için bir web sitesi kullandıysanız, metinde web sitesinden bahsedin. Anketimizi Qualtrics (<https://www.qualtrics.com>) kullanarak oluşturduk.

If you used the website in your article, give the website name in the text and enclose the URL in parentheses. For example, if you used a website to create a survey, mention the website in the text. We created our survey using Qualtrics (<https://www.qualtrics.com>).

APA 7 formatında ağ sayfalarından yapılan atıflar parantez içinde gösterildiği gibi değildir: (Yıl, Ay, Gün). Ağ sayfası tek bir yazarın adını veriyorsa, önce yazarın adı verilmelidir.

- Soyadı, M. E. (Yıl, Ay, Gün). Sayfa başlığı. Site adı. URL adresinden gün, ay, yıl tarihinde alınmıştır.

Türkçe makale / *Turkish article:*

- Bologna, C. (2019, October 31). *Why some people with anxiety love watching horror movies*. HuffPost. https://www.huffpost.com/entry/anxiety-love-watching-horror-movies_15d277587e4b02a5a5d57b59e adresinden 7 Ocak 2025 tarihinde alınmıştır.

İngilizce makale / *English article:*

- National Institute of Mental Health. (2018, July). *Anxiety disorders*. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. Retrieved January 7, 2025 from <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/anxiety-disorders/index.shtml>

3. DOI içermeyen URL kaynaklı dergi makalesi / Journal article with URL without DOI

Ahmann, E., Tuttle, L. J., Saviet, M., & Wright, S. D. (2018). A descriptive review of ADHD coaching research: Implications for college students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(1), 17–39. <https://www.ahead.org/professional>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / Turkish article: (Ahmann ve ark., 2018)

İngilizce makale / English article: (Ahmann et al., 2018)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Ahmann ve ark. (2018)

İngilizce makale / English article: Ahmann et al. (2018)

4. DOI içeren, 21 veya daha fazla yazarlı dergi makalesi / Journal articles with 21 or more authors including DOI

Kalnay, E., Kanamitsu, M., Kistler, R., Collins, W., Deaven, D., Gandin, L., Iredell, M., Saha, S., White, G., Woollen, J., Zhu, Y., Chelliah, M., Ebisuzaki, W., Higgins, W., Janowiak, J., Mo, K. C., Ropelewski, C., Wang, J., Leetmaa, A., . . . Joseph, D. (1996). The NCEP/NCAR 40-year reanalysis project. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 77(3), 437–471. <http://doi.org/fg6rf9>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / Turkish article: (Kalnay ve ark., 1996)

İngilizce makale / English article: (Kalnay et al., 1996)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Kalnay ve ark. (1996)

İngilizce makale / English article: Kalnay et al. (1996)

5. Bir dergide özel bölüm veya özel sayı makalesi / Special section or special issue article in a journal

Lilienfeld, S. O. (Ed.). (2018). Heterodox issues in psychology [Special section]. *Archives of Scientific Psychology*, 6(1), 51–104.
McDaniel, S. H., Salas, E., & Kazak, A. E. (Eds.). (2018). The science of teamwork [Special issue]. *American Psychologist*, 73(4).

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / Turkish article: (Lilienfeld, 2018; McDaniel ve ark., 2018)

İngilizce makale / English article: (Lilienfeld, 2018; McDaniel et al., 2018)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Lilienfeld (2018) ve McDaniel ve ark. (2018)

İngilizce makale / English article: Lilienfeld (2018) and McDaniel et al. (2018)

6. DOI içeren kitap / Book containing DOI

Brown, L. S. (2018). *Feminist therapy* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000092-000>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation: (Brown, 2018)

Metin içi alıntı / Narrative citation: Brown (2018)

7. Akademik araştırma veri tabanlarından veya basılı versiyonundan DOI içermeyen kitap / Book without DOI from academic research databases or printed version

Burgess, R. (2019). *Rethinking global health: Frameworks of power*. Routledge.

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation: (Burgess, 2019)

Metin içi alıntı / Narrative citation: Burgess (2019)

8. DOI içermeyen, URL ile yazılan e-kitap veya sesli kitap / DOI-free, URL-written e-book or audiobook

Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking* (K. Mazur, Narr.) [Audiobook]. Random House Audio. <http://bit.ly/2G0Bpbl>
Christian, B., & Griffiths, T. (2016). *Algorithms to live by: The computer science of human decisions*. Henry Holt and Co. <http://a.co/7qGBZAK>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

(Cain, 2012; Christian & Griffiths, 2016)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Cain (2012) ve Christian ve Griffiths (2016)

İngilizce makale / English article: Cain (2012) and Christian and Griffiths (2016)

9. Akademik araştırma veritabanlarından veya basılı, editörlü, DOI içermeyen kitap / Academic research databases or printed, edited, DOI-free books

Hacker Hughes, J. (Ed.). (2017). *Military veteran psychological health and social care: Contemporary approaches*. Routledge.

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation: (Hacker Hughes, 2017)

Metin içi alıntı / Narrative citation: Hacker Hughes (2017)

10. Çeviri kitap / Translated book

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.; 2nd ed.). Basic Books. (Original work published 1966)

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation: (Piaget & Inhelder, 1966/1969)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Piaget ve Inhelder (1966/1969)

İngilizce makale / English article: Piaget and Inhelder (1966/1969)

11. Kitap serisi / Book series

Madigan, S. (2019). *Narrative therapy* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000131-000>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation: (Madigan, 2019)

Metin içi alıntı / Narrative citation: Madigan (2019)

12. DOI içeren kitap bölümü / Book chapter with DOI

Türkçe: Balsam, K. F., Martell, C. R., Jones, K. P., & Safren, S. A. (2019). Affirmative cognitive behavior therapy with sexual and gender minority people. G. Y. Iwamasa & P. A. Hays (Ed.), *Culturally responsive cognitive behavior therapy: Practice and supervision* (2. baskı, s. 287–314) içinde. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000119-012>

İngilizce: Balsam, K. F., Martell, C. R., Jones, K. P., & Safren, S. A. (2019). Affirmative cognitive behavior therapy with sexual and gender minority people. In G. Y. Iwamasa & P. A. Hays (Eds.), *Culturally responsive cognitive behavior therapy: Practice and supervision* (2nd ed., pp. 287–314). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000119-012>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / Turkish article: (Balsam ve ark., 2019)

İngilizce makale / English article: (Balsam et al., 2019)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Balsam ve ark. (2019)

İngilizce makale / English article: Balsam et al. (2019)

13. DOI içermeyen kitap bölümü / Book chapter without DOI

Türkçe: Weinstock, R., Leong, G. B., & Silva, J. A. (2003). Defining forensic psychiatry: Roles and responsibilities. R. Rosner (Ed.), *Principles and practice of forensic psychiatry* (2. baskı, s. 7–13) içinde. CRC Press.

İngilizce: Weinstock, R., Leong, G. B., & Silva, J. A. (2003). Defining forensic psychiatry: Roles and responsibilities. In R. Rosner (Ed.), *Principles and practice of forensic psychiatry* (2nd ed., pp. 7–13). CRC Press.

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / Turkish article: (Weinstock ve ark., 2003)

İngilizce makale / English article: (Weinstock et al., 2003)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Weinstock ve ark. (2003)

İngilizce makale / English article: Weinstock et al. (2003)

14. Bir devlet kurumu veya başka bir kuruluşun raporu / Report of a government agency or other organization

- Australian Government Productivity Commission & New Zealand Productivity Commission. (2012). *Strengthening trans- Tasman economic relations*. <https://www.pc.gov.au/inquiries/completed/australia-new-zealand/report/trans-tasman.pdf>

- Canada Council for the Arts. (2013). *What we heard: Summary of key findings: 2013 Canada Council's Inter-Arts Office consultation*. http://publications.gc.ca/collections/collection_2017/canadacouncil/K23-65-2013-eng.pdf

- National Cancer Institute. (2018). *Facing forward: Life after cancer treatment* (NIH Publication No. 18-2424). U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. <https://www.cancer.gov/publications/patient-education/life-after-treatment.pdf>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / Turkish article: (Australian Government Productivity Commission ve New Zealand Productivity Commission, 2012; Canada Council for the Arts, 2013; National Cancer Institute, 2018)

İngilizce makale / English article: (Australian Government Productivity Commission & New Zealand Productivity Commission, 2012; Canada Council for the Arts, 2013; National Cancer Institute, 2018)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / Turkish article: Australian Government Productivity Commission ve New Zealand Productivity Commission (2012), Canada Council for the Arts (2013) ve National Cancer Institute (2018)

İngilizce makale / English article: Australian Government Productivity Commission and New Zealand Productivity Commission (2012), Canada Council for the Arts (2013), and National Cancer Institute (2018)

15. Yayınlanmamış Tezler / Unpublished Theses

Harris, L. (2014). *Instructional leadership perceptions and practices of elementary school leaders* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia.

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation: (Harris, 2014)

Metin içi alıntı / Narrative citation: Harris (2014)

16. Sözlük / Dictionary

American Psychological Association. (n.d.). *Positive transference*. In APA dictionary of psychology. Retrieved August 31, 2019, from <https://dictionary.apa.org/positive-transference>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article:* (American Psychological Association, t.y.; Merriam-Webster, n.d.)

İngilizce makale / *English article:* (American Psychological Association, n.d.; Merriam-Webster, n.d.)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article:* American Psychological Association (t.y.) ve Merriam-Webster

İngilizce makale / *English article:* American Psychological Association (n.d.) and Merriam-Webster (n.d.)

17. Konferans ve bildiri kaynakça gösterimi / Conference and paper references

Dergide Yayınlanan Konferans Bildirileri:

Duckworth, A. L., Quirk, A., Gallop, R., Hoyle, R. H., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2019). Cognitive and noncognitive predictors of success. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA, 116*(47), 23499–23504. <https://doi.org/10.1073/pnas.1910510116>

Kitap Olarak Yayınlanan Konferans Bildirileri:

Kushilevitz, E., & Malkin, T. (Eds.). (2016). *Lecture notes in computer science: Vol. 9562. Theory of cryptography*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49096-9>

Kitap Bölümü Olarak Yayınlanan Konferans Bildirileri:

Bedenel, A.-L., Jourdan, L., & Biernacki, C. (2019). Probability estimation by an adapted genetic algorithm in web insurance. In R. Battiti, M. Brunato, I. Kotsireas, & P. Pardalos (Eds.), *Lecture notes in computer science: Vol. 11353. Learning and intelligent optimization* (pp. 225–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05348-2_21

Şekil ve Tablolar / Figures and Tables

Metin içinde ayrı kategorilerde numaralandırılmalı, numaralandırmada Romen sayıları kullanılmamalıdır. Tablo yazıları tabloların üst tarafında yer almalıdır. Şekil yazıları sırasına göre ayrı bir sayfada sunulmalıdır. Vektörel yazılımlarda hazırlanmış şekiller (çizim ve grafikler) TIF ya da EPS formatında kaydedilebilir. Renkli şekiller RGB (8 bits) olarak jpg. formatında, siyah/beyaz çizimler ise EPS formatında kaydedilmiş olmalıdır. Şekiller 300 DPI çözünürlükte, TIF ya da JPG formatında hazırlanmalıdır. Şekil ve tablolarda gerektiğinde standart dışı kısaltmalar kullanılabilir. Bu durumda kullanılan kısaltma ilgili başlık ya da şekil yazısında açıklanmalıdır. Daha önce yayınlanmış şekil ve tablo yalnız kesin gerektiği durumlarda karşılaştırma amacıyla, yazar ya da yayıncısından (telif hakkı sahibinden) yazılı izin alınarak, kaynak gösterilmek koşuluyla kullanılabilir.

Ekler / Appendixes

Metin içinde yer kaplamaması amacıyla ayrı bir yerde (dipnot olarak) verilmek istenen açıklamalar bu bölümde sıralanabilir. Metin içinde gerekli yerlerde, köşeli parantez içinde üst karakter şeklinde sıra numarası verilen ilgili dipnotlar bu bölümde (endnotes) sıralanarak sunulmalıdır. Yazarların zorunlu olmadıkça dipnot kullanmamaları önerilir. Bunun dışında anket formu, harita, plan vb. diğer öğeler de ekler bölümünde verilebilir. Bunlarla ilgili açıklama yazıları da bu bölümde yer almalıdır. Birden fazla ek malzeme sunulması gerektiğinde her bir ek için Romen rakamları ile ayrı sıra numarası verilmelidir.

Kontrol Listesi

1. Yazının uzunluğu (en fazla 25 sayfa)
2. Genel biçim (iki aralıklı satır; 10,5 punto Times New Roman karakteri; kesme işareti dışındaki noktalama işaretlerinden sonra tek aralık)
3. Başlık sayfası (yazar ve kurum adları(fakülte, bölüm); kısa başlık; iletişim adresi)
4. Özetler (Türkçe ve İngilizce; en az 150, en fazla 250 sözcük)
5. Anahtar sözcükler (en az 3'er adet)
6. Temel metin (başlıklar)
7. Kaynaklar (APA kriterlerine uygunluk)
8. Şekil ve tablolar (numaralandırma; alt yazılar; özgünlük/izin yazısı)
9. Ekler (Romen rakamı ile numaralandırma ve açıklama yazıları)
10. Başvuru mektubu (iletişimden sorumlu yazar; çıkar çıkışması beyanı)
11. Görsel malzeme (şekil vb.) izin yazısı (daha önce yayınlanmış ise)

► Yazıların Gönderilmesi

Değerlendirilmek üzere dergiye gönderilecek yazıların gönderim ve hakem değerlendirme süreci (peer review) izlemi sadece www.dergipark.gov.tr/yuksekogretim adresinde, Makale Gönder sekmesi altında yer alan çevrimiçi (online) sistem aracılığıyla yapılabilmektedir. Dergimiz Şubat 2019 itibarıyla elektronik ya da geleneksel posta yoluyla yazı kabul etmemektedir. Gönderilecek yazıların hem Word hem de PDF formatında dokümanlar olarak güncel sürüm bir yazılımla hazırlanmış olmasına dikkat edilmelidir.

Editöryal iletişim:

Doç. Dr. Haydar Yalçın

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), Başkan Danışmanı
Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya 06670 Ankara
Tel: 0312 442 29 03
E-posta: tuba@tuba.gov.tr

■ Editörden / Editorial

■ Ampirik Araştırma / Original Empirical Research

Denizcilik Eğitiminde Mezun Mentorluğu Sürecinin Öğrenciler (Mentiler) ve Mezunlar (Mentorlar) Üzerindeki Etkisi: Türkiye Örneği233

The Impact of Alumni Mentoring Process on Students (Mentees) and Alumni (Mentors) in Maritime Education: A Case Study of Türkiye

Barış Kuleyin, Volkan Çetinkaya, Onur Akdaş, Nergis Özispa,
Bayram Bilge Sağlam, Egemen Ertürk, Giray Yiğit Kolcubaşı

A Mixed Research on Barriers and Facilitators to Women's Representation in Academic Leadership in Türkiye247

Türkiye'de Akademilerde Kadınların Yönetici Liderlikte Temsilinin Önündeki Engeller ve Kolaylaştırıcılar Üzerine Karma Bir Araştırma

Nuran Öztürk Başpınar, Demet Çakıroğlu

Ranking Turkish Public Universities by Percentile Rank Based EWM-VIKOR Method263

Yüzdelik Sıralama Tabanlı EWM – VIKOR Yöntemi ile Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin Sıralanması

Sinan Aydın, Önder Dorak, Nedime Selin Çöpgeven

The Mediating Effect of Academic Procrastination on the Relationship Between Nomophobia and Netlessphobia in Nursing Students281

Akademisyenlerde Düşük Performans ve Tükenmişlik Nedenleri?

Benlik Farklılaşması, Deneyimsel Kaçınma ve İş Tatmininin Rolü

Kevser Karagöz, Sevil Çınar Özbay

Why Do Academics Experience Burnout and Poor Job Performance?

The Role of Differentiation of Self, Experiential Avoidance, and Job Satisfaction.....291

Improving the Quality of Educational Services in

Higher Education Institutions Using Quality Function Deployment

Mustafa Alperen Kurşuncu, Sevgi Yıldız, Şule Baştemur

Dil ve Anlatım Yönünden Türkiye'de

Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Yayımlanan Doktora Tezleri.....303

Doctoral Theses Published in the Field of Social Sciences and Humanities in

Türkiye in Terms of Language and Expression

Metin Çiftçi, Ömer Açıkgöz, Aslı Günay

Future of the ChatGPT in Higher Education: New Insights From Young Researchers.....317

Yükseköğretimde Chatgpt'nin Geleceği: Genç Araştırmacılardan Yeni Bakış Açıları

Ayşe Merve Urfa Yılmaz, Nazlı Yüceol

Adaptation of the Engineering Professional Responsibility Assessment Tool (EPRA) to Turkish Engineering Students.....337

Mühendislik Mesleki Sorumluluk Değerlendirme Aracının (MSDA) Türk Kültürüne Uyarlanması

Güneş Korkmaz, Çetin Toraman, Engin Demir

University as the Place of Search for Truth	367
Hakikat Arayış Yeri Olarak Üniversite	
Zehra Şekertekin	
Adaptation of the Career Aspiration Scale to Turkish University Students:	
Validity and Reliability Studies.....	377
Kariyer Umu Ölçeği'nin Türk Üniversite Öğrencilerine Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	
Ayşe Fikriye Sarsıkoğlu, Feride Bacanlı	
Türkiye'de Kamu ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademisyenlerin	
Sessiz İstifa Algıları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz	389
A Comparative Analysis of Academics' Perceptions of Quiet Quitting in	
Public and Foundation Universities in Türkiye	
Zeliha Seçkin, Abdullah Turan, Onur Doğan	
Efforts of Universities to Transition to Green University	413
Üniversitelerin Yeşil Üniversiteye Geçiş Çabaları	
Ayşenur Tarakçıoğlu Altınay, Abidin Kemeç	
■ Derleme / Literature Review	
Avrupa Yükseköğretim Alanında Açık ve Uzaktan Öğretimde Akreditasyon	353
Accreditation in Open and Distance Teaching in the European Higher Education Area	
Eylem Koral Gümüšoğlu, Elif Toprak, Asuman Nurhan Şakar	
Türkiye'de Argümantasyonla İlgili Yapılan Doktora Tezlerinin	
Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri Açısından İncelenmesi	425
Investigation of Doctoral Dissertations on Argumentation in	
Türkiye in Terms of Validity and Reliability Measures	
Bünyamin İspir, Ali Yıldız	
■ Kitap Değerlendirmesi / Book Review	
Is Madrasa a University? A Comparative Reading	441
Medrese Üniversite Midir? Karşılaştırmalı Okuma	
Ahmet Kılıç	

Değerli Okuyucular,

Türkiye Bilimler Akademisi tarafından yayımlanan TÜBA Yükseköğretim Dergisi (TÜBA-HER)'in 2025 yılı ikinci sayısı (Cilt 15, Sayı 2) ile bir kez daha siz değerli okuyucularımızla buluşmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Dergimiz, yükseköğretim alanında bilgi üretimi ve paylaşımı açısından önemli bir bilimsel mecra olmayı sürdürmekte; bu kapsamda, disiplinlerarası yaklaşımları teşvik eden, güncel meseleleri kuramsal ve uygulamalı düzeyde ele alan araştırmalara yer vermektedir. Kuruluşundan bu yana bilimsel dürüstlük, açıklık ve tarafsızlık ilkeleri doğrultusunda yürütülen çift kör hakemlik sistemiyle şekillenen değerlendirme süreçleri, TÜBA-HER'i alanında güvenilir ve saygın bir akademik yayın organı hâline getirmiştir.

2025 yılı ikinci sayımız da bu temel ilkeler doğrultusunda hazırlanmış, hem akademik camianın hem de yükseköğretim politikalarının geliştirilmesinde söz sahibi olan karar vericileri ilgisini çekecek nitelikte çok yönlü içeriklere sahiptir. Eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik yenilikçi yaklaşımlardan, dijitalleşme sürecinin üniversitelerde yarattığı dönüşümlere; öğrenci deneyimini etkileyen sosyal ve psikolojik faktörlerden, yönetim ve sürdürülebilirlik temelli kurumsal politikaların değerlendirilmesine kadar birçok güncel başlık bu sayımızda ele alınmaktadır.

Bu sayıda yer alan on beş özgün çalışma, yükseköğretim sistemine farklı merceklerden bakarak, sistemin karşı karşıya olduğu güncel dinamikleri ve sorun alanlarını ortaya koymaktadır. Üniversitelerde yönetici konumundaki bireylerin karşılaştıkları yapısal sınırlılıklar; dijital teknolojilerin, özellikle yapay zekâ temelli uygulamaların, öğretim süreçlerine etkileri; öğrenci deneyiminin sosyo-psikolojik bileşenleri; kalite güvencesi sistemlerinin etkinliği; kurumsal sıralama kriterleri; üniversitelerin çevresel sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşma çabaları gibi temalar, bu sayının öne çıkan konularındandır.

Ayrıca, mezun mentörlüğü uygulamalarının denizcilik eğitimi özelinde öğrenciler ve mezunlar üzerindeki etkilerini irdeleyen çalışmalar; akademik yöneticilikte temsil adaleti sorunu Türkiye örneği üzerinden değerlendiren makaleler; akademik erteleme davranışı ile dijital bağımlılık türleri arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışan analizler; kamu ve vakıf üniversitelerinde sessiz istifa eğiliminin nasıl tezahür ettiğini inceleyen araştırmalar; yeşil kampüs politikalarının uygulanabilirliği ve sürdürülebilirlik göstergeleri bağlamında üniversite dönüşüm süreçleri; doktora tezlerinin anlatım kalitesi üzerine yapılan betimsel değerlendirmeler de bu sayının dikkat çeken akademik katkıları arasında yer almaktadır.

Öte yandan, yükseköğretim sisteminin geleceğine ışık tutabilecek nitelikteki bazı çalışmalar; özellikle genç araştırmacıların ChatGPT ve benzeri yapay zekâ tabanlı araçların üniversitelerdeki yeri ve potansiyeli konusundaki görüşlerine, öğrencilerin kariyer yönelimlerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik analizlerine, mühendislik alanında kullanılan mesleki sorumluluk ölçeklerinin kültürel bağlamlara uygun biçimde uyarlanmasına ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda açık ve uzaktan öğretim kurumlarındaki akreditasyon süreçlerinin incelenmesine odaklanmaktadır. Bu çeşitlilik, dergimizin hem tematik hem de yönetsel bakımdan zenginliğini pekiştirmekte; farklı akademik disiplinlerden gelen okuyucuların ilgisini çekecek geniş bir yelpazede içerik sunmaktadır.

Her bir çalışma, bilimsel etik ilkeler gözetilerek ve literatürle güçlü bağlar kurularak hazırlanmıştır. TÜBA-HER'de yayımlanan araştırmaların yalnızca akademisyenlere değil; eğitim yöneticileri, politika yapımcılar ve diğer paydaşlara da katkı sağlayacağına inanıyoruz. Dergimiz, Türkiye'nin yükseköğretim alanındaki bilgi ve deneyimini görünür kılmayı, uluslararası düzeye taşımayı ve açık erişim politikasıyla nitelikli katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

Bu vesileyle; bilgi ve birikimleriyle dergimize katkı sunan değerli yazarlarımıza, değerlendirme süreçlerinde bilimsel objektifliği ön planda tutarak özveriyle görev yapan hakemlerimize ve yayın sürecini büyük bir dikkat ve hassasiyetle yürüten editor kurulu üyelerimize en içten teşekkürlerimizi sunarız.

Yeni sayımızın, yükseköğretim alanındaki kuramsal bilgi birikimine değerli katkılar sağlamasını, ele aldığı konular aracılığıyla yeni araştırmaların yolunu açmasını ve eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik yapıcı tartışmalara vesile olmasını temenni ediyoruz.

Saygılarımızla

Dear Readers,

We are delighted to present to you the second issue of 2025 (Volume 15, Issue 2) of the Journal of Higher Education (TÜBA-HER), published by the Turkish Academy of Sciences. Our journal continues to serve as an important scholarly platform for the production and dissemination of knowledge in the field of higher education. It embraces an interdisciplinary approach and features studies that address current issues on both theoretical and practical levels. Since its inception, TÜBA-HER has adhered to the principles of scientific integrity, transparency, and impartiality, and has built its reputation on a rigorous double-blind peer-review process—making it a trusted and respected academic publication in its field.

This issue, prepared in line with these foundational values, features multifaceted content that will attract the interest of both the academic community and policymakers involved in shaping higher education. It covers a wide range of timely topics, from innovative approaches aimed at enhancing quality in education to the transformations brought about by digitalization in universities; from social and psychological factors affecting student experience to institutional policies focused on governance and sustainability.

The fifteen original works featured in this issue examine the current dynamics and challenges facing the higher education system from various perspectives. Prominent themes include the structural limitations encountered by individuals in managerial positions at universities; the impact of digital technologies—particularly AI-based applications—on teaching processes; the socio-psychological dimensions of student experience; the effectiveness of quality assurance systems; criteria for institutional rankings; and universities' efforts toward achieving environmental sustainability goals.

Furthermore, this issue includes studies that analyze the impact of alumni mentoring practices on students and graduates within maritime education; examine the issue of equitable representation in academic leadership in the context of Türkiye; explore the relationships between academic procrastination and forms of digital dependency; investigate the manifestations of silent resignation trends across public and foundation universities; assess university transformation processes in light of green campus policies and sustainability indicators; and offer descriptive evaluations of the narrative quality of doctoral dissertations—each providing noteworthy academic contributions.

Other studies in this issue provide valuable insights into the future of higher education. These include young researchers' perspectives on the role and potential of AI-based tools like ChatGPT in universities; validation and reliability analyses of measurement instruments developed to assess students' career aspirations; cultural adaptation of engineering professional responsibility scales; and evaluations of accreditation processes in open and distance education institutions within the European Higher Education Area. This diversity reinforces the thematic and methodological richness of our journal and offers a wide range of content to engage readers from various academic disciplines.

Each study has been meticulously prepared in accordance with scientific ethical principles and developed with strong connections to the relevant literature. We believe that the research published in TÜBA-HER will contribute not only to academics but also to education administrators, policymakers, and other stakeholders. Our journal aims to make Türkiye's knowledge and experience in higher education visible, elevate it to an international level, and offer high-quality contributions through its open-access policy.








On this occasion, we would like to extend our heartfelt thanks to all our esteemed authors for their contributions, to our reviewers who diligently uphold scientific objectivity in the evaluation process, and to our editorial board members who manage the publication process with great care and dedication.

We hope this new issue will offer valuable contributions to the theoretical knowledge base of higher education, inspire future research, and foster constructive discussions for the advancement of educational policy.

Sincerely,

Denizcilik Eğitiminde Mezun Mentorluğu Sürecinin Öğrenciler (Mentiler) ve Mezunlar (Mentorlar) Üzerindeki Etkisi: Türkiye Örneği

The Impact of Alumni Mentoring Process on Students (Mentees) and Alumni (Mentors) in Maritime Education: A Case Study of Türkiye

Barış Kuleyin¹ , Volkan Çetinkaya² , Onur Akdaş³ , Nergis Özispa⁴ , Bayram Bilge Sağlam⁵ ,
Egemen Ertürk⁵ , Giray Yiğit Kolcubaşı⁵ 

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Denizcilik Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye

² Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Lojistik Yönetimi Bölümü, İzmir, Türkiye

³ Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Denizcilik İşletmeleri Yönetimi Bölümü, İzmir, Türkiye

⁴ Mersin Üniversitesi, Denizcilik Fakültesi, Denizcilik İşletmeleri Yönetimi Bölümü, Mersin, Türkiye

⁵ Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Denizcilik İşletmeleri Yönetimi Bölümü, İzmir, Türkiye

Özet

Mentörlük, deneyimli bireylerin daha az deneyimli kişilere rehberlik ettiği bir süreçtir ve firmalar ile üniversiteler tarafından farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Denizcilik gibi kendine özgü yapısı olan sektörlerde, yükseköğretim kurumlarında uygulanan mezun mentörlüğü programları ayrı bir önem taşımaktadır. Bu kapsamda, Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi'nde, Denizcilik İşletmeleri Yönetimi ve Lojistik Yönetimi Bölümü öğrencilerine yönelik bir mezun mentörlüğü programı geliştirilmiştir. Çalışmanın amacı, bu programın öğrenci (menti) ve mezun (mentör) üzerindeki etkilerini analiz etmektir. Dollinger ve diğerlerinin (2019) anketlerinden uyarlanan veri toplama araçları kullanılarak, web tabanlı anketler ve yüz yüze görüşmelerle katılımcıların mentörlük algıları değerlendirilmiştir. Programa başlangıçta 80 kişi katılmış, ancak gerekli şartları sağlayan 62 kişinin (28 mentör, 34 menti) verileri analiz edilmiştir. Excel ve MAXQDA ile yapılan analizler sonucunda, mezun mentörlüğü programının öğrencilerin üniversiteye dair olumlu algı geliştirmelerinde etkili olduğu ve mentörlerin üniversite aidiyetini artırdığı tespit edilmiştir. Genel olarak, her iki taraf da programdan fayda sağlamış ve gelecekteki benzer programlara katılım konusunda istekli olduklarını belirtmiştir.

Abstract

Mentoring, defined as a relationship established between experienced and less experienced individuals to support personal and professional development, is implemented by companies as part of orientation and socialization programs and by universities to facilitate students' adaptation to professional life. In maritime higher education institutions, which train personnel for the uniquely structured maritime industry, alumni mentoring programs hold undeniable significance. Within this scope, an alumni mentoring program was developed for students in the Department of Maritime Business Administration and the Department of Logistics Management at Dokuz Eylul University, Maritime Faculty. The aim of this study is to examine the effects of the alumni mentoring process on both students (mentees) and graduates (mentors). Using survey tools adapted from Dollinger et al. (2019) with permission, data were collected through a mixed-methods approach, including web-based questionnaires and face-to-face interviews. The program initially included 80 participants; however, the study was completed with data from 62 participants (28 mentors and 34 mentees) who met the minimum participation requirements by engaging in at least two meetings per month and submitting feedback via the Mentornity platform. Data were analyzed using Excel and MAXQDA software. The findings indicate that the program positively influenced mentees' perceptions of the university experience and enhanced mentors' sense of institutional affiliation. Overall, the program contributed positively to institutional belonging for both mentors and mentees and encouraged future participation.

Anahtar Kelimeler: Denizcilik Eğitiminde Mentörlük, Öğrenci Mentörlüğü, Mentör, Mezun Mentörlüğü.

Keywords: Alumni Mentoring, Mentor, Mentorship in Maritime Education, Student Mentorship.

İletişim / Correspondence:

Arş. Gör. Giray Yiğit Kolcubaşı,
Dokuz Eylül Üniversitesi, Denizcilik
Fakültesi, Denizcilik İşletmeleri
Yönetimi Bölümü, İzmir / Türkiye
e-posta: girayyigit.kolcubasi@deu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(2), 233-245. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Şubat / February 20, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 9, 2024

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Kuleyin, B., Çetinkaya, V., Akdaş, O., Özispa, N., Sağlam, B. B., Ertürk, E. & Kolcubaşı, G. Y. (2025). Denizcilik eğitiminde mezun mentorluğu sürecinin öğrenciler (mentiler) ve mezunlar (mentorlar) üzerindeki etkisi: Türkiye örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(2), 233-245.. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1438941>

Bu Araştırma, "Yükseköğretimde Uygulanan Mentorluk Programlarının Mezunlar ve Öğrenciler Üzerindeki Etkisi: Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Örneği" Başlıklı Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında yapılmıştır.

ORCID: B. Kuleyin: 0000-0001-6485-5591; V. Çetinkaya: 0000-0001-8921-1311; O. Akdaş: 0000-0002-8622-6494; N. Özispa: 0000-0002-2467-5286; B. B. Sağlam: 0000-0003-4977-1634; E. Ertürk: 0000-0002-4442-6674; G. Y. Kolcubaşı: 0000-0001-8475-4931;

Işe yeni başlayan çalışanlar, sektörün ve işyerinin yazılı olmayan kurallarını tecrübeli çalışanlar ile iletişimleriyle sayesinde öğrenmektedirler. Çalışan oryantasyonu ve sosyalleşme programları yeni işe başlayan çalışanları başarılı olacağına dair emin kılma adına önemli araçlardır (Mujtaba, 1998). Bu öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanması için bir oryantasyon ve sosyalleşme programı olarak uygulanan firma içi mentörlük, insan kaynakları birimleri tarafından yürütülmektedir. Diğer taraftan; üniversiteler bu sürece iş yaşamı öncesinde hazırlanmak adına ve dinamikleri değişen iş dünyasının ihtiyaçlarına cevaben, sadece belirli kazanımları sunmak yerine sektörün taleplerini karşılamak üzere uygulamalı eğitim tasarımları geliştirmektedir. Mentörlük yeni bir uygulama olmayıp uzun yıllardır eğitim ve kariyer amaçlı nitelikli çalışan yetiştirmek amacı ile uygulanmaktadır. Uygulamalı eğitim modeli olarak mentörlük programları akademik personel yetiştirme, öğretmenlik eğitimi, tıp, hemşirelik, iş yaşamı, kariyer hazırlığı, spor alanlarında uygulanmaktadır. Tarihsel olarak baktığımızda birçok sporcu (ör. Michael Jordan), bilim insanı (ör. Carl Jung), müzisyenin (ör. Ludwig van Beethoven) hayatı mentörlerinin yönlendirmeleriyle şekillenmiştir (Lefebvre ve ark., 2020).

Geleneksel olarak mentörlük; kişisel ve profesyonel gelişimi sağlamak amacı ile oluşturulan, daha az deneyimli kişilerle deneyimli kişiler arasındaki ilişkidir (Eby ve ark., 2006). Shea (1994) mentörlüğü, “bir kişinin, başka bir kişinin bilgi ve gelişimini arttırmak amacı ile, kritik ihtiyaçlarına çeşitli şekillerde yanıt vererek ve sorumluluklar yükleyerek üretkenliğe hazırlayan, zaman ve bilgi harcayan bir başarı” olarak tanımlamıştır. Tanımlara bakıldığında; mentörlük ifadesinde deneyimli (mentör) ve daha az deneyimli kişi (menti) olarak iki temel unsur bulunmaktadır (Mujtaba, 1998). Mujtaba’ya (1998) göre; mentör bir mesleğin ya da organizasyonun destek, mentörlük, geribildirim ve dostluk sunan kıdemli üyesidir. Menti ise kişisel ve kariyer gelişimine mentör tarafından katkıda bulunulan kişidir. Grant ve Simmons’a (2008) göre ise; mentiler için avantajlar açık olsa da mentörler de yetişmekte olan bir çırağın başarılı olmasından kaynaklanan tatmin duygusunu yaşamaktadırlar.

Akademi iş hayatına adım atacak kişilere sağlam bir teorik bilgi sağlamasına rağmen, kişilerin bu bilgiyi en etkili şekilde nasıl kullanacağını aktarılması sınırlı kalmaktadır. Bu noktada iş hayatının ve sektörlere özgü nüansların öğrenimi ve aktarılması hususlarında mentörlük programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktadan hareketle, bu çalışma yüksek öğretimde uygulanan mezun mentörlüğü programlarının katılımcı öğrenciler (mentiler) üzerinde birçok fayda sağlayabileceğini öngörmektedir. Bu faydalar arasında, öğrencilerin kendi becerilerine ilişkin daha fazla farkındalık kazanması, daha fazla sektör bilgisi edinmesi, sektör fırsatlarını daha iyi anlaması, kariyer hakkında daha fazla güven duyması, kariyer için harici destek alması, kariyer hedeflerine daha fazla yansıma bulması, yöneticileri işte görme fırsatı elde etmesi ve profesyonel ağlarını

geliştirmesi yer almaktadır. Bu öngörü doğrultusunda ve bir bilimsel araştırma projesi kapsamında; Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi (DEÜ-DF) Denizcilik İşletmeleri Yönetimi (DİY) ve Lojistik Yönetimi (LY) Bölümü 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin katılımıyla DEÜ-DF mezunlarından olmak koşuluyla, lojistik/denizcilik sektörü paydaşlarının dâhil edildiği bir mezun mentörlüğü programı geliştirilmiştir. Bahse konu mentörlük programının ana hedefi DEÜ-DF DİY ve LY Bölümü öğrencilerine müfredat dışında daha anlamlı bir kariyer tecrübesi sunulmasıdır. Ayrıca programa katılan mentilerin; mesleki/iş zekâsının geliştirilmesi, liderlik özelliklerinin ortaya çıkarılması, çok yönlü geliştirmede rehberlik, kariyer keşfi, hedef belirleme, topluluk katılımı ve yeni sınırların keşfi gibi çıktılar hedeflenmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, yükseköğretimde uygulanan mentör profilini ve mentörlük programlarının etkin kullanılıp kullanılmadığını tespit etmek, geliştirilen mezun mentörlüğü programının öğrencilerin ve mezunların üniversite algıları üzerindeki etkilerini belirlemektir.

Literatür Taraması

Literatürdeki mentörlük çalışmaları incelendiğinde özellikle tıp, kütüphanecilik, öğretmen eğitimi alanlarında mentörlük programlarının yoğun olarak uygulandığı görülmektedir. Lefebvre ve diğerleri (2020) mentörlük çalışmalarını “Akademik Tıp ve İlaç”, “Endüstri ve Organizasyonel Psikoloji”, “Eğitici Eğitimi”, “Hemşirelik” ve “Psikoloji” alanı olarak beş kategoride sınıflandırmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen mentörlük programının alanı ise “Endüstri ve Organizasyonel Psikoloji” olarak belirlenmiştir. “Endüstri ve Organizasyonel Psikoloji” alanı kapsamında incelenen mentörlük çalışmalarının genel mentör programları ile ilgili yaklaşımlar içerdikleri, bu çalışmalarda uygulama alanı olarak endüstrinin farklı alanlarının seçildiği gözlenmekte, denizcilik eğitimi alanına dönük mentörlük çalışmalarının eksikliği göze çarpmaktadır. Kram’e (1985) göre, mentörlük programları, mentör ve menti olarak her iki tarafın da kariyer gelişimi ve psikolojik gelişimi ile ilgili potansiyel katkı oluşturmaktadır. Luecke’e (2004) göre ise mentörlük programlarının mentinin günlük hayatında sahip olduğundan daha fazla özen ve ilgi görmesi, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesi, zayıf yönlerini nasıl geliştireceği ile ilgili geri bildirim alması, eksik olduğu konularda destek görmesi, farklı bakış açıları kazanması gibi iş hayatında yükselmesini sağlayacak faydaları mevcuttur. Mentörlük süreci danışanlarda (menti) özgüven artışı, bireysel yetkinliklerinin iyileşmesi ve kurumundaki başarısını arttırmasını sağlayan bir süreçtir. Mentör, danışana ilham vererek rol model oluşturabilmesine destek olur (Saka, 2020). Mentörlük farklı alanlarda farklı şekillerde uygulanmaktadır. Morzinski ve Fischer (1996), mentörlük programlarını informal mentörlük ve formal mentörlük olarak sınıflandırmıştır. Formal mentörlük programlarında bir kurumda az deneyimli çalışanlar, uzun süredir çalışan profesyoneller ile eşleştirilerek gerekli



deneyim ve yetkinlikleri kazanmaları sağlanır. İnfomal mentörlük ise sosyal ilişki çerçevesinde gelişip, mentör ve mentinin birbirini bulduğu mentörlük türüdür. Satchwell (2006) ise mentörlük türlerini bire-bir mentörlük, infomal mentörlük, formal mentörlük, grup mentörlüğü ve akran mentörlüğü olarak sınıflandırmıştır. Gençlik mentörlüğü olarak da adlandırılan bire-bir mentörlüğün beslenme ve barınma ihtiyaçlarının karşılanması, toplumsal ve kültürel bilgi verme ve uzun vadeli bir bağlantı olarak üç temel işlevi vardır. Grup mentörlüğü, bire-bir mentörlüğe ilgisi olmayan mentörlerin, mentörlük konusunda ilgilerini çekmek amacıyla uygulanmaktadır. Akran mentörlüğü ise toplumdan izole gençlerin akranları tarafından topluma kazandırılmasını amaçlayan bir mentörlük sistemidir. Kram (1985) ise, mentörlük çalışmalarını “gençlik mentörlüğü”, “akademik mentörlük” ve “kariyer mentörlüğü” olarak sınıflandırmıştır. Chi ve diğerleri (2012) ve Sensiper ve Barragan (2017) çalışmalarında kariyer mentörlüğünde, mentörlük sürecinin öğrencinin yükseköğrenimi sırasında üniversite ve mezunlar ile işbirliği içerisinde gerçekleştirildiği mentörlük modellerini incelemişlerdir. Ayrıca, okul yılına denk gelen okul temelli mentörlük ve diğer özel mentörlük girişimleri gibi istisnalar vardır. Üniversite öğrencileri ve mezunları arasında geliştirilen mentörlük programlarında ağ oluşturma yöntemleri konusundaki çalışmada (Chi ve ark., 2012); mentörlük programlarında mentör ve menti ağı oluşturulmasının önemli bir unsur olduğu belirtilmiştir. Desselle ve diğerleri (2021) ise mentörlük programlarında mentör-menti eşleştirmesinin önemli bir süreç olduğunu, mentörlerin disiplini, uzmanlığı, tarafların beklenti ve hedeflerinin göz önüne alınarak sistematik olarak tasarlanması gerektiğini belirtmiştir. Mezunlar bir üniversitenin en değerli kaynaklarıdır ve üniversiteler için mezunlar ağına odaklanmak büyüme ve gelişmeleri açısından önemlidir (Chi ve ark., 2012). Satchwell’in (2006) mentörlük programlarında en önemli problemin mentörlerin belirlenmesi olduğu bulgusundan hareket ile üniversitelerin desteklediği mentörlük programlarında mezun dernekleri mentör temini ve eşleştirme süreçleri ile ilgili önemli bir rol oynamaktadır.

Konu ile ilgili ulusal literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde; lisansüstü tez çalışmalarının yoğunlukta olduğu ve öğrencilerin mentörlük algılarının öğrenim görülen kurumlar açısından farklılık gösterip göstermediği, mentörlük faaliyetlerinin kariyer algısı ve kişilik üzerindeki etkilerine yönelik konuların incelendiği anlaşılmaktadır. İşcan ve Çakır (2016), araştırma görevlilerinin danışmanları ile mentörlük ilişkisi içerisinde olduklarından hareketle, 103 araştırma görevlisi üzerinde yapılan anket çalışmasının sonucunda, mentörlüğün ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterlilik algısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve danışmanları ile sağlıklı bir mentörlük ilişkisine sahip olan ve onlar tarafından psikolojik olarak güçlendirilen araştırma görevlilerinin öz yeterlilik algılarının arttığını ortaya koymuştur. Tunç (2020), yükseköğretimde öğrenci mentörlük algısının belirlenmesine yönelik yaptığı yüksek

lisans tez çalışmasında, vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algısının devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğunu ve bu algının cinsiyet, eğitim görülen fakülte ve anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Şahinoğlu ve Arslan (2019), eğitim alanında 1980’li yıllardan itibaren kullanılmaya başlanan mentörlük uygulamalarını konu alan ulusal nitelikteki araştırmaları inceleyerek; konu ile ilgili çalışma sayısının yıllara göre artış gösterdiğini ve genellikle lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığını ortaya koymuştur. Ayrıca, çeşitli nitelikteki katılımcılarla gerçekleştirilen bu çalışmaların mentörlük uygulamalarının etkilerini belirlemeyi hedeflediği ve genel olarak öğretmenlerle yürütülen uygulamalı çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada araştırmaların sonuçlarından elde edilen bulgular ışığında araştırmaların benzerlik gösteren genel sonuçları olduğu ve mentörlük uygulamalarının farklı profildeki katılımcıların ve özellikle öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağladığı ortaya koyulmuştur. Kuzu ve diğerleri (2012) ise, artan çeşitliliği ile çevrimiçi öğrenme ortamları ve bunların kullanımının yaygınlaşması, Türkiye’de kısıtlı bir çevrede kalan yüz yüze mentörlük programlarına nazaran daha büyük bir yaygınlaşma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Kılınç ve Alparslan’a (2014) göre öğrencilerin mentörlerinden bekledikleri temel özellikler yetkin iletişim özellikleri, iyi karakter özellikleri ve akademik yetkinlik iken, mentörlerin mentilerden bekledikleri özellikler ise zeki, analitik düşünme yeteneğine sahip, iletişim kurma becerisi yüksek, samimi, çıkarıcı olmayan ve dürüst bir yapıda olmalarıdır. Ayrıca öğretim elemanları mentörlük sisteminin hem öğrencilere hem üniversiteye hem de kendilerine önemli katkılar sağlayacağını belirtmişlerdir.

İlgili literatür; mentörlük programlarının tıptan, öğretmen eğitime, spordan sanata tüm çalışma alanlarında uygulandığı ve sistematik bir şekilde tasarlandığı takdirde uygulamalı eğitime, sektörün kurallarını eğitim sırasında öğrenme konusunda olumlu katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Bu programların üniversite-sektör işbirliği çerçevesinde uygulanması, mentör ve mentiye kişisel gelişim, sektöre kalifiye ve iş yaşamına hazırlıklı personele ulaşma ve üniversitelere de uygulamalı ve nitelikli eğitim sunma konusunda faydalı olacaktır. Üniversitelerde gerçekleştirilen mezun mentörlüğü programları öğrencilerle sektörü buluşturmayı, öğrencilerin iş bulma konusunda güven kazanmalarını, kariyer yolu çizmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Dollinger ve ark., 2019). Mentörlük programlarının artarak gelişmesine ve kurumsal pazarlamada önem kazanmasına rağmen mezun mentörlüğü programlarının yeteri kadar incelenmemiş bir konu olduğu değerlendirilmektedir (Crisp & Cruz, 2009; Lunsford, 2011).

Mezun mentörlüğü programları özellikle öğrencilere olumlu katkılar sağlamaktadır. Örneğin; mezun mentörlüğü programına katılan öğrencilerin mezuniyet sonrası kolaylıkla iş bulabildikleri ve programa katılmayan öğrencilere nazaran

üniversitelerinden daha yüksek memnuniyet ile mezun oldukları gözlemlenmiştir (Dollinger ve ark., 2019). Ayrıca mezunların üniversiteler için bilgi ve finansal destek kaynağı oldukları literatürde ortaya koyulmuştur (Volkwein, 2010; Weerts & Ronca, 2007). Dollinger ve diğerleri (2019) çalışmalarında; bir öğrencinin öğrenme deneyimlerinden duyduğu memnuniyetinin mezunların üniversiteye destek sağlaması, katılımı ve öğrencinin deneyimi ile ilişkili olduğunu ve bu tarz programların uygulanmasının öğrenciler, mezunlar ve üniversiteye katkı açısından artırılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Gannon ve Maher (2011) ise mezun mentörlüğü programının çıktılarının etkinliğini ölçmüş, özellikle mezunların üniversiteye katkılarının sağlanması konusunda bu programların önemli derecede faydalı olduklarını ortaya koymuştur. Literatür taramasında görüldüğü üzere; mezun mentörlüğü programlarının artırılarak geliştirilmesi gerekliliği dikkat çekici bir şekilde vurgulanmaktadır. Skrzypek ve diğerleri (2019) bir sosyal hizmet okulunda akademik ve işyeri mentörlüğü program geliştirip uygulamıştır. Öğrencilerin, mezunların ve sosyal hizmet okulunun ihtiyaçlarını, öğrencilere profesyonel bir akıl hocasını sağlayarak ve mezunlar için devam eden bağlantıları ve katılım fırsatlarını teşvik ederek geliştirilen bu program çerçevesinde hazırlık öğrencileri (mentiler), sosyal hizmet okulu mezunları (mentörler) ile eşleştirilmiştir.

Literatürdeki bu vurgulardan hareketle; yükseköğretim düzeyinde kendine has özellikleri içinde barındıran denizcilik eğitiminde mezun mentörlüğü programı tasarlanması, uygulanması ve uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin ve mentörlerin algılarının ölçülerek karşılaştırmalı analizler yapılması hedeflenmektedir. Uygulama öncesi ve sonrasındaki algıların karşılaştırması ile bu programın öğrencilere katkısı saptanacaktır. Diğer taraftan, çalışmanın sonucu olarak beklenen olumlu katkılarının ve mezunlar ile iletişim sağlamanın üniversitenin gelişimine, prestijine katkıları da ortaya koyulabilmektedir.

Çalışma kapsamında yükseköğretimdeki etkin mezun mentörlüğü uygulamalarıyla öğrencilerin ve mezunların mevcut örgütsel bağlılıklarının geliştirilerek uzun süre üniversiteye fayda sağlayacak şekilde kişisel ve kariyer gelişimlerine katkı sağlamanın mümkün olacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında üç temel araştırma sorusu belirlenmiştir:

1. Mezun mentörlüğü programına katılım, öğrencilerin istihdam edilebilirliği mezun ve/veya öğrencilerin sonraki kariyer sonuçlarına ilişkin algısını ne ölçüde etkiliyor?
2. Mezun mentörlüğü programına katılım, öğrencilerin genel öğrenci deneyimini nasıl etkiliyor?
3. Mezun mentörlüğü programına katılım, mezunların üniversiteye ilişkin algılarını ve gelecekte üniversite ile etkileşimde bulunma konusundaki davranışlarını nasıl etkiliyor?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı uygulaması tamamlanan mezun mentörlüğü kapsamında bu programın menti ve mentörler üzerindeki etkileri araştırmaktır. Denizcilik eğitiminde öncü bir mentörlük programı olmasına bağlı olarak söz konusu etkilerin tespiti, gerek mevcut uygulamanın hedefe ulaşip ulaşmadığının anlaşılmasında gerekse benzer uygulamaların tasarımı rehberlik görevi görmesine açısından anlamlıdır.

Çalışmanın yöntem bölümü “veri toplama araçları”, “örneklem”, “veri analizi” ve “kısıtlar” olmak üzere dört alt başlıkta verilmektedir. Karma yöntem yaklaşımı kullanılarak (web tabanlı anketler ve yüz yüze görüşmeler) hem mentilerin (öğrencilerin) hem de mentörlerin (mezunların) bahse konu mentörlük programına ilişkin değerlendirmeleri belirlenerek katılımcıların üniversite algılarının nasıl etkilendiği incelenmiştir. Web tabanlı anketlerden elde edilen nicel veri tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla bulgular sunarken, yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel veri betimsel analize dayalı bulguların elde edilmesini sağlamıştır. Çalışmada katılımcılardan veri toplanması gerekli görüldüğünden, Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliğinin E-87347630-640.99-44366 sayılı, 14.04.2021 tarihli yazısı ile etik kurul onay raporu alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öncelikle kapsamlı bir literatür taramasıyla literatür incelenerek kavramsal çerçeve kurgulanmış, değişken özellikleri belirlenmiş ve değişkenler arasında muhtemel ilişkiler belirlendikten sonra araştırma soruları ortaya koyulmuştur. Bu kapsamda veri toplama araçları oluşturulmuştur. Çalışma için oluşturulan veri toplama araçları; Dollinger ve diğerleri (2019) tarafından kullanılan anket formlarından hareketle ilgili yazarların izinleri dâhilinde geliştirilmiştir. Çalışmada mentilere ve mentörlere yönelik olmak üzere iki anket formu uygulanmış olup anket formları toplam 23'er ve 15'er sorudan oluşmuştur. Mentilere (öğrencilere) yönelik oluşturulmuş olan anket formunda 8 adet profil sorusu, 11 adet 5'li likert ölçekli soru ve 4 adet açık uçlu soru yer alırken, mentörlere (mezunlara) uygulanan anket formunda 8 adet profil sorusu, 1 adet çoktan seçmeli soru, 4 adet 5'li likert ölçekli soru ve 2 adet açık uçlu soru yer almıştır. Mentörlere (mezunlara) uygulanan anket formu, mentilere yapılan anket formu ile benzer yapıda olup, mentörlerin kendilerini değerlendirmeleri şeklinde düzenlenmiştir. Üçüncü ve son aşamada ise, çalışmaya katılmak isteyen tüm mentör ve mentilerle açık uçlu soruların kayıt altına alınabilmesi için derinlemesine yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme aşaması, gönüllülük esasıyla belirlenen katılımcılarla uygun zamanlarda 30 dakikalık bir geribildirim görüşmesini içermektedir. Son olarak, tüm katılımcılardan çalışmayla ilgili geri bildirim istiyorlarsa bir e-posta adresi veya telefon numarası bırakmaları istenmiştir.



Örnekleme

Mezun mentörlüğü programıyla öğrencilerin ve mezunların üniversiteye ilişkin algılarının nasıl değiştiğinin araştırma soruları ile de belirtildiği şekliyle araştırıldığı bu çalışmada araştırmanın evrenini, mezun mentörlüğü programına katılan mentor ve mentiler oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçimi yapılmamış evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında kolayda örnekleme yöntemiyle araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden mezunlar ve programa gönüllü olarak dâhil olan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma başlangıcında programa 40 mentor ve 40 menti olmak üzere 80 kişi dâhil edilmiştir. Ancak program sonunda, istenilen asgari şartları sağlayan bazı mentor ve mentilerden geri bildirim alınabilmiş ve Ağustos 2022 ile Mart 2023 tarihleri arasında 8 ay boyunca proje kapsamında satın alınan Mentornity programı üzerinden ayda en az 2 görüşme gerçekleştirerek, görüşmeler sonrası yazılım üzerinden geri bildirim göndermiş olan 28 mentor ve 34 mentiden elde edilen veriler ile çalışma tamamlanmıştır. Mezunların bilgi ve deneyimlerini öğrencilerle paylaşarak öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve iş hayatına hazırlanabilmeleri için katkıda bulunmanın yanı sıra, mezunların DEÜ-DF’de okuyan öğrencilerin mesleki gelişimlerine sistematik olarak destek olmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen mentörlük programı kapsamında, menti ve mentorların 8 aylık öğrenme ilişkisi boyunca ayda en az 2 saat olmak şartıyla 1 ya da 1-1,5 saati geçmemek üzere 2-3 görüşme yapmaları istenmiştir. Yapılacak her görüşme (toplantı) en az 1,5-2 saat olmak üzere süreç sonunda toplam en az 16 saatlik görüşme (beklenen 24 saat) hedefiyle ilişki boyunca gerekli zaman ve enerjinin ayrılması ve taslak takvime uygun bir planlama yapılması önerilmiştir.

Veri Analizi

Veri analizi aşamasında çalışmada kullanılan yöntem kombinasyonu, verilerin kalitesine derinlik katmakta ve mümkün olduğunca farklı perspektifleri içermektedir. Verileri analiz etmek için Bazeley’in üç aşamalı “tanımlama, karşılaştırma, ilişkilendirme” (Bazeley, 2009) yaklaşımı kullanılacaktır. Bu bağlamda, çalışmada tanımlayıcı bir yaklaşım tercih edilmiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışmada veriler Excel ve MAXQDA programları ile analiz edilmiştir. Nicel verileri değerlendirirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemler; sayı, yüzde ve ortalama kullanılmıştır. Yüzyüze görüşmelerden elde edilen nitel verilerse araştırmanın iki yazarı tarafından MAXQDA yazılımı yardımıyla kodlanarak ön plana çıkan kodların tespiti sağlanmıştır.

Kısıtlar

Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi kapsamında, Ağustos 2022 ve Mart 2023 tarihleri arasında yürütülen mezun mentörlüğü programına

katılan kolayda örneklem yöntemiyle seçilen mentor ve mentiler bazında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada konu, Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi mezun mentörlüğü programı içinde yer alan mentorların ve mentilerinin algıları kapsamında sınırlandırılmıştır. Elde edilen bilgiler, oluşturulan anket formlarındaki sorular ve yapılan derinlemesine yüz yüze görüşmeler ile sınırlıdır.

Bulgular

Çalışmanın bulguları; “Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular”, “Mentilere Yönelik Bulgular” ve “Mentörlere Yönelik Bulgular” olmak üzere üç alt başlıkta incelenecektir.

Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın mentor örneklemini DEÜ DF mezunları ve menti örneklemini DEÜ-DF DİY ve LY öğrencilerinden oluşturulmuştur. 28 katılımcı mentor ve 34 katılımcı menti olmak üzere mentiler grubu 13 DİY ve 21 LY Bölümü öğrencisinden oluşmaktadır. Her iki grupta cinsiyetlere bakıldığında menti grubu 13 kadın ve 21 erkek mentiden oluşurken, mentor grubu 7 kadın 21 erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Beklendiği gibi, iki grup arasındaki yaş farklılığı yoğun iken mentorların %55’i 40 yaşından küçük olarak tanımlanmış ve mentilerin yaş ortalaması 22 olarak tespit edilmiştir. Mentilerin %74’ü ailelerinde en az 1 üniversite mezunu olduğunu belirtmişlerdir. Örneklemin demografik özelliklerine ilişkin detaylı bilgi ■ Tablo 1’de gösterilmektedir.

■ Tablo 1
Örneklemin Dağılımı

Rol	DİY	LY	DÜİM	Toplam
Mentör (Mezun)	26	-	2	28 (%45)
Menti (Öğrenci)	21	13	-	34 (%55)
Toplam	47 (%76)	13 (%21)	2 (%3)	62

Mentilere Yönelik Bulgular

Mentilere yönelik elde edilen bulgular; “mentilerin istihdam edilebilirlik algıları; “programın mentilerin üniversite deneyimlerine etkisi” ve “mentilere yönelik açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular”ı içermektedir. Mentilerin %70’i gelecekte iş bulma konusunda kendine güvendiğini beyan ederken %65’i Gelecekteki kariyer yollarına yönelik net bir vizyonu olduğu fikrine katılmaktadır. Mentilerin istihdam algısı ile sorulan sorulara verdiği cevaplara ait dağılım ■ Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Mentilerin İstihdam Algısına İlişkin Bulgular

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Gelecekte iş bulma konusunda kendime güveniyorum.	-	%9	%21	%32	%38
Kişisel becerilerimin neler olduğunu tartışabilirim.	-	-	%18	%56	%26
Gelecekteki kariyer yollarıma yönelik net bir vizyonum var.	-	%9	%26	%41	%24
Profesyonellerle iletişim kurarken kendimi rahat hissediyorum.	-	%15	%12	%53	%20

Mezun mentörlüğü programına öğrencilerin katılımının olumlu olduğu ve programın mentilerin genel üniversite deneyimine ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Örneğin, 34 öğrenci arasında mentilik deneyiminden memnun kalanların oranı %65’dir. “Fakültenin bir üyesi gibi hissettim.” ifadesine öğrencilerin %35’i kesinlikle katıldığını ifade ederken, %32’si bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Bahse konu mezun mentörlüğü programının amaçlarından biri, mevcut katılımın ileride yapılacak olan mezun mentörlüğü programlarında da mentilerin mentör olma motivasyonunu etkilemektir. Bu amaçla mentilere “Programa katılmak, bir gün bu programa mentör olarak katılma isteği duymamı sağladı.” ifadesine katılım düzeyleri sorulmuş ve mentilerin %50’si bu ifadeye kesinlikle katıldığını, %23’ü katıldığını, %15’i kararsız olduğunu ve %12’si katılmadığını ifade etmiştir. Mentilerin projeyi arkadaşlarına önerme fikrine %71 düzeyinde katıldığı görülmektedir. Programın mentilerin üniversite deneyimlerine etkisine ilişkin bulgular ■ Tablo 3’te yer almaktadır.

Mentilere yöneltilen açık uçlu sorular kapsamında birinci soru, mentilerin programa başvurmadan önce beklentilerini tespit etmeye yöneliktir. Bu soruya verilen cevaplar

incelendiğinde, öne çıkan beş temel kod tespit edilmiştir. Bu kodlar, frekans yoğunluğuna göre “yönlendirme beklentisi” (15), “sektörü tanımak/iş yaşantısına hazırlanmak” (13), “staj-iş bulmada yardımcı olunması” (5), “sosyal ağın (network) geliştirilmesi” (3), ve “kişisel gelişime katkı sağlamak” (1) olarak sıralanmaktadır. Birinci yoğunlukta bulunan “yönlendirme beklentisi” ifadesiyle kodlanmış dönütler incelendiğinde, mentilerin en temel beklentisinin denizcilik sektörünün çeşitli kariyer fırsatları sunmasından kaynaklı olarak kariyer hedeflerinin belirlenmesinde rehberliğe olan ihtiyaçları olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda mentör tecrübeleri doğrultusunda kariyer hedeflerinin belirlenmesi, alternatiflerin karşılaştırılması ve de iş hayatı öncesi süreçte hedefe yönelik hazırlanma fırsatı yaratılması söz konusu beklentinin temellerini oluşturmaktadır. “Sektörü tanımak/iş yaşantısına hazırlanmak” ifadesiyle kodlanmış dönütler incelendiğinde, teorik bilgilerin pratik hayattaki karşılığını mentörlerin tecrübeleri üzerinden gözlenmesi söz konusu beklentinin temeli olarak ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu kod dâhilinde, iş hayatının dinamiklerini kavramaya yönelik bir motivasyonun rol üstlendiğini gözlemlemek mümkündür. “Staj-iş bulmada yardımcı olunması” kodu incelendiğinde, mentilerin mentörlerle kuracağı bağ sonrasında staj ve/veya iş imkânlarına ulaşma noktasında kendilerine fayda

Tablo 3
Programın Mentilerin Üniversite Deneyimlerine Etkisine Yönelik Bulgular

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Mentilik deneyimimden memnun kaldım	-	%17	%18	%12	%53
Üniversite/fakülte camiasının bir üyesi gibi hissettim.	%3	%9	%21	%32	%35
Üniversitenin/fakültenin beni gelecekteki kariyerime nasıl hazırladığına dair daha derin bir anlayışa sahip oldum.	-	%18	%18	%35	%29
Üniversite/fakülte mensuplarının beni önemseydiğini hissettim.	%3	%12	%12	%23	%50
Programa katılmak, bir gün bu programa mentör olarak katılma isteği duymamı sağladı.	-	%12	%15	%23	%50
Mentörlük programı, kariyer günleri ve stajlar gibi diğer deneyimlere kıyasla daha özgündü.	-	%12	%23	%21	%44
Mentörlük programını arkadaşlarıma öneririm.	-	%9	%20	%18	%53



sağlanabilecek olması beklentisi gözlemlenmiştir. Benzer şekilde “sosyal ağın geliştirilmesi” kodu da mentilerin kariyer öncesi süreçlerinde sektörde aktif rol alan uzmanlarla tanışık olma ihtiyacı bir beklenti olarak ortaya çıkmıştır. Son olarak, düşük frekansa sahip olmakla birlikte, kişisel gelişime katkı sağlayacağı beklentisi de bir diğer tespit edilmiş olan koddur. Açık uçlu ikinci soru programa katılımın mentilere sağladığı faydaları amaçlamıştır. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde, beş temel öne çıkan kod belirlenmiştir. Bu kodlar, frekans yoğunluğuna göre “kariyer planlaması” (14), “sektörel donanım” (11), “sosyal ağın genişlemesi” (8), “kendini tanıma” (4) ve “staj/iş imkânı edinilmesi” (3) olarak sıralanmaktadır. Frekansı en yüksek olan “kariyer planlaması” kodu incelendiğinde, bu koda sahip olan dönütlerdeki ortak nokta mentilerin beklenti olarak dile getirmiş olduğu yönlendirilme ihtiyacının karşılanmış olduğunun ifade edilmiş olmasıdır. Aynı zamanda söz konusu dönütler, farklı kariyer alternatiflerinin avantaj/dezavantajlarının tartışılmış olduğunu ve kişiye yönelik tavsiyelerin ortaya konulmuş olduğunu göstermektedir. “Sektörel donanım” kodu incelendiğinde, mentilerin sektörü tanıma beklentisinin benzer şekilde giderilmiş olduğu ortaya çıkmıştır. Verilen cevaplar, mentörün uzmanlaşmış olduğu denizcilik alanında (örn. limancılık, nakliye komisyonculuğu, acentelik vb.) iş yapış şekillerini detaylarıyla mentisine aktarmış olduğu çıkarımını destekler niteliktedir. “Sosyal ağın genişlemesi” ifadesiyle kodlanan dönütler incelendiğinde, mentilerin yalnızca mentörleriyle kurduğu ilişkiden öte, ihtiyaç dâhilinde diğer sektör temsilcileriyle tanıştırılmış olmalarına da bağlı olarak, söz konusu beklentinin önemli bir ölçüde karşılık bulduğunu belirtmek mümkündür. Bir diğer kod olan “kendini tanıma” ise, görece düşük frekansta gözlemlenmiş olmakla beraber, dönütü sağlayan mentiler özelinde kişinin kendi beklentilerini şekillendirmesinde programın katkılarını ortaya koymaktadır. Son olarak, “staj/iş imkânı edinilmesi” kodu, yine bu dönütü sağlayan kısıtlı sayıdaki mentinin mentörü aracılığıyla staj veya iş imkânı edinmiş olduğunu göstermektedir. Açık uçlu soruların üçüncüsü mentilerin programın geliştirilmesine yönelik önerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Elde edilen dönütler incelendiğinde öne çıkan üç temel kod tespit edilmiştir. Frekans yoğunluğuna göre bu kodlar “mentör-menti eşleşmeleri” (7), “mentör müsaitliği” (6) ve “yüz yüze görüşme gereksinimi” (3) olarak sıralanmaktadır. “Mentör-menti eşleşmeleri” kodu bağlamında öne çıkan öneri, mentilerin kariyer hedefleri ile paralel uzmanlığa sahip mentörlerle eşleşemedikleri durumlara istinaden, ilgili sürecin iyileştirilmesi talebini içermektedir. “Mentör müsaitliği” kodu öz olarak mentörlerin yoğun iş hayatı sonucunda mentilere ayırdıkları zamanın kısıtlanması veya toplantı planlamalarında yaşanan aksaklıkları işaret etmektedir. Bu noktada temel öneri, program yürütücülerinin ek kontrol mekanizmalarını devreye sokmaları gerektiği yönündedir. “Yüz yüze görüşme gereksinimi” koduysa programın çevrim içi görüşmelere ek olarak, yüz yüze görüşme ihtiyacını da karşılayacak bir modele evrilmesinin faydalı olacağı görüşünü yansıtmaktadır.

Tüm bu öneri içeren kodlara ek olarak, 10 menti dönütü programın mevcut haliyle beklentileri karşılamakta olduğunu belirterek herhangi bir öneri ortaya koymamıştır.

Mentörlere Yönelik Bulgular

Mentörlere yönelik elde edilen bulgular; “mentörlerin programa katılım motivasyonları”, “mentörlerin üniversite ile olan ilişkisinde ilerleme durumu” ve “mentörlere ilişkin açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular” olmak üzere üç temel alana dayalı bulguları vurgulamaktadır. Mezun mentörlere programa katılma motivasyonları sorulmuştur. Mentörlerin %60’ı programa hem öğrencilerle hem de diğer mentörlerle yeni bağlantılar kurmak istediği için katıldığını fikrine katıldığını beyan etmiştir. “Mentörlük programına Üniversiteye/Fakülteye geri bildirim vermek istediğim için katıldım.” ifadesine mentörlerin %68’i katıldığını ve kesinlikle katıldığını beyan etmiştir. “Mentörlük programına genç nesil öğrenciler hakkında bilgi edinebilecek olmak ilgimi çektiği için katıldım.” ifadesine mentörlerin %43’ü katılmıştır. Mentörlerin %90’a yakını mentörlük programına kariyer desteğine ihtiyacı olan öğrencilere yardımcı olmak istediği için katıldığını belirtmiştir. Mentörlerin %86’sının öğrenciyken benzer bir mentör programının parçası olması sayesinde katılım motivasyonu olması gibi bir fikri bulunmamaktadır. Açık uçlu soru cevaplarında mentörler daha iyi hissettiren, başkalarına yararlı olma gibi faydalara odaklanırken, öğrencilerin belirli, kariyer artırıcı hedefler ile daha fazla ilgilendikleri görülmektedir. Genel olarak, mentörlerin çoğunluğu üniversiteye/fakülteye bağlı hissettiklerini ve bundan sonraki mentörlük programlarına katılmayı taahhüt etmişlerdir. Mentörlerin %82’si kendilerini üniversitenin/fakültenin bir üyesi hissetmekte olduğunu ifade etmiştir. Mentörlerin fakülte aidiyetleri ile ilgili bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Mentörlere yöneltilen açık uçlu sorular kapsamında birinci soru, mentörlerin programa başvurmadan önce beklentilerini tespit etmeye yöneliktir. Bu soruya gelen dönütler incelendiğinde dört temel öne çıkan kod tespit edilmiştir. Bu kodlar, frekans yoğunluğuna göre “sektörel tecrübe aktarımı” (18), “yeni jenerasyonu anlama/tanıma isteği” (6), “mentilere iş imkânı sağlamak” (3), ve “mentilerin kişisel gelişimine katkı sağlamak” (2) olarak sıralanmaktadır. “Sektörel tecrübe aktarımı” ile kodlanan dönütler mentörlerin kariyerleri boyunca edinmiş oldukları olumlu ve olumsuz tecrübeleri mentilere aktararak kariyer yolculuklarının başlangıcında bu mentilere rehber olmayı amaçladıklarını ortaya koymaktadır. “Yeni jenerasyonu anlama/tanıma isteği” koduyla işlenen cevaplar mentörlerin denizcilik iş gücüne katılmaya aday yeni jenerasyonun özellikleri ve beklentilerini daha yakından gözlemlemeye yönelik beklentilerinin mevcut olduğunu göstermektedir. Kıyasla düşük frekansa sahip olmakla beraber, “mentilere iş imkânı sağlamak” koduyla yansıtılan ifadelerden ortaya çıkan, bazı mentörlerin kendi çalışmakta oldukları işletmelere program aracılığıyla çalışan adayı tespit etme beklentileri olduğu da görülmektedir.

Tablo 4

Mentörlerin Üniversite/Fakülte Aidiyetlerine İlişkin Bulgular

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Kendimi Üniversite/Fakülte camiasının bir üyesi gibi hissediyorum.	-	%11	%7	%25	%57
Mentör olarak hizmet etmeye devam etmek isterim.	-	%7	%7	%25	%61
Konuk olarak ders verme veya sektörle ilgili müfredatı zenginleştirmeye yardımcı olma gibi diğer mezun fırsatlarına katılma olasılığım yüksektir.	-	%7	%18	%14	%61
Mentörlük programını iş arkadaşlarıma öneririm.	-	-	%11	%25	%64

Son olarak, daha önce belirtilen sektörel tecrübe aktarımı amacına benzer şekilde, “mentilerin kişisel gelişimine katkı sağlamak” beklentisi ile programa dâhil olan mentörlerin de mevcut olduğu gözlemlenmektedir. İkinci soruya gelindiğinde mentörlerin programa dâhil olmaktan dolayı elde ettikleri faydaların tespiti amaçlanmıştır. Bu soruya gelen dönütler incelendiğinde ön plana çıkan dört temel kod tespit edilmiştir. Kodlar frekansları göz önünde bulundurularak sıralandığında, “yeni nesli anlama/tanım” (15), “mentiye yardımcı olma menuniyeti” (6), “kişisel gelişim” (3) ve “fakülte ile bağların sürdürülmesi” (3) listelenmektedir. “Yeni nesli anlama/tanım” ile kodlanan ifadeler, mentörlerin denizcilik iş gücüne katılacak olan adayları tanıma ve sektörden beklentilerini anlama konusunda önemli ölçüde fayda sağlamış olduklarını yansıtmaktadır. Beklentilere ilişkin soruda da ortaya çıkan bu kodun frekans olarak elde edilen faydalarda daha yüksek olması, böyle bir beklentiyle programa dâhil olmamış olan mentörlerin de bu faydayı elde etmiş olduklarını gösterir niteliktedir. “Mentiye yardımcı olma memnuniyeti” ifadesiyle kodlanan dönütlerde mentörler, sektörel ve kişisel tecrübelerini paylaşmaktan doğan memnuniyeti aktarmıştır. “Kişisel gelişim” koduysa programın, süreç içerisinde iletişim ve rehberlik becerileri başta olmak üzere farklı alanlarda mentörlerin kişiliklerine de katkı sağlamış olduğunu ortaya koymaktadır. Son olarak, “fakülte ile bağların sürdürülmesi” koduyla kümelenen ifadeler, mentörlerin mezun oldukları kurumun güncel gelişmelerine mentileri aracılığıyla vakıf olabilmesinden ve program aracılığıyla kuruma katkı verebilecek yeni bir alan açılmasından duydukları memnuniyeti yansıtmaktadır. Mentörlere yöneltilen açık uçlu üçüncü soru, programın geliştirilmesine yönelik önerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Öneri içeren ifadelerle atanan kodlar frekans yoğunluğuna göre “yüz yüze görüşme gereksinimi” (5), “program paydaşları arası tecrübe paylaşımı” (4), “mentör-menti eşleşmeleri” (4) ve “mentör müsaitliği” (3) başlıklarını içermektedir. “Yüz yüze görüşme gereksinimi” başlığı dâhilinde (mentilerin sağlamış olduğu önerilere benzer şekilde), program dâhilinde yüz yüze görüşmelerin teşvik edilmesi ve/veya zorunlu tutulmasına dair öneriler getirilmiştir. “Program paydaşları arası tecrübe paylaşımı”

ile kodlanan ifadeler, süreç içerisinde tüm mentörlerin veya tüm mentörler ve tüm mentilerin bir araya gelerek programa dair tecrübelerini paylaşabilecekleri ara toplantılara olan ihtiyacı dile getirmektedir. “Mentör-menti eşleşmeleri” koduyla kümelenen ifadeler, mentilerin kariyer ve gelecek hedeflerinin mentörlerin sektörel deneyim ve donanımıyla uyumlu olması noktasında, eşleştirme sürecinin iyileştirilmesi konusunda önerileri içermektedir. Son olarak, “mentör müsaitliği” ifadesiyle kodlanan dönütlerde, mentörler iş yoğunluğu başta olmak üzere çeşitli sebeplerle sürece yeterince katkı sağlayamadıkları öz eleştirisini yaparak, uygun mentör seçiminin programa daha fazla katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. İlgili soruya alınan cevaplarda, 4 mentör programın mevcut halinden memnun olduğunu ve herhangi bir önerilerinin bulunmadığını belirtmiştir.

Tartışma

Denizcilik eğitiminde uygulanan mezun mentörlüğü programlarının öğrencilerin (mentilerin) ve mezunların (mentörların) üniversite algıları üzerindeki etkilerini incelemenin amaçlandığı çalışmada, mentör ve menti program çıktılarına dair görülen en önemli kazanım programın mezunların ve mentilerin kurum aidiyetine olumlu katkı sağladığının ortaya çıkarılmış olmasıdır. Menti ve mentörlere yöneltilen, programın fakülte aidiyetine ve/veya üniversite deneyimine etkisini ölçmeye yönelik sorular katılımcıların çoğunluğu tarafından olumlu olarak yanıtlanmış, program, katılımcılarının büyük çoğunluğuna kendilerini önemli/değerli hissettirmiş ve programı tekrar deneyimlemeye ya da başkalarına önermeye istekli oldukları tespit edilmiştir.

Mentilerin istihdam algısını ölçme amacıyla, mentilerin kendilerine duydukları güven (iş bulma), kişisel becerilerinin farkında olmaları, mesleki iletişim becerileri ve vizyon oluşturma gibi konularda çeşitli sorulardan elde edilen yanıtlar incelendiğinde, mentörlük programı sonucunda mentilerin çoğunluğunun tüm bu sorulara olumlu yanıt verdikleri, mesleki olarak kendilerini tanıdıklarını ve kendilerine güvendiklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç, özellikle uygulamalı



öğretime (denizcilik eğitimi) ağırlık veren eğitim kurumlarında mentörlük programının önemini vurgulayan O'Clock ve Rooney (1996) tarafından önerilen argümanları desteklemektedir.

Çalışma kapsamında, mentör ve mentilerin programdan beklentileri ve programdan elde ettikleri faydalar tespit edilmiştir. Buna göre mentilerin programdan beklentileri; yönlendirilme, sektörü tanıma, staj/iş bulma, sosyal ağ (network) oluşturma ve kişisel gelişim olarak sıralanırken, mentörlerin programdan beklentisi; sektörel tecrübe aktarma, yeni jenerasyonu tanıma/anlama, iş imkanı sağlama ve mentilerin kişisel gelişimine destek olma olarak belirlenmiştir. Mentilerin programdan elde ettiklerini belirttikleri faydalar incelendiğinde ise; kariyer planlaması, sektörel donanım kazanımı, sosyal ağın genişlemesi, kendini tanıma ve staj/iş imkanı elde edilmesi mentilerin dile getirdikleri başlıca kazanımlar olarak tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bu bulgu Baker (1998) tarafından elde edilen bulguları desteklemektedir. Mentörler ise programdan elde ettikleri faydaları; yeni nesli anlama/tanıma, mentiye yardımcı olma memnuniyeti (kendini gerçekleştirme hissi), kişisel gelişime katkı sağlama ve fakülte ile bağların sürdürülmesi (aidiyet hissi) olarak belirtmişlerdir. Söz konusu bulgu ise, mentörlük programlarının mentilere olduğu kadar mentörlere de katkı sağladığını savunan Eby ve diğerleri (2006)'nin çalışmasını destekler niteliktedir.

Çalışmada son olarak mentör ve mentilerden programın iyileştirilmesine yönelik geri bildirimler alınmıştır. Mentiler tarafından verilen geri bildirimler incelendiğinde programın geliştirilmesi/iyileştirilmesi adına mentör-menti eşleştirmelerinde kariyer hedefleri ile birebir aynı özelliklerde mentörler ile eşleşme isteği ve kariyer hedeflerinin dışında kalan mentörlerle de eşleşebilme isteklerinin farklı mentiler tarafından dile getirildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada mentör-menti eşleşmelerinde Mitchell ve diğerleri (2015) tarafından önerildiği üzere mümkün olduğunca benzer özelliklerdeki mentör ve mentilerin eşleştirilmesi prensibi ile hareket edilmiştir. Ancak mentilerden toplanan bu geri bildirim Mitchell ve diğerleri (2015) tarafından önerilen sistemi bir yandan desteklerken diğer yandan yanlışlamıştır. Dolayısıyla bu yanıtlar arasında ortaya çıkan farklılıklar, mentörlük programının yararları olduğu kadar herkesin beklentilerini karşılama konusunda zorlukları da olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada mentör-menti eşleştirmesi mentilerin kariyer hedefleri doğrultusunda yapılmaya çalışılmışsa da, kariyer hedefleri ve çalışma alanları aynı olan kişilerin eşleştirilmesinin mentilerin ileride çalışabilecekleri fakat farkında olmadıkları alanlara yönelememelerine de sebep olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple ileriki çalışmalarda mentör ve mentilerin ilgi alanlarına göre yapılan eşleştirme sonrası doğru eşleştirme yapılabilmesi adına mentör ve menti görüşmelerinin yapılması ve bu görüşmelerde beklentilerin açıkça ortaya konulması önerilmektedir. Sürecin olumlu ilerlemesi halinde ise eşleştirme kesinleştirilmelidir.

Mentiler tarafından programın iyileştirilmesi için yapılan öneriler arasında ayrıca yüz-yüze görüşme gereksinimi dikkat çekmiştir. Söz konusu öneri mentörler tarafından da en fazla dile getirilen iyileştirme önerisi olmuştur. E-mentörlük kavramı, literatürde Kuzu ve diğerleri (2012) ve Ligadu ve Anthony (2015) tarafından, öğrenmeyi kolaylaştıran, çağdaş ve daha ulaşılabilir bir alternatif olarak nitelendirilmektedir. Ancak bu çalışmada elde edilen geri bildirimler göz önünde bulundurulduğunda, denizcilik alanında gerçekleştirilen mentörlük programlarında yüz-yüze görüşmelere de olanak sağlayan programların geliştirilmesinin mentör ve menti memnuniyetini artırabileceği değerlendirilmektedir. Bu sebeple çalışmada Kuzu ve diğerleri (2012) ile Ligadu ve Anthony (2015)'nin bulguları desteklenememiş ve mentörlük/e-mentörlük programlarının özellikle uygulamalı öğretime ağırlık veren eğitim kurumları özelinde daha detaylı incelenmesinin literatüre ve uygulamaya katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi tarafından gerçekleştirilen mentörlük programı mercek altına alınmış olup, bu uygulamanın katılımcısı olan mentör ve mentilerin uygulama hedeflerine paralel kazanımlar elde ettiği tespit edilmiştir. Söz konusu kazanımlar yalnızca üniversite-öğrenci-mezun triad ilişkisinin güçlenmesiyle sınırlı kalmayıp, kişisel gelişim alanında da kendini göstermektedir. Araştırılan programın devam etme ve/veya denizcilik alanında eğitim veren benzer kurumlarda da uygulanma potansiyeli düşünüldüğünde, elde edilen bulguların yönetsel önerilere ışık tutması önem arz etmektedir. Mezun mentörlüğü programlarının hedef çıktılarına ulaşabilebilmesi adına başta katılımcıların istekliliği (karşı tarafa zaman ayırma imkana başta olmak üzere) ve uygun eşleşme gibi katılımcıların seçimine dayalı belirleyiciler dikkate alınmalıdır. Programın işleyişine dair belirleyiciler değerlendirildiğindeyse iletişim kanallarının (yüzyüze etkileşimi artıracak şekilde) çeşitliliğine imkan sağlanması ve de süreç içerisinde ara değerlendirme toplantılarının sıklığını artırarak devamlı süreç kontrolüne alan açılması önemlidir.

Bu araştırmanın kısıtlı katılımcı üzerine ve yalnızca tek bir mentörlük programına odaklanmış olması genellenebilir bulgulara varılması önünde bir kısıt teşkil etmektedir. Mentörlük programlarının potansiyel faydalarının farkına varılmasıyla birlikte, bu uygulamaların sayıca artmakta olduğu bilinmektedir. Bu örneklerin kıyaslanabilirliğini sağlayacak bir çalışma aracılığıyla veya daha geniş örnekleme sahip araştırmaların gerçekleştirilmesiyle ilgili literatür zenginleştirilebilir.

Teşekkür

Çalışmanın mentör kaynağının oluşturulmasına katkı sağlayarak, çalışmanın gerçekleştirilmesini mümkün kılan DEÜ Denizcilik Fakültesi Mezunları Derneği (DEFMED)'e çalışmaya sağladıkları katkı için teşekkür ederiz.

Extended Abstract

The Impact of Alumni Mentoring Process on Students (Mentees) and Alumni (Mentors) in Maritime Education: A Case Study of Türkiye

Mentoring, a relationship established between experienced and less experienced individuals to foster personal and professional development, is widely applied in corporate and academic settings. While corporate mentoring aims to integrate newcomers through orientation and socialization, universities adopt mentoring to prepare students for professional life and address the evolving demands of various industries. Maritime education, due to its unique characteristics and high standards, necessitates specialized support mechanisms. Alumni mentoring programs, wherein industry-experienced graduates support current students, are crucial in facilitating a successful school-to-work transition. This study explores the effects of such a program implemented at Dokuz Eylül University, Maritime Faculty, specifically targeting third and fourth-year students from the Departments of Maritime Business Administration and Logistics Management. The research examines how participation in the mentoring process affects students' university experience and alumni's sense of institutional attachment.

Literature Review

Mentoring programs have been extensively studied in fields such as medicine, education, and nursing. Scholars like Kram (1985), Eby et al. (2006), and Luecke (2004) emphasize that mentoring fosters mutual growth, career development, institutional belonging, and self-confidence for mentees, and professional fulfillment and social contribution for mentors. While mentoring is often categorized into formal/informal or one-on-one/group models, alumni mentoring remains an under-researched area, particularly in maritime education. Studies by Dollinger et al. (2019) and Gannon and Maher (2011) emphasize that alumni mentoring not only benefits students but also enhances alumni engagement and university development. However, maritime education-specific implementations are sparse, highlighting a gap this study intends to address.

Methodology

A mixed-methods approach was employed. Quantitative data were collected via structured online surveys, and qualitative insights were gathered through semi-structured face-to-face interviews. The instruments were adapted from Dollinger et al. (2019) with authorial permission. The initial participant group consisted of 40 alumni (mentors) and 40 students (mentees). However, only 62 participants (28 mentors and 34 mentees) who fulfilled the minimum requirement of two monthly meetings through the Mentornity platform and provided feedback were included in the final analysis. Quantitative data

were analyzed using Excel for descriptive statistics, and qualitative data were coded using MAXQDA software following Bazeley's three-phase approach: description, comparison, and linking.

Findings

Results show that mentees experienced significant positive shifts in their perception of employability, self-confidence, career vision, and institutional belonging. For instance, 70% of students reported confidence in securing future employment, and 71% stated they would recommend the program to peers. Furthermore, 50% expressed a strong desire to become mentors in the future. Open-ended responses revealed expectations centered around career guidance, industry exposure, internship/job access, and personal development. Mentors, on the other hand, indicated high satisfaction levels, with over 90% reporting motivation to contribute to students' career journeys. Key benefits identified by mentors included better understanding of the new generation, personal satisfaction, skill development, and a renewed connection to their former institution. Both groups emphasized the importance of improving mentor-mentee matching and integrating more face-to-face interaction within the program.

Discussion

The findings align with previous literature suggesting that alumni mentoring enhances institutional affiliation and career readiness. The mentees' improved self-efficacy and clarity in career planning resonate with the claims of O'Clock and Rooney (1996) regarding the value of mentorship in applied fields. Similarly, mentors reported deriving intrinsic satisfaction and professional fulfillment, paralleling Eby et al. (2006)'s conclusions. Nonetheless, some challenges were noted, especially regarding mentor availability and alignment of expectations. The diversity in feedback suggests that while mentoring programs have high potential, they may not uniformly satisfy all participants unless tailored effectively. Future iterations should incorporate expectation-matching interviews and flexible interaction models (hybrid or face-to-face sessions) to enhance program impact.

Conclusion and Recommendations

The alumni mentoring program implemented at Dokuz Eylül University has proven to positively influence both mentees and mentors, reinforcing the value of institutional engagement and industry integration in maritime education. The study recommends:



- Careful selection and matching of mentors and mentees based on shared interests and career goals.
- Incorporating hybrid mentoring models that allow for both online and in-person interactions.
- Establishing interim evaluations and reflection sessions during the mentoring cycle.
- Expanding the program to other departments and institutions to build a scalable model.

Given the limited scope and sample size, future research should involve comparative analyses across multiple universities and larger participant groups to generalize findings. The current study contributes to bridging the research gap in alumni mentoring within the maritime education context and provides a practical framework for designing effective mentoring interventions.

Kaynakça

- Baker, G. A. (1998). The development of a mentor program to foster career management. *The International Food and Agribusiness Management Review*, 1(2), 259-269. [https://doi.org/10.1016/s1096-7508\(99\)80039-1](https://doi.org/10.1016/s1096-7508(99)80039-1)
- Chi, H., Jones, E. L., & Grandham, L. P. (2012). Enhancing mentoring between alumni and students via a smart alumni system. *Procedia Computer Science*, 9, 1390-1399. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.04.153>
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in higher education*, 50, 525-545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- Desselle, S. P., Chang, H., Fleming, G., Habib, A., Canedo, J., & Mantzourani, E. (2021). Design fundamentals of mentoring programs for pharmacy professionals (Part 1): Considerations for organizations. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 17(2), 441-448. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2020.04.015>
- Dollinger, M., Arkoudis, S., & Marangell, S. (2019). University alumni mentoring programs: a win-win? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(4), 375-389. <https://doi.org/10.1080/1360080x.2019.1617657>
- Eby, L. T., Durley, J. R., Evans, S. C., & Ragins, B. R. (2006). The relationship between short-term mentoring benefits and long-term mentor outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 424-444. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.05.003>
- Gannon, J. M., & Maher, A. (2012). Developing tomorrow's talent: The case of an undergraduate mentoring programme. *Education+ training*, 54(6), 440-455. <https://doi.org/10.1108/00400911211254244>
- Grant, C. M., & Simmons, J. C. (2008). Narratives on experiences of African-American women in the academy: Conceptualizing effective mentoring relationships of doctoral student and faculty. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/09518390802297789>
- Griffiths, K., Kopanidis, F., & Steel, M. (2018). Investigating the value of a peer-to-peer mentoring experience. *Australasian Marketing Journal*, 26(2), 92-98. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2018.05.006>
- Hamilton, B. A., & Scandura, T. A. (2003). E-Mentoring: Implications for organizational learning and development in a wired world. *Organizational Dynamics*, 31(4), 388-402. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(02\)00128-6](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(02)00128-6)
- İşcan, Ö., & Çakır, S. (2016). Mentorluk ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterlilik algısına etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-15.
- Janasz, S. C., & Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 263-283. <https://doi.org/10.5465/apb.2002.7516573>
- Kılınç, U., & Alparslan, A. M. (2014). Yükseköğretimde mentörlük: Mentör ve menti bakış açılarını belirlemeye yönelik bir uygulama. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 91-101. <https://doi.org/10.2399/yod.14.010>
- Kram, K. E. (1985). Improving the mentoring process. *Training & Development Journal*, 37, 40-43.
- Kuzu, A., Kahraman, M., & Odabaşı, H. F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: E-mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173-183.
- Larsson, C. F., Marshall, B., & Ritchie, B. (2022). The alumni project: Fostering student-alumni engagement in the curriculum. *Journal of Education for Business*, 97(4), 253-260. <https://doi.org/10.1080/08832323.2021.1932704>
- Lefebvre, J. S., Bloom, G. A., & Loughhead, T. M. (2020). A citation network analysis of career mentoring across disciplines: A roadmap for mentoring research in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 49, 101676. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101676>
- Ligadu, C., & Anthony, P. (2015). E-mentoring MentorTokou: Support for mentors and mentees during the practicum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 410-415. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.144>
- Luecke, R. (2004). *Coaching and mentoring: How to develop top talent and achieve stronger performance*. Harvard Business Press.
- Lunsford, L. G. (2011). Psychology of mentoring: The case of talented college students. *Journal of Advanced Academics*, 22(3), 474-498. <https://doi.org/10.1177/1932202x1102200305>
- Mitchell, M. E., Eby, L. T., & Ragins, B. R. (2015). My mentor, my self: Antecedents and outcomes of perceived similarity in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 1-9. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2015.12699abstract>
- Morzinski, J. A., & Fisher, J. C. (1996). An evaluation of formal mentoring studies and a model for their improvement. *Evaluation Practice*, 17(1), 43-56. [https://doi.org/10.1016/s0886-1633\(96\)90038-0](https://doi.org/10.1016/s0886-1633(96)90038-0)
- Mujtaba, B. G. (1998). Give your career a boost: Hone your problems-solving skills. *Conference Proceedings for Excellence in Management Conference, HCBE Faculty Presentations* (s. 376-385) içinde. Lawrence Reagan Communication Inc.
- O'Clock, P. M., & Rooney, C. J. (1996). Exposing undergraduates to research through a mentoring program. *Journal of Accounting Education*, 14(3), 331-346. [https://doi.org/10.1016/0748-5751\(96\)00026-7](https://doi.org/10.1016/0748-5751(96)00026-7)
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Sage Publications.
- Renn, R. W., Steinbauer, R., Taylor, R., & Detwiler, D. (2014). School-to-work transition: Mentor career support and student career planning, job search intentions, and self-defeating job search behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 422-432. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.004>
- Şahinoğlu, A., & Arslan, A. S. (2019). Eğitimde mentörlük uygulamaları. *Online Science Education Journal*, 4(2), 183-195.
- Saka, K. A. (2020). *Mentoring: A process for successful collaboration and capacity building for Library and Information Science (LIS) educators*. Zeh Communications Ltd.
- Sanfey, H., Hollands, C., & Gantt, N. L. (2013). Strategies for building an effective mentoring relationship. *The American Journal of Surgery*, 206(5), 714-718. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2013.08.001>
- Satchwell, K. (2006). *Mentoring literature review*. Alberta Children's Services.



- Sensiper, S., & Barragán, C. A. (2017). The guardian professions program: Developing an advanced degree mentoring program for California's foster care alumni. *Children and Youth Services Review*, 82, 329-336. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.032>
- Shea, G. F. (1994). *Mentoring: Helping employees reach their full potential*. AMA Membership Publications Division, American Management Association.
- Skrzypek, C., Diebold, J., Kim, W., & Krause, D. (2019). Mentoring connections: Implementing a student-alumni mentor program in social work. *Journal of Social Work Education*, 55(3), 449-459. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1600445>
- Tunç, F. (2020). *Yükseköğretimde öğrenci mentörlük algısı: Devlet ve vakıf üniversiteleri açısından bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi].
- Volkwein, J. F. (2010). Assessing alumni outcomes. *New Directions for Institutional Research*, 2010(S1), 125-139. <https://doi.org/10.1002/ir.335>
- Walters, O. R., & Fullick, J. M. (2015). Mentoring protégés of color: Experiences of primary and informal mentors. *The International Journal of Management Education*, 13(2), 141-153. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2015.02.001>
- Weerts, D. J., & Ronca, J. M. (2007). Profiles of supportive alumni: Donors, volunteers, and those who do it all. *International Journal of Educational Advancement*, 7, 20-34. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ijea.2150044>
- Woods, P., Poropat, A., Barker, M., Hills, R., Hibbins, R., & Borbasi, S. (2013). Building friendship through a cross-cultural mentoring program. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(5), 523-535. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.08.004>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

A Mixed Research on Barriers and Facilitators to Women's Representation in Academic Leadership in Türkiye

Türkiye’de Akademilerde Kadınların Yönetici Liderlikte Temsilinin Önündeki Engeller ve Kolaylaştırıcılar Üzerine Karma Bir Araştırma

Nuran Öztürk Başpınar¹ , Demet Çakıroğlu² 

¹ Anadolu University, Eskişehir Vocational School, Eskişehir, Türkiye

² Hacettepe University, Vocational School of Social Sciences, Ankara, Türkiye

Abstract

This study aims to describe the profile of academic women manager leaders in Türkiye in comparison to the global dimension and to reveal the obstacles that cause female academics to be underrepresented in all academic leadership positions. It also aims to identify the observations and experiences of women academics on how these obstacles can be overcome and to get their views on what changes can be made to ensure adequate representation. In this mixed-method study, the status of women academic manager leaders in Türkiye was initially examined using a descriptive statistical technique based on quantitative data and a census designed to provide a snapshot of the career profile over time. Subsequently, qualitative research was conducted using a descriptive phenomenological design. The objective was to gather as much information as possible by asking open-ended questions and to allow the participants to share their experiences in depth. In this context, 26 academic women manager leaders working in different universities who have experienced or are experiencing academic leadership were reached. The common meaning of their experiences and observations was then sought to be revealed. Quantitative findings show that the proportion of academic women manager leaders is lower than the proportion of male leaders at different leadership levels. This proportion decreases as the leadership level increases. The results of the qualitative research, which analyzed the descriptive statements of the participants, indicate that women academic manager leaders in different positions and titles in Türkiye encounter obstacles, including internal competition, unequal gender roles, a patriarchal structure, implicit gender discrimination, and the necessity of exerting greater effort to attain leadership positions due to their gender. This has a negative impact on their general health, psychology, and time management. Nevertheless, it is recognized that the participants anticipate that the male-dominated academic leadership structure in Türkiye will be dismantled through a combination of individual, institutional, and social strategies. These include time management techniques, elected positions, and women's solidarity.

Keywords: Higher Education, Academic Leadership, Women's Leadership, Gender Discrimination, Mixed Research, Türkiye

Özet

Bu çalışma Türkiye’deki akademik kadın yönetici lider profilini küresel boyutla karşılaştırarak betimlemeyi ve onların tüm akademik liderlik pozisyonlarında yeterince temsil edilmemesine yol açan engelleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca, kadın akademisyenlerin bu engellerin nasıl aşılabileceğine dair gözlem ve deneyimlerinin tespit edilmesi ve yeterli temsili sağlanabilmesi için ne gibi değişiklikler yapılabileceğine dair görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır. Karma yöntemli olarak tasarlanan araştırmada; ilk önce Türkiye’de akademik kadın yönetici liderlerin durumu nicel verilere dayalı betimsel istatistiksel teknikle incelenmiş ve kariyer profilinin zaman içindeki anlık görüntüsünü vermek için tasarlanmış bir kişi sayımı yapılmıştır. Sonra da betimleyici fenomenolojik desen kullanılarak nitel araştırma yapılmıştır. Açık uçlu sorular yöneltilerek mümkün olduğunca çok bilgi toplamak ve çok şey paylaşmalarını sağlayarak ‘seslerinin’ duyulmasına izin vermek amaçlanmıştır. Bu kapsamda farklı üniversitelerde çalışan ve akademik yönetici liderlik deneyimi yaşayan/yaşamış olan 26 akademik yönetici kadın lidere ulaşılarak yaşadıkları deneyim ve gözlemlerin ortak anlamı çıkarılmaya çalışılmıştır. Nicel bulgular, farklı liderlik düzeylerinde akademik kadın yönetici lider oranının erkek lider oranından düşük olduğunu ve liderlik düzeyi yükseldikçe bu oranın düştüğünü göstermektedir. Katılımcıların betimleyici ifadelerinin analiz edildiği nitel araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’de farklı pozisyon ve unvanlardaki akademik kadın yönetici liderler “kadın” oldukları için liderliğe ulaşma sürecinde; kurum içi rekabet, toplumsal roller, toplumsal yapı, örtük cinsiyet ayrımcılığı ve daha fazla çaba gösterme zorunluluğu gibi engellerle karşılaşmaktadır. Bu durum onların genel sağlıklarını, psikolojilerini ve zaman yönetimlerini etkilemektedir. Ancak katılımcıların Türkiye’deki erkek egemen akademik liderlik yapısının geliştirilecek bireysel (zaman yönetimi gibi), kurumsal (pozisyonların seçimiyle verilmesi gibi) ve toplumsal (kadın dayanışması gibi) çözümler ile kırılacağını dair umutları bulunduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Akademik Liderlik, Kadın Liderliği, Cinsiyet Ayrımcılığı, Karma Araştırma, Türkiye

İletişim / Correspondence:

Assoc. Prof. Dr. Nuran Öztürk Başpınar
 Anadolu University, Eskişehir
 Vocational School, Eskişehir, Türkiye
 e-mail: nbozturk@anadolu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(2), 247-262. © 2025 TÜBA
 Geliş tarihi / Received: Ocak / January 7, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 5, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Öztürk Başpınar, N. & Çakıroğlu, D. (2025). A mixed research on barriers and facilitators to women's representation in academic leadership in Türkiye. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(2), 247-262. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1476623>

ORCID: N. Öztürk Başpınar: 0000-0002-0913-4350; D. Çakıroğlu: 0000-0003-3959-7062

A leader is defined as a person who mobilizes, motivates, influences, and unites people around specific goals without resorting to coercion (Gül, 2019). The leaders of educational institutions are their managers. However, managerial approaches exhibited only according to the laws cannot meet the needs of educational institutions (Şişman, 2014). Because while management is a relatively structured process to achieve organizational goals within the framework of defined roles, leadership in contrast, is an interpersonal process that mobilizes and motivates followers by focusing on long-term organizational goals and change (Taylor and Machado, 2006). In this context, academic managers who seek to develop educational institutions in accordance with the established goals must assume a leadership role. However, as senior leadership roles are typically perceived as being more suited to men, these positions are predominantly occupied by men (Guihen, 2019). In organizations that lack explicit policies on leadership development, men tend to select individuals who are similar to themselves and prefer to have another man in these roles (Gandhi and Sen, 2021). Consequently, the difficulties women encounter in accessing leadership positions and their underrepresentation in academic manager leadership roles remain a pervasive issue (Burkinshaw et al., 2018; Showunmi et al., 2016).

The critical social science approach, which aims to understand organizations and organizational management and to grasp different aspects of power relations, suggests that the interests of various groups should be represented at the same time and in the same proportion (Alvesson and Deetz, 2006 as cited Topçu and Yaslioglu, 2022). The critical approach posits that organizations are sites where power relations are perpetuated and reinforced. The exercise of individual and organizational power in any practice has the potential to perpetuate social inequalities, including those based on class, race, and gender. Some authors posit that feminist social science approaches constitute a subset of this overarching methodology (Kümbetoğlu, 2011).

In accordance with the tenets of gender role theory, the formation of gender roles is contingent upon the fulfilment of specific social expectations, which in turn constrain the behavioural proclivities of women and men. The characteristics that society expects women and men to demonstrate separately are referred to as gender stereotypes. The study employs an institutional barriers and discrimination theory to elucidate the manner in which gender-based discrimination and implicit sexist practices serve to exacerbate the challenges women encounter in their pursuit of senior leadership roles. In everyday life, individuals act as situated subjects, speaking from the vantage point of their respective positions when conveying their experiences. In this context, the term “social constructivism” is used to describe the socially constructed roles, behaviors, activities, and qualities that are considered appropriate for women and men within a given society

(Polat, 2018). As Dikmen and Maden (2012) assert, the distribution of tasks related to these roles is structured in a manner that is not open to question and is continually reinforced. As Ergöl and others (2012) observe, female lecturers tend to perpetuate traditional gender roles rather than challenging them. It is evident that there is a disparity between women and men with regard to their involvement in social activities, the advantages they derive from opportunities, their access to services, and the resources they are able to utilize (Başarır and Sarı, 2015). These discriminatory and unequal practices against women result in significant inequalities in the economic, social, cultural, and political structures of society (Özaydınlık, 2014).

In point of fact, the constitutions of numerous states are gender-sensitive and adopt democratic principles that respect the dignity of all individuals. The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW), one of the fundamental human rights treaties of the United Nations, was adopted by Türkiye in 1979 and entered into force in 1981. CEDAW prohibits all forms of discrimination against women and agrees to pursue policies to eliminate such discrimination. In this context, the effects of the Convention, which includes provisions such as the enactment of laws prohibiting discrimination against women and providing for the necessary sanctions, and the amendment or abolition of existing laws, regulations, customs, and traditions, have also been reflected in constitutions. In Türkiye, the Commission for Equal Opportunities in the Employment Sector was established in 2009. The Law No. 6701 on the Human Rights and Equality Institution of Türkiye, published in the Official Gazette in 2016, states in paragraph 2 of Article 7 that gender discrimination in working life is prohibited, except in cases arising from necessity (HREIT, 2016). The Constitution enshrines the principle of equality between men and women and guarantees equal rights for both sexes. A plethora of legislation exists pertaining to gender equality, including the Labor Law (Özkanlı and White, 2008). The proportion of women in leadership positions is reflected in global reports, with a global average of 36% (World Economic Forum, 2020). UN Women's Gender Outlook Report (2021) estimated that it would take 257 years to achieve global progress on gender equality, equal participation and pay. However, the negative impact of the Covid-19 pandemic has prevented this from happening. Türkiye, which had been making progress on gender inequality since the 2000s, was affected by the pandemic, leading to a worsening of its gender equality record.

The Global Status of Women Manager Leaderships in Academia

As posited by critical organizational theory, organizations serve as sites where power relations are perpetuated. Any practice wherein individual and organizational power is perceived has the potential to give rise to social inequalities, such as those pertaining to gender discrimination (Knights,



2009 as cited Topçu and Yaslioglu, 2022). It is challenging for women to thrive in a system that perpetuates gender discrimination. In positions that require power, prestige, and status, such as management and leadership, this becomes even more challenging, and inequalities are encountered (Utma, 2019). According to the literature, the main obstacle is the male hegemony, which creates a stereotype by associating leadership with masculinity (Taşçı-Kaya, 2016). The fact that educational leadership is based on masculine behaviors results in a gender gap in academia. For instance, in India, while the number of female university graduates is on the rise, only 13 out of 725 universities have female vice-chancellors (Jangid and Dalal, 2022). In Vietnam, the proportion of women occupying leadership positions in higher education is approximately 23% (Maheshwari and Nayak, 2022). In New Zealand universities, 15.18% of female academics hold the rank of professor, while 23.19% hold the rank of associate professor (Nandi, 2019). The gender gap in Malta is among the largest in Europe (Azzopardi, 2017). The proportion of female academic leaders remains disappointingly low (Ellul, 2009). In Malaysia, the proportion of female vice-chancellors is 15%, while in Australia it is 18% (Morley, 2013). In China, women academics are discouraged from assuming leadership roles by a male-dominated top management culture and privileged male networks (Zhao, 2008).

In the European Union, only 15.5% of higher education institutions and 10% of Ph. D.-granting universities are headed by women. The proportion of women in the position of rector/vice rector is 13% (Morley, 2014). Oxford University broke the 800-year-old glass ceiling by appointing its first female vice-chancellor in 2016. In the United Kingdom, approximately 46% of academics, 24% of professors, and 14% of vice-chancellors are women (Macfarlane and Burg, 2019). In German universities, as reported by Read and Kehm (2016), 12% of rectors/vice-chancellors are women. In the United States, 26% of universities have female heads (Parker, 2015). Yale, Stanford, Cornell, Calgary, Harvard, McGill, Yale, Stanford, Cornell, Calgary, Harvard, McGill, and Yale have women's leadership centers that provide opportunities for women to explore and realize their leadership potential. However, except for Harvard, these centers focus on women in business.

The State of Women Manager Leadership in Academia in Türkiye

Atatürk, the founder of the Republic of Türkiye, was a notable leader. One of the primary objectives of the republican reforms was to establish equality between men and women. According to him, "If only men have modern rights in a society, it weakens more than half of the society" (Ünsay, 2017). In 1923, Atatürk asserted that women would become scientists and pursue all levels of education alongside men. "Then they will walk together with men in social life, they will help and support each other," and thus

initiated the first step of a society that aspires to develop and modernize (Atatürk, 1969). This initiative, which sought to transform the conventional mode of societal existence, led to women assuming their rightful position in the social and economic realms (Mısırdalı Yangil & Öztürk Başpınar, 2022).

Although Turkish women were granted the right to enter higher education in 1914, they were afforded equal rights and opportunities with men as a result of the new educational mobilization in the republican period (Çağlayan, 2015). The advent of a set of principles, including secularism, republicanism, populism, statism, reformism, and nationalism, facilitated the entry of women into the academic field in 1932 (Acar, 1991). In the subsequent years, social norms became more flexible, as evidenced by statistical indicators indicating that between 1930 and 1970, women were increasingly able to enter education, employment, and other public spheres of social life (Özkanlı and Özbilgin, 2001). Türkan Akyol (May 30, 1980) was the inaugural female rector in Türkiye. As rector of Ankara University, Akyol was elected as a member of the Inter-University Council in 1981 and subsequently became its president (Çerezci, 2018). Despite a notable expansion in the number and proportion of female academic personnel in Türkiye since 1993, women remain underrepresented in senior academic roles and academic leadership positions within universities. While there is a concentration of women in lower and mid-level administrative and academic positions, the number of women in managerial leadership positions is quite low. The data indicate that the majority of women in higher education encounter difficulties in appointments and promotions. As they ascend the academic ladder, the proportion of women declines, particularly at the associate professorship and professorship levels. Female academics are generally able to ascend to the roles of head of department and dean, but not to vice-rector or rector (Acuner and Sallan Gül, 1993). İrey (2011) discovered that female academics in Turkish universities are concentrated in lower-status positions such as lecturers, and that women believe they are taken for granted and relegated to the background. Nevertheless, some women administrators do not perceive that they are subject to gender discrimination and are hindered, despite the low representation of women academics in senior administrative positions such as rectors/vice-rectors (Özkanlı, 2010). Machado-Taylor and Özkanlı (2013) concluded that the representation of women in professorships in Türkiye is quite high compared to other countries, and that their promotion to senior academic positions is supported.

In Türkiye, the appointment of rectors of state and foundation universities is the responsibility of the president, while the appointment of vice-rectors is the responsibility of the rectors themselves. The Council of Higher Education selects and appoints deans from among the candidates proposed by the rector, while vice-deans are

appointed by the rector. The appointment of directors of institutes is the responsibility of the rector, who acts on the recommendation of the dean of the respective faculty. The appointment of directors of colleges and professional schools is the responsibility of the rector.

Global challenges that impede the representation of academic women in managerial leadership positions.

The obstacles faced by women academics are categorised in different ways by authors (Yıldız & Çiçek, 2013, s. 136; Yıldız, 2014; Bullough & Sully de Luque, 2015; Fuller, 2017). Despite being classified under different headings, these barriers are interrelated. Despite regional and national variations in culture, achievement, and development, the obstacles to women's participation in academia are remarkably consistent across contexts (Yousaf & Schmiede, 2017). The principal barriers can be enumerated as follows:

Patriarchal perspectives and patriarchal family structures: One of the most pivotal explanatory concepts in feminist theory is patriarchy. Patriarchy denotes the predominance of men over women in both the public and private domains. It signifies an intensifying male dominance over women in society and the institutionalization and display of male dominance over women and children in the family. This suggests that men possess authority in pivotal societal institutions, while women are denied access to such power. The androcentrism that persists in educational institutions places the male perspective at the center of scientific, historical, academic, and everyday phenomena. As a result, gender polarization persists. It can be posited that women can benefit from opportunities and possibilities as long as men allow them (Eroğlu & İrdem, 2016). In a system where leadership patterns are associated with men, women face the problem of the glass ceiling (Coleman, 2012). The concept of the glass ceiling can be defined as an invisible and artificial barrier created by organizational prejudices and stereotypes that prevent women from reaching senior positions (Wirth, 2001 as cited Karataş and Su, 2016). This barrier results in women being subjected to gender discrimination in the organizational context and being employed in lower positions than men. Consequently, the increase in women's educational leadership roles is less than 1% per year (Fuller, 2017). Indeed, the findings of Suğur and Cangöz's (2016) study indicate that universities are not entirely exempt from the patriarchal structure that operates as a network of relations between men in terms of working practices. This structure perpetuates gender-based inequalities, hindering the creation of egalitarian working environments for women and impeding their advancement to senior management positions within the university management hierarchy. Additionally, women also find it difficult to identify authority with women because they see men as the center of power and authority with the perspective of "think leader, think man" (Mihail, 2006). When university students were asked in a study to draw

the leader in their mind, 18.75% of them drew a female leader, 18.75% drew a genderless leader, and 62.5% drew a male leader (Çetin & Bilir Güler, 2018). The patriarchal system, which is sustained by power relations, perpetuates gender roles and discourse. The deeply embedded structure of patriarchal ideology presents a significant challenge for women in recognizing these obstacles. Therefore, unequal power relations between genders pervade all aspects of social life, becoming normalized, legitimized, and internalized as obstacles in the very arenas where these pressures manifest. When the education system reinforces traditional gender roles, it can be said that educated women in society internalize these roles and cannot move away from them (Başarır & Sarı, 2015). Indeed, Aktaş's (2020) research indicates that the predominant manner in which women academics conceptualize management is as a practice situated within a male-dominated field. This field also serves to illustrate the fact that management is characterised by a gender-specific feature. The participants underscored the pivotal role of gender-based roles in the social structure in shaping the male dominance in academia. In this context, women academics perceive management as a challenging endeavor within a male-dominated field.

Lack of family support: The simultaneous demands of domestic responsibilities, such as housework and childcare, and professional responsibilities, such as teaching, conducting scientific research, writing books and articles, and attending events such as congresses and conferences, present a significant challenge for women in the academic managerial leadership race (Toffoletti & Starr, 2016). This situation has even led some women to decide not to have children (Vella, 2022). As reported by Özkanlı (2010), female academics in Türkiye identify a lack of family support as a significant barrier to achieving senior management positions. Another study indicates that, as a consequence of gender-based socialization, only 20% of men engage in domestic work. While women continue to struggle to balance home and work responsibilities, the majority of Turkish husbands play a minimal role in domestic tasks (Özkanlı & Korkmaz, 2000). Some men believe that they can only provide assistance if they desire to do so, rather than assuming a more equitable distribution of responsibilities. Therefore, it is imperative that the division of labor with spouses be established. Otherwise, women academics will be disinclined to assume managerial leadership positions, a challenge that persists globally (Husu, 2001).

Lack of family-friendly policies: It is recommended that family-friendly measures such as childcare facilities, extended maternity/parental leave, flexible or reduced working hours, and paid leave be implemented. It is also important to ensure that these measures are not merely on paper (Hellicar, 2013). In this manner, female academics should not be compelled to choose between their careers and their families. In the absence of a supportive environment, there may be a tendency to delay the formation of a family



unit until after the attainment of tenure. Alternatively, some may refrain from starting a family altogether, due to concerns that their familial commitments may not be perceived favourably in relation to the tenure process or other professional opportunities.

Lack of professional development programs and mentoring: Professional development programs assist academic women managers in becoming more competent and confident, thereby providing a driving force to maintain their career goals and contributing to their career advancement (Lafreniere & Longman, 2008). Nevertheless, the majority of women who attain leadership roles fail to establish prototypes or serve as mentors to other female candidates (Faniko et al., 2016). The “queen bee syndrome” posits that successful women in male-dominated work environments disassociate themselves from other women and impede their development and advancement. Additionally, these women tend to resist changes in traditional gender roles (Mavin, 2008).

Lack of motivation: The result of years of stereotypical upbringing is that the majority of women are still lacking in the motivation to pursue careers at the senior levels. Motivation can be defined as the driving force that motivates individuals to take action in pursuit of a specific goal, in alignment with their personal aspirations. From another perspective, human capital theory posits that women's dearth of motivation to invest in the cultivation of their intellectual capital represents a pivotal factor contributing to their underrepresentation in senior positions (Gandhi & Sen, 2021).

Lack of confidence: This is one of the most frequently cited obstacles in the academic literature on women's academic managerial leadership (Negiz & Yemen, 2011). As Chesterman and others (2005) have observed, many women academics are reluctant to apply for leadership positions without specific encouragement or approval from others. This reluctance may be compounded by a lack of confidence and ambivalence—even resistance—to these roles. Gill and Orgad (2017) posit that the primary obstacle preventing women from attaining top academic careers is not a lack of confidence, but rather a dearth of time and opportunity. To overcome this barrier, Reis (2015) suggests that women should develop their communication and networking skills proactively. At this juncture, the concept of social capital becomes pertinent. The evaluation of women leaders' access to social networks and solidarity groups, as well as their career development, can be conducted within the framework of social capital theory. The functions of social capital include facilitating access to extensive information sources, providing control and influence, and offering solidarity in relationships characterized by proximity and trust. The social capital that women managers possess enables them to access the resources that they require for their professional activities, including status, reputation, power and information.

Risk aversion: The term “risk-taking behavior” is used to describe the decision-making processes of an individual in a risky situation. Here, uncertainty is the main feature. The results of the decision can be positive or negative. A person's risk tendency or risk aversion, together with risk perception, determines the evaluation of a risky situation as positive or negative and the possibility of taking risks. According to this model, personal, social and cultural factors also affect risk tendency and risk aversion. This tendency manifests in their preference for maintaining a background role and limiting their visibility (Croson & Gneezy, 2009).

Conflict between administrative and academic roles: Role conflict refers to a situation in which the fulfillment of one role makes it challenging for an individual to simultaneously fulfill other roles. As a consequence of assuming multiple roles, it is inevitable that tension and conflict will arise. Consequently, the individual will either fail to fulfill the requisite roles or attempt to fulfill as many roles as possible, ranking them in order of priority. Female academics in leadership roles attempt to reconcile their academic responsibilities with those of an academic manager. Being in senior management negatively impacts business life due to the decrease in time devoted to career and research, the multitude of non-work roles, and difficulties in time management. When their research suffers, many of these women choose to reject administrative roles in favor of continuing their research (Morley et al., 2017). Neale and Özkanlı (2010) found that academics frequently relinquish their research roles when they are burdened with excessive administrative responsibilities for which they are ill-prepared.

Barriers created by women themselves: Some female academics decline leadership roles that would necessitate travel and additional responsibilities, citing concerns about their ability to fulfill their traditional roles as housewives and mothers (Ersöz, 1988). A significant proportion of academic women in managerial roles are dissuaded from pursuing senior leadership positions due to the inherent difficulties involved in attaining such positions and the additional challenges associated with maintaining them (Drew & Murtagh, 2005). The study of women's “managerial leadership” processes remains a significant area of academic inquiry, there are very few articles on “mid-level leadership” such as deans or department heads within the research on leadership in higher education (Inman, 2011). The objective of this study is twofold: firstly, to ascertain the proportion of female academics occupying executive leadership roles in Türkiye in comparison to the global average; and secondly, to investigate the obstacles to the advancement of academic women managers, including those in mid-level leadership positions. Additionally, this study aims to reflect on the individual physical and psychological consequences and effects of the obstacles faced by women academic

managers, to suggest solutions for female academics who are going through a similar process, and to reflect on their observations and experiences regarding potential changes that could be made to increase the representation of academic women in managerial leader roles.

Research Design

This study was designed as a mixed methods research. First, the status of academic women manager leaders in Türkiye was analyzed using descriptive statistical techniques based on quantitative data. Census was conducted to provide a snapshot over time of the demographic and career profile of women in the academic managerial leadership roles of rector/vice rector, dean/director, and department head at universities in Türkiye. These data were collected from publicly available sources, primarily university websites. A descriptive phenomenological design, one of the qualitative research designs, was then used to see what meaning the participants attributed to their observations and experiences and how they reflected on them (Creswell, 2018). This design is suitable for realistic and holistic reflection of human experiences in their natural environment, as well as for understanding tacit knowledge about the topics covered (Miles & Huberman, 2015).

Ethical Issues

The ethics committee approval required for the realization of the study was obtained from Anadolu University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Board with protocol number 680319.

Population and Sample (Quantitative Dimension of the Research)

In order to understand the complex structure and different layers of gendered reality, qualitative research techniques are frequently used. However, qualitative techniques are predominant, quantitative techniques can also be used together. This study was designed as a mixed-method research. The population of the quantitative dimension of the study consists of academic leaders of universities in Türkiye. The sample consists of female academics in academic manager leader positions in universities in Türkiye. Accordingly, a census of academic women manager leaders was conducted to provide a snapshot of their demographic and career profile in the 2022-2023 academic year.

Study Group (Qualitative Dimension of the Study)

Phenomenology is an endeavor to comprehend and elucidate the practices of everyday life, as well as the ideas, beliefs, perceptions, behaviors, and knowledge that give rise to these practices. In phenomenological studies, the study group should consist of individuals and groups who have experience with the research topic and can reflect on their experiences (Smith & Eatough, 2007). In this study,

26 people working at different universities who were reached through sympathetic channels and who had/have experience in academic leadership were reached. In the research, which was conducted according to the principle of confidentiality of the academic and institutional identities of the participants, the study group was selected using the criterion sampling technique (experience in academic leadership) (Miles & Huberman, 2015). This choice was effective in gathering in-depth information from the data sources and was appropriate for the research problem (Neuman, 2012).

In this study, the data obtained through open-ended questions based on a comprehensive review of the literature were determined by the participants' own representations of how they attributed meaning to their experiences (phenomena) from their own perspectives (Greasley & Ashworth, 2007). In this way, the aim was to obtain as much information as possible and to allow their 'voices' to be heard by allowing them to share as much as possible. A language expert and two field experts were consulted about the appropriateness of the questions. For this purpose, an attempt was made to determine the level of consensus with options such as "appropriate", "not appropriate" and "your suggestions for correction" for the questions prepared in the draft interview form. In analyzing the data; defining the phenomenon, organizing the data collection tool, organizing the data.

Findings

Quantitative Findings

In Türkiye, 38.2% of academics were women in 2003, 45% in 2020 and 46.2% in 2023. In 2023, 51% of research assistants, 46.6% of Ph.D. students, 40.8% of associate professors and 33.9% of professors will be women. This shows that as the academic title increases, the number of female academics decreases and the number of female academics, except for research assistants, lags behind the number of male academics (CoHE, 2023). According to CoHE (2020), the proportion of female deans is 18%. In this study, if female directors are added, the result is 23.3%. It is assumed that the proportion of female rectors (8%) has not changed since 2020. According to the data for the 2022-2023 academic year, 8.4% of the rectors of 206 universities in Türkiye are women and 91.6% are men. Among the vice-rectors, 17.8% were women and 82.2% were men. Among deans and directors, 23.3% were women and 76.6% were men. Among department chairs, 36.1% were female and 63.9% were male. The results show that there are fewer female leaders than male leaders at different levels of leadership, and that the proportion of female leaders decreases as the level of leadership increases. Detailed information on the gender of academic manager leaders in Turkish universities is presented in ■ Table 1.



Qualitative Findings

Demographic findings about the research participants are presented in ■ Table 2.

The responses of 26 female participants in academic leadership positions in Turkish universities to the research questions were coded using Strauss and Corbin's (1990) open coding and axial coding techniques. This procedure is presented in two parts: The first section lists the open codes of the responses to a total of seven questions (■ Table 3). The second section presents the axial codes and relevant quotes.

Note: In question 1, 16 out of 26 participants indicated that they did not face any obstacles, in question 3, 11 out of 26 participants indicated that they did not have to prove themselves, while in question 4, 11 out of 26 participants gave short answers such as yes or no. In question 5, 12 out of 26 participants indicated that they did not experience role conflict. In question 6, 2 out of 26 participants stated that there could be no individual solution.

Barriers Encountered According to Participants' Responses

The "obstacles encountered" according to the participants' responses consist of six subcategories, such as internal competition, unequal gender roles, personal preferences, patriarchal structure, implicit gender discrimination, and having to make more effort, and are shown in ■ Table 4 with the participants' sample descriptive statements coded as P1, P2, P3, and Pn.

Consequences and Impacts of Barriers According to Participants' Responses

The "consequences and effects of barriers encountered" according to participants' responses consist of three subcategories: health effects, psychological effects, and time management effects, and are shown in ■ Table 5 with examples of participants' descriptive statements.

Solutions to Obstacles Category

"Suggestions for solutions to the obstacles encountered", determined on the basis of the answers given by the participants, consist of three subcategories: individual, institutional and social solutions, and are presented in ■ Table 6 with descriptive examples.

Discussion and Conclusion

In this mixed method study, the situation of academic women manager leaders in Türkiye was investigated with descriptive statistical techniques based on quantitative data, and then a qualitative study was conducted to understand the phenomena in depth. A descriptive phenomenological design was used to try to uncover the common meaning of the experiences and observations of academic women managers in different positions and titles. According to a snapshot of

the gender of academic leaders taken from publicly available sources in the 2022-2023 academic year, 8.4% of the 206 university rectors, 17.8% of vice-rectors, 23.3% of deans and directors, and 36.1% of department heads in Türkiye are women. The results show that there are fewer female leaders than male leaders at different levels of managerial leadership and that the proportion of female leaders decreases as the level of managerial leadership increases. According to the results of the qualitative research, which explored the reasons for this situation in depth, women in Türkiye - like women in other countries (UN Women, 2021) - face barriers in their access to academic leadership that limit their opportunities and undermine their full participation in various processes.

Based on the descriptive statements of the participants, there are six categories of obstacles that female academics in different positions and titles in Türkiye face in the process of achieving academic leadership: 1) internal competition (being seen as a competitor, competition among women, not being the first choice - men are considered first - mobbing, leaders' efforts to protect their positions), 2) unequal gender roles (getting spouse's approval - expectation -, motherhood - excuse of motherhood - and emotionality - women are emotional -, being a son - sister - mother, family responsibilities, prioritizing children - women say we don't have time for children -, balancing family and work), 3) personal preferences (not leaving the comfort zone, lack of self-confidence, avoiding responsibility), 4) patriarchal structure (patriarchal society, patriarchal thinking, male-dominated system), 5) implicit gender discrimination (distribution of work during pregnancy - not giving responsibility on the pretext of pregnancy, drudgery - assigning small, easy tasks), (excessive extra responsibilities, distraction, social perception that one cannot be as successful as men), 6) the need to try harder (to be perfect, to prove oneself, to work harder, to be more disciplined, to sacrifice one's personal life).

These reasons show that women's gender roles in Türkiye, which has a patriarchal culture, are affected by many factors. As is known, patriarchy is an ideological structuring that results in the conformity, submission and upholding of certain principles by all kinds of things depicted as other in cultural, institutional and social spheres. This ideology has its roots in the advent of the concept of property. The initial establishment of patriarchal ideology was predicated upon the formation of familial structures, the delineation of kinship relations, and the transfer and distribution of property. Subsequently, a multitude of economic, social, political, and cultural structures were formed within the context of this ideology. Indeed, patriarchal electoral practices and institutional cultures serve to reinforce this inequality, despite evidence that men in leadership roles are aware of the problem. Despite the existence of policies designed to promote gender equality, the implementation of effective actions to achieve this goal remains constrained. The influence of patriarchal language and sexist stereotypes persists.

From the descriptive statements of the participants, the individual consequences and effects of the barriers faced by academic women leaders affect their 1) health, 2) psychology, and 3) time management. The participants reported that they did not get enough sleep, they were stressed, they gained weight because they could not eat a healthy and balanced diet, and they felt tired. They also reported that their tolerance decreased, they felt inadequate, they lacked self-confidence, they felt guilty about not being able to pay enough attention to work or family, their motivation decreased or increased, or they became indifferent. In terms of time management, they indicated that the obstacles they faced had consequences, such as not being able to spend time with family and skipping career steps for longer periods of time. Örüçü and others (2007) posit that social and cultural values, social patterns, and gender discrimination have a deleterious impact on women's stress levels.

Again, as can be seen from the descriptive statements of the participants, the proposed solutions to the obstacles encountered consist of three subcategories: 1) individual solutions - work harder, be combative, manage time well, cope with stress, not shirk responsibility, and have merit, 2) institutional solutions - apply quotas, emphasize merit, professional approach, distribute positions through selection and rotation, create support systems, 3) social solutions - ensure equality between women and men, women's solidarity, family support, and change mindsets.

Gender inequality is a product of societal biases, preferences, and processes. In academia, traditionally a career choice for many women, it is unfair that women are underrepresented in the leadership pool. Support strategies, mentoring, and participation in leadership development programs are needed to help women close the gap and assume leadership roles in higher education. Women should not be perceived as people who should act as caring mothers, but their views should be valued as much as those of men (Cauchi, 2007). Although the role congruity theory of bias (Eagly & Karau, 2002) perceives an incompatibility between women and leadership and suggests that women's leadership styles are not viewed positively and therefore are not preferred for leadership roles, compared to men, they are more resistant to tests, persistent in different tests (persevering in difficulties), creative, competent, can be firm and patient, and have more effective interpersonal skills (Hamka, 2016). Moreover, according to Jangid and Dalal (2022), women are more inclined to democratic behavior as educational leaders and are more successful, especially in fulfilling administrative responsibilities. Indeed, Cuadrado and others (2008) discovered in their study that leaders, irrespective of gender, are regarded as more capable and effective and evaluated more favourably when they adopt stereotypically feminine leadership styles.

Based on these research results for the access of women to leadership positions is that organizations should take into account the contributions and the value of feminine

styles, instead of blocking women's access to traditionally masculinized settings. Likewise, they should consider the importance of the feminine styles when training managerial skills and styles. It is very likely that these aspects, together with the growing access of women to leadership positions—which will gradually modify the content of gender stereotypes—will prevent the devaluation of female leaders and allow egalitarian access of men and women to positions of responsibility. Not only women, but organizations and society in general can achieve important benefits. It is therefore necessary to raise this awareness by educating all stakeholders, including parents and educators, who traditionally believe that leadership is a man's job. In addition, gender education from an early age can help future generations not to discriminate between men and women in managerial leadership roles. For all these reasons, academic women manager leaders should be encouraged and gender diversity should be incorporated into higher education policies. In addition, education, awareness and promotion of the role of women should be a priority for the Ministry of National Education and other public, civil society and private organizations.

Acknowledgements

The author(s) would like to express their gratitude to the research participants who generously dedicated their time to sharing their experiences, and to the reviewers for their constructive comments.



References

- Acar, F. (1991). Women in academic science in Turkey. In V. Stolse-Heiskanen, et al. (Eds.). *Women in science: token women or gender equality?* (pp. 141-171). Billing & Sons.
- Acuner, S., & Sallan Gül, S. (1993). Türk kamu yönetiminde yönetici kadınlar. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(3), 77-92.
- Aktaş, Z. (2020). Yükseköğretimde kadın akademik yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Çalışma ve Toplum*, 1(64), 269-300.
- Alvesson, M., & Deetz, S. (2006). Critical theory and postmodernism approaches to organizational studies. In S. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence, & W. R. Nord (Eds.), *The SAGE handbook of organization studies* (2nd ed., pp. 255-283). Sage.
- Atatürk, M. K. (1969). *Nutuk*. Milli Eğitim Basımevi.
- Azzopardi, A. (2017). Gender equality has not yet arrived. *The Malta Independent*, <https://www.independent.com.mt/articles/2017-03-08>
- Başarır, F., & Sarı, M. (2015). Kadın akademisyenlerin kadın akademisyen olma ya ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 41-51.
- Bullough, A., & De Luque, M. S. (2015). Women's participation in entrepreneurial and political leadership: The importance of culturally endorsed implicit leadership theories. *Leadership*, 11(1), 36-56. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3460207>
- Burkinshaw, P., Cahill, J., & Ford, J. (2018). Empirical evidence illuminating gendered regimes in UK higher education: Developing a new conceptual framework. *Education Sciences*, 8(2), 81. <https://doi.org/10.3390/educsci8020081>
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal.
- Cauchi, C. R. (2007). *The view from the top: a study on educational leadership in roman catholic schools in Malta* [Doctoral dissertation]. The University of Sheffield. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/19590>.
- Chesterman, C., Ross-Smith, A., & Peters, M. (2005). Not doable jobs! Exploring senior women's attitudes to academic leadership roles. *Women's Studies International Forum*, 28(28), 163-180. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2005.04.005>
- Coleman, M. (2012). Leadership and diversity. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(5), 592-609. <https://doi.org/10.4135/9781446288931.n13>
- Council of Higher Education (CoHE) (2020). Akademide kadın çalışmaları. <https://kadincalismalari.yok.gov.tr>.
- Council of Higher Education (CoHE) (2023). Yükseköğretimde yeni istatistikler. <https://www.yok.gov.tr>.
- Croson, R., & Gneezy, U. (2009). Gender differences in preferences. *Journal of Economic literature*, 47(2), 448-474. <https://doi.org/10.1257/jel.47.2.448>
- Cuadrado, I., Morales, J. F., & Recio, P. (2008). Women's access to managerial positions: an experimental study of leadership styles and gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 55-65. <https://doi.org/10.1017/s113874160000411x>
- Çağlayan, K. (2015). Üniversitede kadın akademisyenlik. *Türkiye Tobumcular Birliği Dergisi*, 16(16), 22-24. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.245>
- Çerezci, S. (2018). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk kadın bakanı Prof. Dr. Peyman Türkan Akyol'un siyasi hayatı. *Belgi Dergisi*, 2(16), 820-844.
- Çetin, D., & Bilir Güler, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde liderlik kavramını algılama biçimleri. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 47-54. http://www.ibaness.org/bnejs/2018_04_02/06_Cetin_and_Guler.pdf
- Dikmen, N., & Maden, D. (2012). Kadın akademisyenlerin görünmeyen emeği üzerine bir araştırma: Ordu Üniversitesi örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 235-250. <https://doi.org/10.17755/esoder.1089885>
- Drew, E., & Murtagh, E. M. (2005). Work/life balance: senior management champions or laggards? *Women in Management Review*, 20(4), 262-278. <https://doi.org/10.1108/09649420510599089>
- Eagly, A. H., & Karau, S.J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>
- Ellul, H. (2009). Investing in women. *National Council of Women of Malta*. <http://www.ncwmalta.com/investinginwomen-presentationbyhelgaellul>
- Ergöl, Ş., Koç, G., Eroğlu, K., & Taşkın, L. (2012). Türkiye'de kadın araştırma görevlilerinin ev ve iş yaşamlarında karşılaştıkları güçlükler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 43-49.
- Eroğlu, F., & İrdem, Ş. (2016). Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ve yönetim kademelerindeki yansımaları. *Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi*, 3(2), 11-35.
- Ersöz, A. G. (1988). Kamu yönetiminde yönetici olarak çalışan kadınların geleneksel ve çalışan kadın rollerine ilişkin beklentileri. In 20. Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek (pp. 255-264). TODAİE Yayını.
- Faniko, K., Ellemers, N., & Derks, B. (2016). Queen bees and alpha males: are successful women more competitive than successful men? *European Journal of Social Psychology*, 46(7), 903-913. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2198>
- Fuller, K. (2017). Women secondary head teachers in England: Where are they now? *Management in Education*, 31(2), 54-68. <https://doi.org/10.1177/0892020617696625>
- Gandhi, M., & Sen, K. (2021). Missing women in Indian university leadership: Barriers and facilitators. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 352-369. <https://doi.org/10.1177/1741143219896048>
- Gill, R., & Orgad, S. (2017). Confidence culture and the remaking of feminism. *New Formations*, 91(91), 16-34. <https://doi.org/10.3898/newf.91.01.2017>
- Greasley, K., & Ashworth, P. (2007). The phenomenology of approach to studying: The university student's studies within the lifework. *British Educational Research Journal*, 32(32), 819-843. <https://doi.org/10.1080/01411920701656977>
- Guihen, L. (2019). The career experiences and aspirations of women deputy head teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 538-554. <https://doi.org/10.1177/1741143217751727>
- Gül, R. (2019). *Vizyoner liderlik davranışlarının algılanan kurum kimliği üzerine etkileri* [Master's Thesis, Selçuk Üniversitesi].

- Hamka, H. (2016). Kepemimpinan perempuan dalam era modern. *Al-Qalam*, 19(1), 107-116. <https://doi.org/10.31969/alq.v19i1.222>
- Hellicar, M. (2013). *Increasing the number of women in senior executive positions: improving recruiting, selection and retention practices*. Business Council of Australia. www.bca.com.au
- HREIT (2016). *Law On Human Rights and Equality Institution of Turkey*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?Mevzuat-No=6701&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Husu, L. (2001). *Sexism, support and survival in academia. Academic women and bidden discrimination in Finland*. Social Psychological Studies 6, University of Helsinki, Helsinki.
- Inman, M. (2011). The journey to leadership for academics in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(39), 228-241. <https://doi.org/10.1177/1741143210390055>
- İrey, Ç. (2011). *Türkiye üniversitelerinde kadın emek gücü, Selçuk Üniversitesi kadın akademisyenler üzerine bir araştırma* [Master's thesis, Selçuk Üniversitesi].
- Jangid, M. M., & Dalal, A. (2022). Women leadership & academic performance: an overview and analysis. *International Journal of Food and Nutritional Sciences*, 11(1), 1857-1863.
- Karataş, S., & Su, A. (2016). Feminizm perspektifinden Türk eğitim sisteminde kadın yöneticiler ve eğitim yönetimi. In *11th National Congress on Educational Administration*, İzmir, Türkiye.
- Knights, D. (2009). Power at work in organizations. Alvesson, M., Bridgman, T. & Willmott, H. (Comp.) In *The Oxford Handbook of Critical Management Studies* (pp.144-165). Oxford University Press.
- Kümbetoğlu, B. (2011). Feminist yöntem ve kadın çalışmalarına ilişkin bazı sorular, sorunlar, In *Birkaç arpa boyu... 21. yüzyıla girerken Türkiye'de feminist çalışmalar*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Lafreniere, S. L., & Longman, K. A. (2008). Gendered realities and women's leadership development: participant voices from faith-based higher education. *Christian Higher Education*, 7(5), 388-404.
- Macfarlane, B., & Burg, D. (2019). Women professors and the academic housework trap. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(3), 262-274.
- Machado-Taylor, M., & Özkanlı, Ö. (2013). Gender and academic careers in Portuguese and Turkish higher education institutions. *Education and Science*, 38(169), 346-356.
- Maheshwari, G., & Nayak, R. (2022). Women leadership in Vietnamese higher education institutions: An exploratory study on barriers and enablers for career enhancement. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(5), 758-775.
- Mavin, S. (2008). Queen bees, wannabees and afraid to bees: No more 'best enemies' for women in management? *British Journal of Management*, 19(19), 75-84.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, Trans. Eds). Pegem.
- Mısırdalı Yangil, F., & Öztürk Başpınar, N. (2022). Mustafa Kemal Atatürk'ün liderlik tarzının sürdürülebilir liderlik açısından değerlendirilmesi. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 323-350.
- Mihail, D. (2006). Women in management: gender stereotypes and students' attitudes in Greece. *Women in Management Review*, 21(8), 681-689. <https://doi.org/10.1108/09649420610712054>
- Morley, L., Berma, M., & Abdul Hamid, B.D. (2017). Managing modern Malaysia: Women in higher education leadership. In Egings, H. (Eds), *The changing role of women in higher education*. (pp. 137-154). https://doi.org/10.1007/978-3-319-42436-1_7
- Morley, L. (2014). Lost leaders: Women in the global Academy. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 114-128. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864611>
- Morley, L. (2013). *Women and higher educational leadership: Absences and aspirations* [Stimulus paper]. University of Sussex. <https://www.ses.unam.mx/cursos2015/pdf/23oct-Morley.pdf>
- Nandi, A. (2019). Trade and women employment in China: An insight into the low presence of women workforce in the 21st century corporate China. *Open Journal of Business and Management*, 7(7), 70-92. <https://doi.org/10.4236/ojbm.2019.71005>
- Neale, J., & Özkanlı, O. (2010). Organisational barriers for women in senior management: a comparison of Turkish and New Zealand universities. *Gender and Education*, 22(5), 547-563. <https://doi.org/10.1080/09540250903524113>
- Negiz, N., & Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(24),195-214.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Volume I-II. (5th edition). Yayın Odası.
- Örücü, E., Kılıç, R., & Kılıç, T. (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(2), 117-135.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33(33), 93-112. <https://doi.org/10.21560/spcd.03093>
- Özkanlı, Ö. (2010). Türkiye'de üniversitelerde üst düzey kadın yöneticilerin karşılaştıkları kültürel ve yapısal engeller. *Mülkiye Dergisi*, 34(268), 265-279. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mulkiye/issue/269/618>
- Özkanlı, Ö., & Korkmaz, A. (2000). *Kadın akademisyenler*. Ankara Üniversitesi.
- Özkanlı, Ö., & Özbilgin, M. (2001). The way forward for equal opportunities by sex in employment in Turkey and Britain. In *Eight Annual International Conference on Advances in Management Proceedings Book* (pp. 99-100), Athens, Greece.
- Özkanlı, Ö., & White, K. (2008). Leadership and strategic choices: female professors in Australia and Turkey. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1), 53-63. <https://doi.org/10.1080/13600800701745051>
- Özkanlı, Ö., & White, K. (2009). Gender and leadership in Turkish and Australian universities. *Equal Opportunities International*, 28(4), 324-335. <https://doi.org/10.1108/02610150910954782>
- Parker, P. (2015). The historical role of women in higher education. *Administrative Issues Journal*, 5(1), 3-14. <https://doi.org/10.5929/2015.5.1.1>
- Polat, S. (2018). *Bir eşitsizlik nosyonu olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve akraba evliliğinde kadının konumu* [Paper Presented]. 2. Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkileri Kongresi, 15-16 November, Karadeniz Teknik Üniversitesi Full Text Book, Trabzon, https://ircongress.org/wp-content/uploads/PolIR2018_Proceedings.pdf



- Read, B., & Kehm, B. (2016). Women as leaders of higher education institutions: a British–German comparison. *Studies in Higher Education, Abingdon*, 41(5), 815-827. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1147727>
- Reis, T. C. (2015). Leadership stories: Defining gender in university leadership. *Journal of Women in Educational Leadership*, 12(12), 1-26.
- Showunmi, V., Atewologun, D., & Bebbington, D. (2016). Ethnic, gender and class intersections in British women's leadership experiences. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 917-935. <https://doi.org/10.1177/1741143215587308>
- Smith, J. A., & Eatough, V. (2007). Interpretative phenomenological analysis. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analysing qualitative data in psychology*. Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Suğur, S., & Cangöz, İ. (2016). Üniversite yönetiminde kadınların eksik temsili üzerinde toplumsal cinsiyet ilişkilerinin rolü. *Anıme İdaresi Dergisi*, 49(3).
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5th edition). Pegem Akademi.
- Taşçı-Kaya, G. (2016). Academic discourse by Turkish women rules of the game. *International Journal of Gender and Women's Studies*, 4(2), 25-35. <https://doi.org/10.15640/ijgws.v4n2a3>
- Taylor, J., & Machado, M. (2006). Higher education leadership and management: From conflict to interdependence through strategic planning. *Tertiary Education and Management*, 12(2), 137-160. <https://doi.org/10.1080/13583883.2006.9967164>
- Toffoletti, K., & Starr, K. (2016). Women academics and work–life balance: gendered discourses of work and care. *Gender, Work and Organization*, 23(5), 489-504. <https://doi.org/10.1111/gwao.12133>
- Topçu, G., & Yaslioglu, M. (2022). Sembolik (simgesel) şiddeti eleştirel yönetim perspektifinde değerlendirmek ve mücadele etmek mümkün mü? *İktisat İşletme ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 1(1), 117-128.
- United Nations Women (2021). *UN Women: What does gender equality look like today? Progress on the sustainable development goals: The gender snapshot 2021*. <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2021/10/feature-what-doesgender-equality-look-like-today>
- Utma, S. (2019). Kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığı ve cam tavan sendromu. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 11(1), 44-58.
- Ünsay, B. (2017). *Mucize dirilişin önderi Gazi Mustafa Kemal Atatürk*. Ceres.
- Vella, R. (2022). Leadership and women: The space between us. Narrating the stories of senior female educational leaders in Malta. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 121-139. <https://doi.org/10.1177/1741143220929034>
- Wirth, L. (2001). *Breaking through the glass ceiling: women in management*. International Labour Office.
- World Economic Forum (2020). *The Global Gender Gap Report 2020*. <https://www.weforum.org/reports/gender-gap-2020-report-100-years-pay-equality/>
- Yıldız, S., & Çiçek, M. (2013). *Cam tavan sendromu kariyer yolunda bir engel midir? Akademisyenler üzerinde bir araştırma*. [Paper Presented]. 1. Örgütsel Davranış Kongresi, 15-16 November, Sakarya, Türkiye. https://www.researchgate.net/publication/293827078_Cam_tavan_sendromu_kariyer_yolunda_bir_engel_midir_Akademisyenler_uzerinde_bir_arastirma
- Yıldız, S. (2014). Türkiye'de cam tavan sendromunun varlığı üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 72-90.
- Yousaf, R., & Schmiede, R. (2017). Barriers to women's representation in academic excellence and positions of power. *Asian Journal of German and European Studies*, 2(2), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40856-017-0013-6>
- Zhao, K. (2008). *Life cycle and career patterns of academic women in higher education in China today* [Masters Dissertation, University of Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31047>

Table 1

Gender Data of Academic Leaders in Türkiye (2022-2023 Academic Year)

Academic Leadership Title	Gender	Frequency	Percentage
Rector	Female	17	8,4
	Male	186	91,6
Vice Rector	Female	84	17,8
	Male	388	82,2
Dean, Manager	Female	825	23,3
	Male	2715	76,6
Head of Department	Female	4981	36,1
	Male	8835	63,9
Total		206	100

Table 2

Demographic Characteristics of Participants (N)

Education	Master's Degree (2)	Doctorate (24)			
Titles	Lecturer (3)	Lecturer Dr. (4)	Assistant Professor (2)	Associate Professor (10)	Professor (7)
Age	30-39 (4)	40-49 (14)	50 yaş + (8)		
Marital Status	Married (18)	Single (8)			
Total years of study	1-5 yıl (1)	6-10 yıl (1)	11-15 yıl (24)		
Length of time in leadership position	Less than 1 year (1)	1-2 years (6)	3-4 years yıl (5)	5-6 years (6)	7 years + (8)
Leadership Position Held *	Head of department / Asst. (4)	Chair / Asst. (9)	Dean / Asst.(3)	Manager / Asst.(2)	
Leadership position held in the past **	Head of department / Asst. (4)	Chair / Asst.(8)	Dean / Asst. (1)	Manager / Asst. (7)	Rector/Vice Rector (1)
*8 of the respondents are not currently in a leadership position. **5 of the respondents have not held a leadership position in the past.					

**Table 3**

Open Codes Determined Based on Participants' Responses

Questions	Open Codes Identified
1. In your academic leadership roles*, what obstacles have you encountered in your promotion to management because you are a "woman", and who were the parties involved?	Being seen as a rival Competition between women Getting spouse's approval Motherhood and emotionality Not being the first choice Becoming a son, sister, mother Mobbing Manager's efforts to maintain position
2. In your opinion, what are the individual reasons, such as personal preferences and lack of motivation/self-confidence, institutional reasons, such as implicit gender discrimination, and societal reasons, such as patriarchal perspectives and patriarchal family structure, for women to stay away from academic leadership positions?	Motherhood Lack of self-confidence Patriarchal order Family responsibilities Not leaving the comfort zone Putting the child first Male-dominated system Avoiding responsibility Putting the child first Balancing family and work Patriarchal society
3. Did you, as a woman, have to prove yourself more persistently and work harder than men to demonstrate your suitability for an academic leadership position? What impact did this have on your ability to assume an academic leadership position?	Work distribution during pregnancy Need to be perfect Loss of motivation Feeling of weakness Chores Having to work more Avoidance of responsibility Redundancy of extra responsibilities Work more disciplined Not becoming ambitious Giving up privacy Indifference
4. Do women's traditional gender roles and highly bureaucratized academic roles, especially the need to maintain a research profile, affect women's ability to take on administrative academic leadership roles? If so, why?	Lack of time The idea that women can't Doing many things in limited time Deferring some roles for success Doing small and simple things
5. How has being an academic leader affected your life in terms of role conflict, work-life balance, etc.?	Time commitment Lack of self-efficacy and confidence Fatigue Weight gain Intolerance No time for family Guilt Increased stress Feelings of inadequacy Extended academic career Inability to turn back time Sleeplessness
6. What advice would you give to other female colleagues who face gender barriers in academia? What are some possible solutions?	Be hardworking Be a fighter Manage time well Deal with stress
7. What do you think could facilitate women's access to leadership positions in academia? What changes are needed to increase the number of women in academic leadership positions?	Not running away from work Applying quotas Emphasis on merit Equality between men and women Professionalism Having merit Distribution of positions through selection Solidarity among women To be successful Rotation Family Support Support Systems Change in thinking
* The concept of academic leadership roles refers to the leadership roles of academic managers.	

Table 4
Categories of Barriers According to Participants' Responses

Disability Categories	Identified Code	Descriptive Statements
Internal Competition	Being seen as a competitor	The dean blocked my review for an associate professorship to appoint me to a staff position, thinking that I might become the head of the department. P1
	Competition between women	Competition between women In leaders*, I have had to deal with the demands of female employees the most. There is also a perception that they do not trust female managers and see women as incompetent. P5
	Not being the first choice	Not being the first choice Since academic leadership positions are not elected, women are generally not the first choice for leadership positions. P17
	Mobbing	Mobbing A negative image was created through rumors and slander. I was not informed about the meetings and interviews that took place in the organization, I was not invited. (...) I was intimidated by investigations. P19
	Manager's efforts to maintain position	Managers' efforts to protect their positions Strategies used by current managers to protect their positions. P23
Unequal Gender Roles	Seeking Spousal Approval	The male manager who offered me a management position suggested that I get my wife's approval before considering the offer. P8
	Motherhood and Emotionality	It is very difficult to advance in a male-dominated academy. Management wanted to work with men. Sometimes the excuse was that we were mothers. Sometimes because we are emotional. P13
	Being a son, sister, mother	Unequal gender roles (being a son, a sister, and a mother). P8
	Family Responsibilities	I think the role of housewife and mother of female academics is more effective. P14
	Putting the child first	Some female academics say: "We don't have time from home and children. Don't make us managers", which causes discrimination. P3
	Balancing family and work	Especially after having children, the intense pace of work and parental duties, as well as the patriarchal order of the patriarchal order and the fact that the routine chores of the house fall on women, are the most basic parameters for women managers to give up these leadership positions. P24
Personal Preferences	Not leaving the comfort zone	I think comfort is a big factor in keeping women out of academic leadership positions. When it comes to any administrative position, there is a need to stay at the workplace for longer hours. P8
	Lack of self-confidence	Because of prejudices from society, women's self-confidence can sometimes drop. P6
	Avoiding responsibility	I think the first reason why women stay away from academic leadership positions is that they do not want to take responsibility. I think the underlying reason is a lack of self-confidence. P20
Patriarchal structure	Patriarchal Society	I have observed and sometimes been exposed to implicit gender discrimination, and I have noticed that due to the patriarchal social structure, my interlocutors respect my male colleagues more and treat them as if they were in a higher position. P 3
	Patriarchal thinking	In my opinion, the patriarchal family structure and the mindset that women will prioritize children after having children and that this will affect their professional lives are the most important reasons why women do not lead or are not made to lead in the academic community. P9
	Male dominated system	I think the most important factor is gender discrimination. It is very exhausting to deal with the male-dominated system and to fight against it. Because not only your boss but the whole management system is dominated by men. P19
Implicit Sex Discrimination	Pregnancy	When I was pregnant, I was told, "We didn't ask you if you wanted this position, we thought you wanted to spend time with your child. P8
	Housework	We work harder. We take on more tasks. But they are usually drudgery. P13 Socially, it is considered appropriate for men to have higher titles and positions, while small, simple jobs are generally accepted for women. P25
	Extra responsibilities	If your natural leadership qualities are perceived as a threat by the academic leader, you will be kept busy with side jobs and your achievements will be celebrated. In a contrived way...even if you prove yourself, you are not even brought in as an assistant. P23
	Social perception	There is a belief that women cannot do the job properly, especially because of gender roles. P17
Having to Exert More Effort	Be flawless	I had to work hard, produce work, and prove myself. Being a woman leaves no room for error, perfection is expected. If mistakes happen, the first reason is that I am a woman. P16
	Work harder	In academic leadership, as in all fields, as a woman, I had to work harder to show that I was an expert. P17
	Become more disciplined	In a hierarchy dictated by the physical characteristics and socially accepted natural superiority of male administrators, certain positions are achieved by working with a lot of discipline and sometimes putting in more effort than male academics. P24
	Give up privacy	I usually do the work I can't finish at school after my family is asleep, so I sacrifice my personal life. P25

* The concept of leaders refers to the leadership roles of academic managers.



■ Table 5

Categories of Barrier Consequences and Impacts According to Participants' Responses

Result and Impact Categories	Identified Code	Descriptive Statements
Health Issues	Insomnia symptoms	It takes a lot of dedication to juggle everything. When I finished my leadership* role, I started to sleep better. For non-power-oriented people like me, leadership is not a role you can volunteer for. P3
	Stress	I had to work more hours, I had to be more tired, I had to do housework. This situation increased my stress. Because whether you are an employee or a leader, your role as a homemaker continues. P5 I have been seeing a psychiatrist and taking antidepressants for 2 years because of the stress of not being able to keep up with work. P24
	Weight gain	We had some health problems related to weight gain because we did not have time to cook in a pot, so we turned to convenience foods and did not have a balanced diet. P8
	Tiredness	From time to time, I experienced effects such as fatigue and difficulty tolerating simple events. However, this situation has diminished over the years. P10
Psychological	Intolerance	From time to time, I experienced effects such as fatigue and difficulty tolerating simple events. However, this situation has diminished over the years. P10
	Feeling of inadequacy	Bringing work home changes the routine at home and leads to a confusion of domestic roles. This sometimes makes you feel inadequate and unable to fulfill your role as a mother, for example. On the contrary, it makes you question your competence at work. P18
	Lack of self-efficacy and self-confidence	In particular, not being able to fulfill the duties of both mother and wife at home has led to a lack of self-efficacy and self-confidence. For this reason, I (live) with the feeling of not being able to do anything fully. P24
	Feelings of guilt	Sometimes it feels guilty to think about work-life when there are expectations of us in our private lives. Sometimes it is the other way around, e.g. if you are the head of the department or deputy director, you feel guilty if you have to reflect on a situation in your private life in your work (e.g. a child's illness). P25
	Loss of motivation	I have seen my friends who have to prove themselves lose their motivation to take on academic leadership positions. P2
	Increased motivation	...(when I had to prove myself) I became more ambitious. P26
	Indifference	I made no effort to be placed in a leadership position, I made no requests. When, on rare occasions, I was given some small tasks as a favor, I refused. P19
Time Management	Avoidance of responsibility	It can lead to disruptions in work-life balance, changes in emotional state, and thus unrest in the family. Under the influence of the male-dominated culture in management, women may decide to sacrifice and give up their leadership positions. P8
	Not spending too much time	The leadership role takes a lot of time away from other roles in the academy and especially from personal life, and it becomes difficult to find a balance. P7
	Little time for family	Because of the increased workload, I have less time to devote to my academic studies and my family. P12
	Extended academic career	I was a manager during the pandemic. It was stressful to juggle my family life and responsibilities with being a manager. My leadership role extended my academic career. P20
	The inability to turn back time	My work-first focus at the beginning of my academic career changed when I had a child. It was convenient to act with the logic that the academic process would be completed anyway, but I could never go back to the 0-10 years of my child. Then I went back to the work-oriented period. P23
	Deferring some roles for success	Many female academics postpone their research for the sake of order. I have never met a male academic who breastfed and wrote an article at the same time, but when I had a baby, I often had to work that way. P24

* The concept of leadership roles refers to the leadership roles of academic managers.

Table 6
Categories of Suggested Solutions to Obstacles According to Participants' Responses

Solution Categories	Identified Code	Descriptive Statements
Individuality	Be hardworking	They should be more successful, they should work harder, and they should be able to spend more time with their children and spouses. P16
	Be a challenger	First of all, I tell them not to give up when they encounter obstacles, but to keep fighting. I want them to remember that it is much more beneficial to focus on their own goals than to be cold-blooded, to keep their emotions in balance, and to waste time and energy on things like who says what and what they think. P9
	Time management	It is effective and efficient to allocate 8 hours of work, 8 hours of sleep, and 8 hours for oneself and one's family. It is important to manage time well. P22
	Deal with stress	Intrinsic motivation to protect their self-identity, try different activities, and develop strategies to cope with stress. P26
	Not shirking responsibility	In terms of management and leadership, I would say not allowing the environment to be male-dominated, being more visible, not shirking work and responsibility, supporting other women, and not carrying water for the patriarchal mentality. No one is handing us these roles on a platter. P7
	Having merit	The quality and competence of academic studies are a priority factor for both male and female academics. I do not think it is right to give positive discrimination to an academic just because she is a woman. P9
Corporate	Quota application	Higher authorities must develop a more positive perspective towards women managers. Certain quotas can be used to pave the way for women's academics. P2
	Emphasis on merit	All that is needed is merit and proper functioning. It should be decided that a manager should not have more than one job. K9
	Professionalism	Not only women but also men must act professionally and not emotionally. Emotional approaches are more pronounced in women. They should also develop a solution-oriented approach, not a prescriptive one. P4
	Position distribution by selection	First of all, I think there is a need for elections for academic leadership* positions. P17
	Rotation	I think that academic leadership positions should be given to everyone at certain intervals in the form of rotation in the units. Equal distribution of tasks will eliminate gender discrimination. P24
	Support systems	Support systems for women can be created. An egalitarian environment can be created by eliminating many career barriers (glass ceiling, tiara syndrome, imposter syndrome, etc.). It is important to give and see opportunities. P18
Social solutions	Equal roles for men and women	Women and men should have equal roles in the home. The advancement of women, especially those who are mothers, should be encouraged and they should be exempted. P1
	Women's solidarity	On the one hand, I think that women should be given more room in the upper levels of management, women should support women and at the same time take more responsibility in the units where they work. As a woman, I build my teams without gender discrimination, looking at whether the responsibility given is fulfilled or not. I recommend the book "Women Running with Wolves" to my female friends whose self-confidence I feel is broken at some point. As the book says, when women lead women, we are stronger and more beautiful together. P6
	Family support	To increase the number of women in academic leadership positions, spouses, children, and family elders should be supportive, senior management should offer flexible work schedules, and women should work with confidence. P11
	Changing mindsets	First of all, they need to change their mindset. A mindset that recognizes that women exist in the workplace and that they can be as ambitious, hardworking, and determined as men is a must. P13

* The concept of academic leadership refers to the leadership roles of academic managers.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Ranking Turkish Public Universities by Percentile Rank Based EWM–VIKOR Method

Yüzdelik Sıralama Tabanlı EWM – VIKOR Yöntemi ile Türkiye’deki Devlet Üniversitelerinin Sıralanması

Sinan Aydın¹ , Önder Dorak² , Nedime Selin Çöpgeven³ 

¹ Anadolu University, Open Education Faculty, Department of Open and Distance Learning, Eskişehir, Türkiye

² Anadolu University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration, Eskişehir, Türkiye

³ Anadolu University, Open Education Faculty, Department of Distance Education, Eskişehir, Türkiye

Abstract

The aim of this study is to evaluate and rank the performance of state universities in Türkiye based on the criteria provided in the 2023 Higher Education Council (YÖK) University Monitoring and Evaluation Report. To achieve this objective, a general ranking, as well as rankings for each of the four main categories (“Education and Training”, “Research and Development, Projects, and Publications”, “Internationalization”, and “Social Responsibility”), were conducted. A total of the 56 criteria listed under these main categories are taken into account. We normalized the decision matrix using the percentile rank method, and then, applied the Entropy Weighting Method (EWM) to weigh the criteria. Later, we used the well-known VIKOR method for ranking. This study suggests to use of the percentile rank method for normalizing the decision matrix to overcome the limitations of EWM, which disregards ranking-based differences and only considers numerical differences, potentially leading to incorrect weighting or misinterpreting the importance of criteria when there are numerous zero values in the decision matrix. The study concluded that no single public university outclasses in all categories. Different universities demonstrated high performance in different categories. Hence, this study aims to serve as a guide in the evaluation and ranking of the performance of higher education institutions in terms of its methodology and results.

Keywords: Entropy Weighting Method, Higher Education Ranking, Multicriteria Decision Making, Percentile Rank, VIKOR

Özet

Bu çalışmada 2023 yılı YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) Üniversite İzleme ve Değerlendirme Raporu’nda yer alan kriterleri göz önüne alınarak Türkiye’deki devlet üniversitelerinin performansları değerlendirilmesi ve sıralanması amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için raporda yer alan dört ana gösterge (“Eğitim ve Öğretim”, “Araştırma-Geliştirme, Proje ve Yayın”, “Uluslararasılaşma”, “Topluma Hizmet ve Sosyal Sorumluluk”) altında verilen 56 kriter esas alınarak genel bir sıralama ile birlikte, her bir ana gösterge için sıralama yapılarak toplam beş adet sıralama gerçekleştirilmiştir. Çalışmada karar matrisi oluşturulduktan sonra yüzde sıralaması (percentile rank) yöntemi ile normalleştirilerek kriterlerin ağırlıklandırılmasında Entropi Ağırlık Yöntemi (EWM), sıralama için ise VIKOR yöntemi uygulanmıştır. EWM sıralama tabanlı farklılıkları göz ardı edip nicel farklılıkları göz önüne aldığından dolayı ve karar matrisinde çok sayıda sıfır değeri yer aldığından kriterlerin önemlerini yanlış ağırlıklandırabildiği için bu sorunların üstesinden gelebilmek adına bu çalışmada yüzde sıralaması (percentile rank) yöntemi ile karar matrisinin normalleştirilmesi önerilmiştir. Çalışma sonucunda herhangi bir devlet üniversitesinin tüm alanlarda üstün olmadığı, farklı kategorilerde farklı üniversitelerin başarı performanslarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, yöntemi ve sonuçları itibarıyla yüksek öğretim kurumlarının performanslarının değerlendirilmesi ve sıralanmasında bir rehber olmayı gözetmektedir.

Anahtar Kelimeler: Entropi Ağırlık Yöntemi, Yükseköğretim Sıralaması, Çok Kriterli Karar Verme, Yüzde Sıralaması, VIKOR

Over the last two decades, universities in Türkiye have undergone significant transformation and growth. The number of universities has increased substantially, with the establishment of numerous new public and private universities across the country. This expansion has been accompanied by significant investments in infrastructure, research facilities, and academic resources, aimed at enhancing

the overall quality of education. There has been also a notable increase in the variety of academic programs and disciplines offered that meet a broader range of student interests and industry needs. Efforts to internationalize higher education have also gained momentum, with many universities establishing partnerships with foreign institutions, and increasing student and faculty exchange programs. These developments have not only increased

İletişim / Correspondence:

Res. Asst. Dr. Önder Dorak
Anadolu University, Faculty of
Economics and Administrative
Sciences, Department of Business
Administration, Eskişehir / Türkiye
e-mail: odorak@anadolu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(2), 263-280. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 7, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 22, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Aydın, S., Dorak, Ö. & Çöpgeven, N. S. (2025). Ranking Turkish public universities by percentile rank based EWM–VIKOR method. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(2), 263-280. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1526182>

ORCID: S. Aydın: 0000-0003-3014-1384, Ö. Dorak: 0000-0002-9306-4964, N. S. Çöpgeven: 0000-0002-2280-809X

access to higher education for a larger segment of the population but have also improved the global standing and competitiveness of Turkish universities. Furthermore, the emphasis on research and innovation has led to a rise in scientific output, contributing to the country's socio-economic development and positioning Türkiye as a significant player in the global academic arena.

Between 2002 and 2024, the number of state universities in Türkiye has increased from 51 to 129, while the number of private universities has risen from 23 to 79 (four of which are vocational high schools). Number of bachelor students also increased from 1,46 million to 3,75 million. As the number of universities increased, the number of academicians also increased more than double from 74.134 to 184.021 (Yükseköğretim Kurulu, n.d.).

Despite these advancements, challenges such as ensuring consistent quality across institutions, fostering academic freedom, and enhancing the employability of graduates remain areas for continuous improvement. To identify areas needing enhancement and to support university operations while assessing their performance, The Council of Higher Education (YÖK) in Türkiye has been regularly conducting the “University Monitoring and Evaluation Report” study since 2019 (Yükseköğretim Kurulu, 2023). The “University Monitoring and Evaluation Report” focuses on key areas such as scientific production, academic performance, university-industry collaboration, R&D, internationalization, public service, sustainability, and social responsibility. Five major categories are used to organize these areas: “Education and training”, “R&D, academic projects and publications”, “internationalization”, “social responsibility”, and “sustainability”. The sustainability category has been included for the first time as a main category as of 2023. In addition to the sustainability category, new indicators have also been added to other main categories as well, and some existing indicators have been removed or combined in 2023. Eventually, data are collected from universities according to 69 indicators under 5 main categories.

The YÖK underscores that the main goal of these annual reports is not to evaluate universities hierarchically but to identify and support the areas of the universities for improvement (Yükseköğretim Kurulu, 2023). Therefore, YÖK does not publish a higher education ranking based on multicriteria rather, they evaluate the best universities for every sub-criteria each year.

The YÖK collects mandatory data (if available) from universities for the report and evaluates them using this data and does not aim to rank them. This mandatory participation forces universities to measure their performances on various aspects, moreover, if there is a metric that they are unable to measure, they realize that this negatively impacts their overall performance, prompting them to ensure they

measure it in the next period. Hence, the report produces valuable data not only to assess universities' performances through time but also to provide opportunity to rank them to compare their performances relatively.

Higher education rankings have become an indispensable tool in the landscape of higher education, serving multiple functions for a diverse array of stakeholders. These rankings offer a comparative evaluation of universities according to several factors, including employability, research output, academic prestige, and teaching quality. They provide accountability and openness in higher education, assist academic institutions in measuring their performance and strategic planning, and assist parents and prospective students in making well-informed judgments about which universities to attend. Rankings also influence policy and financing decisions, allow governments to observe whether their investments deliver world-class education, promote university competitiveness and quality enhancement, and support global recognition and reputation. This versatile tool emphasizes how crucial it is to comprehend and apply higher education rankings to promote a culture of quality and innovation in higher education (Johnes, 2018).

Various ranking systems are used to evaluate the performance and quality of universities. Three popular world rankings are The Times Higher Education (THE), The QS World University Rankings, and The Academic Ranking of World Universities (ARWU). The criteria used in these rankings include academic reputation, research outputs, teaching quality, international visibility, and industry income. Universities typically volunteer to participate in these rankings and provide data to the ranking organizations. Due to the voluntary participation of universities in these rankings, it is not possible to evaluate the performance of some institutions, externally.

There are also several ranking systems used to evaluate the performance of universities in Türkiye. One of these is the University Ranking by Academic Performance (URAP) system. URAP ranks universities solely based on academic performance, using criteria such as the number of articles, citations, and the quality of scientific publications. The URAP rankings aim to objectively assess the academic productivity of universities, particularly focusing on their scientific outputs.

In addition, the Entrepreneurial and Innovative University Index, prepared by TÜBİTAK, is another important ranking system in Türkiye. This index evaluates universities based on their entrepreneurship and innovation capacities, considering factors such as intellectual property rights, innovative projects, industry collaborations, and activities of incubation centers. The Entrepreneurial and Innovative University Index measures not only the academic productivity of universities but also their innovation and societal impact.



These rankings also align with the goal of the broader global rankings such as THE, QS World University Rankings, and the ARWU, to assess university performance.

Higher Education rankings are criticized for several reasons. The first argument is that metrics used in these rankings measure what is easily quantifiable rather than what is important, ignoring intangible qualities like creativity and resilience. This overemphasis on quantity encourages the academicians to prioritize quantity over quality, leading to a decline in educational quality, and undermining the importance of teaching (Jódar & De la Poza, 2020). Moreover, university administrations are willing to climb the league tables by altering their behaviors based on the ranking reports are worrying about where they should be developing social priorities (Johnes, 2018). Although higher education rankings encourage transparency so that a university can identify its strengths and weaknesses because the data are mostly provided by the universities themselves, they are also open to potential manipulation (Johnes, 2018).

Some argue that they are prone to bias and inconsistencies (Fauzi et al., 2020). They are also criticized for not being representative of the university's main goals for only focusing on teaching, and publication by neglecting other important aspects of universities such as social responsibility or sustainability (Gadd, 2021). There is also ongoing methodological dispute arguing which indicators to use or to neglect, how to determine the criteria weights, or which method to use for ranking (Bookstein et al., 2010), (Hou & Jacob, 2017), (Fauzi et al., 2020) At this point, we believe that the criteria used in the University Monitoring and Evaluation Report may serve as guidance to non-Turkish universities.

Therefore, it is essential to develop an effective performance evaluation mechanism that can offer accurate information for both universities and relevant educational institutions. Such a mechanism can significantly enhance the performance, decision-making processes, and adaptability of Turkish universities. Consequently, the objective of this study is to establish a comprehensive performance evaluation system and to create a robust mechanism that accurately assesses the performance of Turkish universities across multiple dimensions, including education, research, internationalization, social responsibility, and sustainability. Therefore, we aim to utilize the evaluation system to pinpoint specific areas where universities need enhancement, providing targeted insights and recommendations to help institutions improve their quality and performance.

The second objective of the study is to incorporate the percentile rank methodology into the entropy weighting method to assess the effectiveness of the percentile rank normalization technique in enhancing the reliability and interpretability of decision models within MCDM methods.

The structure of the article is organized as follows. Section 1 provides a comprehensive literature review on multicriteria decision-making methods employed in higher education rankings. In Section 2, we delve into the methodologies applied in our empirical study, offering a detailed explanation of each method. Section 3 is dedicated to presenting and elucidating the data and criteria utilized in the study, ensuring a clear understanding of the parameters involved. In Section 4, we showcase the findings from our empirical analysis, discussing the results and their implications. Finally, the last section concludes the article by summarizing the key findings and their significance, providing insights for future research and practical application.

MCDM Methods in Higher Education Rankings

Many higher education ranking studies have been conducted for various purposes. Some of these studies focus on certain aspects of university performance such as research, student preferences (Ayyildiz et al., 2023; Kabak & Dağdeviren, 2014), student satisfaction (Castro-Lopez et al., 2022; Polatgil & Güler, 2024; Thomas, 2024), sustainability (Alshuwaikhat & Abubakar, 2008; Arora et al., 2020; Burmann et al., 2021; López, 2023), entrepreneurship and innovation (Elevli & Elevli, 2024; Er & Yıldız, 2018; Kiani Mavi, 2014), while others aim to create an overall ranking by considering multiple disciplines (Aliyev et al., 2020; Gul & Yucesan, 2022; Wu et al., 2012).

Some multi-criteria decision-making (MCDM) studies on higher education rankings prefer subjective weighting (Ayyildiz et al., 2023; Castro-Lopez et al., 2022; Gul & Yucesan, 2022; Kabak & Dağdeviren, 2014), while others opt for objective weighting (Burmann et al., 2021; Elevli & Elevli, 2024; Wang et al., 2022), and also some adopt a combinative approach (Polatgil & Güler, 2024). The AHP method, which is a subjective weighting method, is the most frequently used method in higher education research (Yüksel et al., 2023).

In most studies, criteria are often determined based on the expert opinions of researchers. Weighting criteria based on expert opinions of researchers is very common in literature. This approach is subject to the subjective judgments of individuals (Singh & Pant, 2021). They are preferred because the data is easily accessible. This reliance on expert judgment introduces a certain level of bias into the ranking process. Additionally, some studies criticize the methodologies of prestigious rankings periodically published at national or international levels, such as THE, QS, ARWU, and GreenMetric, and propose alternative methods for criteria selection, weighting, or ranking (Billaut et al., 2010).

There have been other studies done based on the University Monitoring and Evaluation Report (Gul & Yucesan, 2022), (Keleş et al., 2020). Keleş et al. (2020) compared the performances of different methods (namely MAUT, EDAS, ROV, TOPSIS, MOORA, and MAIRCA) by

assigning equal weights to all criteria considered. On the other hand, Gul & Yucesan (2022) introduced a novel hybrid method combining the Bayesian BWM method to determine the criteria weights, which is a subjective weighting method based on expert opinion, and well-known TOPSIS to rank the universities. They identified the “R&D, Projects, and Publications” category as the most important criterion whereas “Social Responsibility” was deemed the least important category. Although these studies present comprehensive approaches to evaluating university performances by comparing different methods or bringing novel hybrid methods, they have some drawbacks. Because Keleş et al. (2020) investigates how different ranking methods influence the overall ranking of the universities, they assume that all the criteria have equal weights. This assumption is made because no specific weights were provided during the original reporting process. However, as it was mentioned in their reports, YÖK does not aim to evaluate the performances of universities and rank them based on multi-criteria approaches. Therefore, no specific weights were assigned to criteria but it does not necessarily mean that all criteria have equal importance.

On the other hand, in their study, Gul & Yucesan (2022) weighted criteria based on expert opinions. As it is well known that as the number of criteria increases it is hard to evaluate or compare them consistently to assign weights especially when they belong to different disciplines (Pamucar et al., 2018, p. 4; Zhu et al., 2015, p.409). Therefore, we find it more useful to assign criteria weights according to objective weighting methods.

A variety of MCDM tools have been used in the literature for the purpose of higher education rankings. Most of the studies prefer hybrid models. According to Yüksel et al. (2023), the Analytical Hierarchical Process by Saaty (2008) is the most frequently used method in MCDM studies in higher education. ■ Table 1. displays a review of the literature regarding MCDM methods used for higher education rankings. These studies collectively demonstrate the value of multi-criteria decision methods in providing a more robust and tailored approach to evaluating university performances.

Methodology

This section explains the incorporated methodologies of the Entropy Weighting Method for criteria weighting and the well-known VIKOR for ranking. It also explains percentile rank methodology. The proposed methodology is conceptualized in the following subsections.

Percentile Rank

Normalization is essential in multicriteria decision-making (MCDM) methods to ensure fair and unbiased comparisons across diverse criteria. By transforming different units and scales into a common scale, normalization eliminates

the influence of any single criterion dominating due to its numerical range. It facilitates meaningful aggregation of criteria scores and ensures that weights applied to criteria reflect their true importance. This process enhances the interpretability and consistency of decision models, making the evaluation and comparison of alternatives more reliable and understandable for decision-makers.

One method to overcome the aforementioned problem in a dataset is the percentile rank method. A percentile rank of a score is the percentage of the values that are lower than that particular score in its frequency distribution (Roscoe, 1969, p. 18). The main idea behind the percentile rank is that a score can be significantly enhanced by expressing it in units that reflect its relationship to other scores within the distribution. A score gains significance only through its comparison to other scores, highlighting the behavioral sciences' focus on individual differences (Roscoe, 1969, p. 17).

Percentile rank (PR) of a given score in a frequency distribution may be calculated by the formula:

$$PR = \frac{CF' + (0.5 \times F)}{N} \times 100 \quad (Eq. 1)$$

Here, **CF'** is the count of all scores that are less than the given score, **F** is the frequency for the score of interest and **N** is the number of scores in the distribution. The percentile rank values obtained from each raw score using this formula range from greater than 0 to less than 100 ($0 < PR < 100$). Thus, in the new frequency distribution, all values will be positive. Therefore, the percentile rank is an ideal data transformation method for ranking and weighting methods that work exclusively with positive values such as MEREC (Keshavarz-Ghorabae et al., 2021).

Although other normalization techniques such as min-max, z score, or log transformation reduce the data in a specified range they may not cope with outliers, remove the skewness in the data or they may equate some scores to zero. However, if there are several numbers of scores in the distribution, percentile rank produces a uniform distribution which eliminates the skewness. This is especially useful when calculating criteria weights objectively by the entropy weight method. When evaluating the criteria subjectively, one simply ignores the data and evaluates the in-between criteria importance based on their expert knowledge. However, the aforementioned frequent problems in the data directly impact the relative importance of criteria. Therefore, they must simply be removed.

Entropy Weight Method

Criteria weighing methods are categorized into three groups: subjective, objective, and combinative. The subjective approach is the most commonly used among MCDM studies (Singh & Pant, 2021). Subjective criteria weighing methods (e.g. Analytical Hierarchy Process, Best Worst Method, Delphi Method, Analytic Network Process,



etc.) ask decision-makers to take responsibility for assigning weights to the criteria. In contrast, objective methods (e.g. Entropy, CRITIC, MEREC, etc.) use mathematical algorithms, eliminating the need for decision makers' consultancy. The combinative approach, on the other hand, reconciles subjective and objective approaches (Ayan et al., 2023; Singh & Pant, 2021). Although subjective weighing methods are widely used, their efficiency decreases as the numbers of criteria increase because it becomes more difficult for decision-makers to be consistent when expressing their preferences (Keshavarz-Ghorabae et al., 2021). This is the main motivation of this study to choose an objective weighing methodology because there are more than 50 criteria in "The University Monitoring and Evaluation Report".

The Entropy method is a widely used objective weighting technique in multi-criteria decision-making (MCDM) that assesses the relative importance of each criterion based on the diversity of information provided by the decision matrix. This method leverages the concept of entropy from information theory to determine the weights of criteria, ensuring an unbiased evaluation process (Shannon, 1948).

Although numerous studies have utilized entropy to calculate weights, this method has certain limitations. Zhu et al. (2020) identified two major issues regarding the entropy weight method (EWM). Firstly, the presence of many zero values in the data can lead to weighting less significant criteria disproportionately higher. To solve this problem, they suggested an alternative normalization method rather than the ordinary standard normalization technique used in EWM. Secondly, Zhu et al. (2020) underscored that EWM focuses on numerical differences, ignoring rank-based differences, which may misrepresent the true importance of criteria in certain decision-making contexts. They suggested a potential solution for this theoretical problem which is incorporating new variables that represent rank discrimination degree into the weighting process.

In order to overcome the aforementioned problems that are inherent in EWM we propose to incorporate percentile rank transformation into the normalization step of the decision matrix. This will provide all variables having positive values and incorporate rank-based distances into the weighting process.

The steps to apply the Entropy Weighting Method are as follows:

- 1. Construct the Decision Matrix:** Given a set of m alternatives (A_1, A_2, \dots, A_m) and n criteria (C_1, C_2, \dots, C_n) a decision matrix wherein a_{ij} represents each element corresponding to the alternative A_i with respect to criterion C_j .
- 2. Normalize the Decision Matrix:** Decision matrix is normalized according to percentile rank method where p_{ij} represents the i . alternative's performance with respect to criterion j :

$$p_{ij} = \frac{CF' + (0.5 \times F)}{N} \times 100 \quad (Eq. 2)$$

- 3. Calculation of the index's entropy:** The entropy for each criterion j is calculated using the normalized values where $k = 1/\ln(m)$ is a constant that ensures ranges between 0 and 1.

$$e_j = -k \sum_{i=1}^m p_{ij} \ln(p_{ij}) \quad (Eq. 3)$$

- 4. Degree of Diversification:** The degree of diversification for each criterion j is calculated as:

$$d_j = 1 - e_j \quad (Eq. 4)$$

- 5. Compute the Criteria Weights:** The weight for each criterion j is determined by normalizing the degree of diversification:

$$w_j = \frac{d_j}{\sum_{j=1}^n d_j} \quad (Eq. 5)$$

VIKOR

In this study, the VIKOR (Vise Kriterijumska Optimizacija I Kompromisno Resenje) methodology is employed to evaluate the overall performances of Turkish universities. Developed by Opricovic (1998), VIKOR is designed to identify a compromise solution that provides a balance between conflicting criteria, which is essential for practical decision-making. VIKOR is effective in situations where different alternatives need to be evaluated based on multiple criteria, and there is a need to balance conflicting goals. It especially aids decision-makers when they are not able to state their preferences coherently in the early stages of the system design (Opricovic & Tzeng, 2004). VIKOR is specifically preferred when there are conflicting goals in the context of decision-making meaning that improving one aspect of the performance may have a negative impact on another. In the case of higher education ranking this is also relevant because aiming to maximize social responsibility, for example, may have adverse effects on some other aspects such as research output or internationalization. VIKOR balances such conflicts and avoids favoring any criterion disproportionately at the expense of others. Therefore, VIKOR is considered a multi-criteria optimization for complex systems (Opricovic & Tzeng, 2007)(Nisel, 2014) (Mardani et al., 2016). Despite its ability to overcome the aforementioned problems, VIKOR has some disadvantages as well. It depends on the value of (weight of decision-making strategy) which may have a significant impact on the final rankings and there is little guidance for the selection of this parameter therefore this is typically set to 0.5 (Taherdoost & Madanchian, 2023).

VIKOR was applied several times for MCDM problems regarding university-related rankings. Nisel (2014) applied Extended VIKOR to rank online graduate programs from 20 U.S. universities based on 5 criteria and found that VIKOR

provides remarkably successful results. Ömürbek et al. (2014) applied TOPSIS and VIKOR to rank 10 universities in Türkiye (namely ADIM universities) based on 21 criteria. Ayyildiz et al. (2023) et al. proposed a novel hybrid MCDM approach by incorporating clustering methodology with VIKOR and evaluated Turkish universities according to students' perspectives based on teaching and research quality (Wu et al., 2012) also used the AHP-VIKOR approach to rank 12 Taiwanese private universities.

The VIKOR method follows a structured process consisting of several steps:

1. **Establishing the Decision Matrix:** Construct a decision matrix a_{ij} where each element represents the performance of alternative A_i with respect to criterion C_j .
2. **Determining the Best and Worst Values:** For each criterion j , identify the best (positive ideal solution) f_j^+ and the worst (negative ideal solution) f_j^- values across all alternatives.
3. **Calculating the Utility and Regret Measures:**
 - a. *Utility measure (S_i):*

$$S_i = \sum_{j=1}^n w_j \frac{f_j^+ - f_{ij}}{f_j^+ - f_j^-} \quad (Eq. 6)$$

Where w_j is the weight of criterion C_j , reflecting its relative importance (Opricovic & Tzeng, 2004).

- b. *Regret measure (R_i):*

$$R_i = \max_j \left[w_j \frac{f_j^+ - f_{ij}}{f_j^+ - f_j^-} \right] \quad (Eq. 7)$$

4. **Computing the VIKOR Index (Q_i):** Combine the utility and regret measures to calculate the value of benefit ratio (VIKOR index) for each alternative:

$$Q_i = v \left(\frac{S_i - S^+}{S^- - S^+} \right) + (1 - v) \left(\frac{R_i - R^+}{R^- - R^+} \right) \quad (Eq. 8)$$

Here, S^+ and S^- are the best and worst values of S_i ; and R^+ are R^- the best and worst values of R_i . v is the weight of the decision-making strategy, typically set to 0.5 to represent a balanced approach (Opricovic, 1998).

5. **Ranking the Alternatives:** Based on the Q_i values, rank the alternatives from best to worst. The alternative with the lowest Q_i value is considered the most preferred.
6. **Determining the Compromise Solution:** The alternative with the smallest Q_i is proposed as the compromise solution. This solution must satisfy the following conditions:
 - a. **Condition 1 - Acceptable advantage:** The difference between the Q values of the first and second-ranked alternatives must be at least $\frac{1}{m-1}$, ensuring a significant lead of the best alternative.
 - b. **Condition 2 - Acceptable stability:** The solution should remain stable across different decision-making scenarios and parameter variations (Opricovic & Tzeng, 2004).

Empirical Study

University Monitoring and Evaluation Data

In the study, only public universities are considered as two different populations, hence, data is divided into two and analyzed accordingly. Firstly, we selected the criteria and sub-criteria from the report. There are five main categories: "Education and Training", "R&D, Projects and Publications", "Internationalization", "Sustainability", and "Social Responsibility". Each of these categories has sub-criteria which are displayed in ■ Table 2.

Some of the sub-criteria are simply rankings and measured on an ordinal scale. Although universities performances have been measured since 2018, some universities still report missing values for certain sub-criteria. Most of these missing values are imputed based on basic imputation techniques (i.e. median, maximum, or minimum imputation), some variables included so many missing values. Because it is not possible to impute them efficiently, these variables are also ejected. See ■ Table 3.

As one can see most of the sub-criteria under the sustainability category are disregarded. Most of the remaining sub-criteria also are not available for most of the universities because most of the state universities do not have investments in renewable energy sources, cycling, or efficiency investments. On the other hand, since sustainability sub-criteria are measured for the first time in 2023, most of the remaining data are skewed and have erroneous values. For these reasons, we decided to disregard sustainability criteria altogether. Eventually, 56 sub-criteria under four main categories are taken into consideration for the analysis.

Results

Multicriteria decision analysis is performed in five steps which are displayed in ■ Figure 1.

1. **Percentile rank normalization:** We first normalized the data according to the percentile rank formula (see Eq.1).

2. **Calculating the sum of percentile scores for every main category:** Based on the computed percentile scores in step 1, percentile scores are summed up at a university level under each category. As a result, each university has four pillar scores for each main category (namely A, B, C, E).

3. **Entropy weight calculation for the main categories:** After calculating the total scores for the four main categories, the entropy weights for these four criteria were computed. The results are shown in ■ Figure 2.



Figure 1
Steps of the empirical study

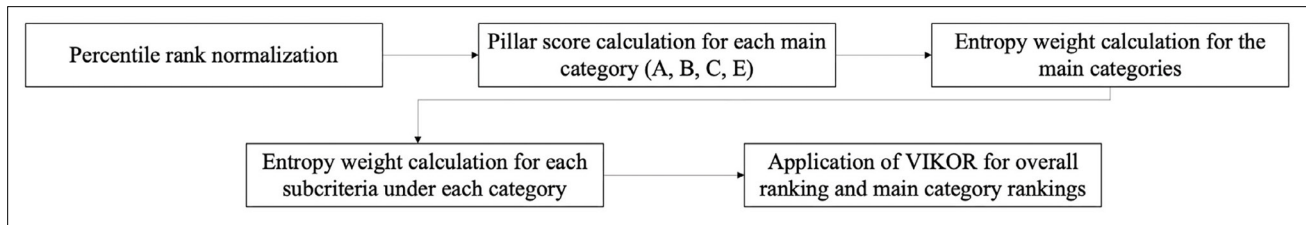
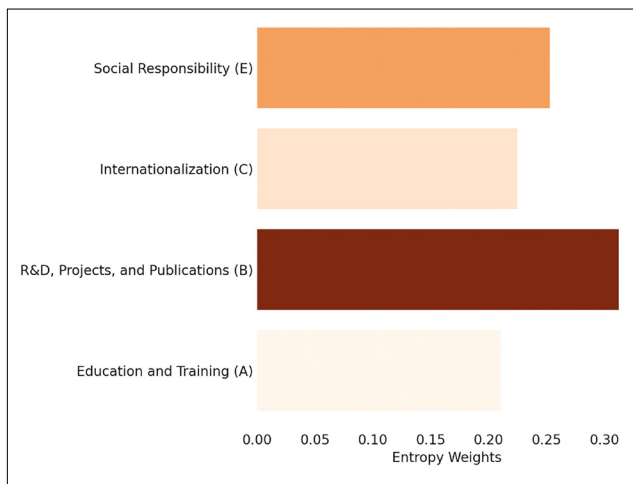


Figure 2
Entropy weights of main categories

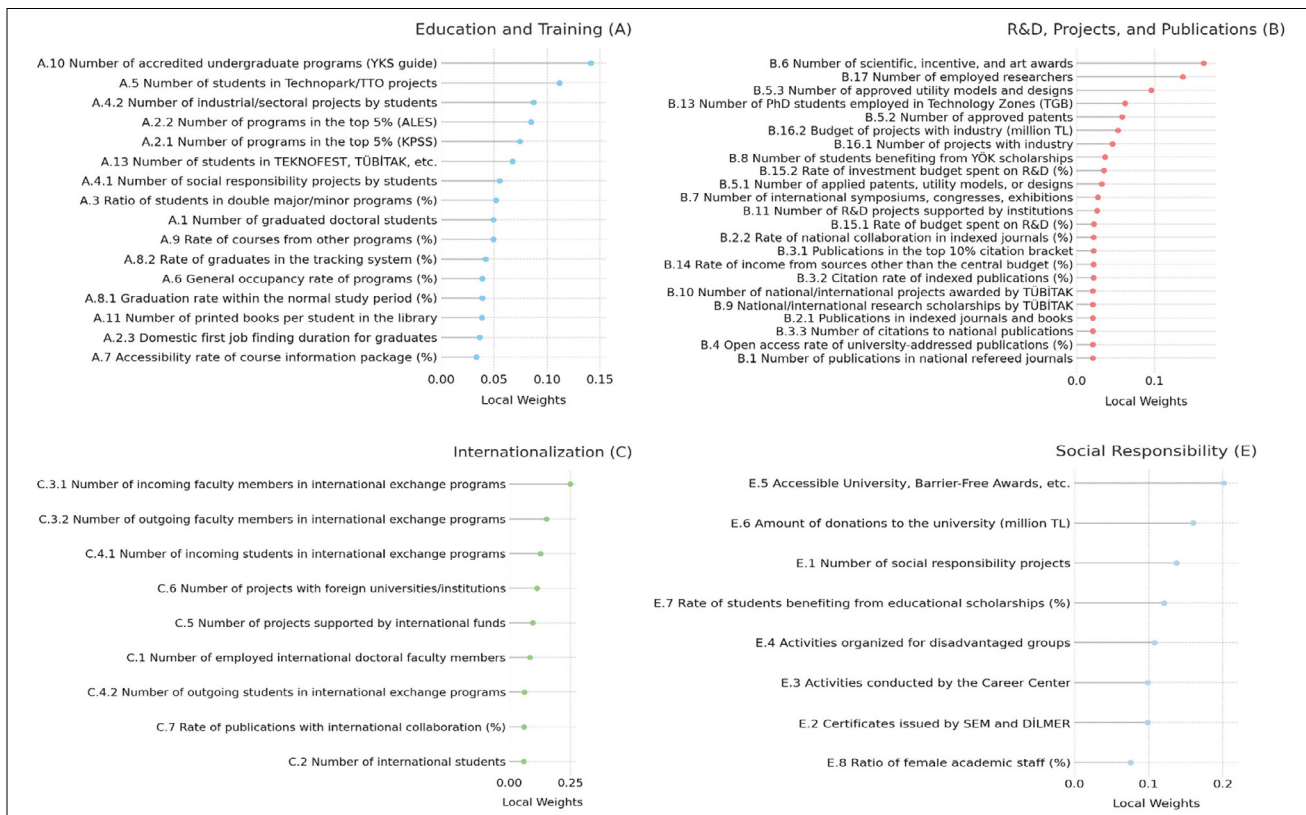


The most important category is “R&D, Projects and Publications” which is followed by “Social Responsibility”, “Internationalization”, and “Education and Training”. Corresponding entropy weights are 0.3121, 0.2526, 0.2247, and 0.2105 respectively.

4. Entropy weight calculation for sub-criteria under each category: Based on the determined main criteria weights, and entropy weights of the sub-criteria were calculated separately for each main category so that the sum of the weights equals 1. Hence, local weights are calculated (see Figure 3).

The results indicate that the prominent sub-criteria for the “education and training (A)” category are “A.10 Number of accredited undergraduate programs”, “A.5 Number of students participating in Technopark or Technology Transfer Office (TTO) projects” and “A.4.2 Number of industrial/sectoral projects carried out by students”.

Figure 3
Entropy weights of sub-criteria



The significance of accreditation, hands-on training, and industry cooperation is emphasized by the high weight given to these features in the “Education and Training” category. The focus on accredited programs draws attention to the importance of an esteemed education. The university’s emphasis on students participating in industrial/sectoral and Technopark/TTO projects shows its commitment to offering cutting-edge and relevant learning opportunities. These elements are crucial for developing a culture of innovation and entrepreneurship inside the university, improving employability, and preparing students for the workforce. These results also bring the polytechnic universities upfront because they highly encourage students to join the technology and innovation projects.

The most important criteria for the “R&D, Projects and Publications (B)” are “B.6 Number of scientific, incentive, and art awards”, “B.17 Number of employed researchers” and “B.5.3 Number of approved utility models and designs”. The high weights assigned to these criteria underscore the importance of recognition, research capacity, and practical innovation in the evaluation of university performance. These factors are crucial for the development of a research intensive environment that fosters innovation and academic excellence. The emphasis on awards and recognition encourages a culture of achievement and motivation, while the focus on employed researchers and approved utility models ensures the sustainability and practical relevance of research initiatives.

For the “Internationalization (C)” main category “C.3.1 Number of incoming faculty members within international exchange programs”, “C.3.2 Number of outgoing faculty members within international exchange programs”, and “C.4.1 Number of incoming students within international exchange programs” are the most important sub-criteria. The emphasis on these criteria indicates that international exchange programs for both faculty and students are pivotal in the internationalization efforts of universities. Bringing in faculty and students from abroad and sending local faculty to international institutions help in building a globally connected and culturally diverse academic environment. These exchanges foster international collaboration, enhance the educational experience, and elevate the university’s global profile, making it a more dynamic and competitive institution.

In the “Social Responsibility (E)” category, “E.5 Number of Accessible University Awards, Barrier-Free Flag Awards, Barrier-Free Program Emblems, and Disabled-Friendly Awards”, “E.6 Amount of donations to the university (million TL)”, and “E.1 Number of social responsibility projects” are the most significant sub-criteria. The focus on these criteria underscores the importance of accessibility, community support, and active engagement in social issues for universities. Emphasizing awards for accessibility and inclusivity indicates a strong commitment to creating an

equitable environment for all. The significance of donations highlights the importance of external support and financial stability, while the emphasis on social responsibility projects reflects the university’s dedication to making a tangible difference in society. Together, these criteria illustrate a comprehensive approach to social responsibility, integrating inclusivity, community engagement, and proactive social initiatives.

5. Application of VIKOR: After identifying the criteria weights, we applied the VIKOR method to 126 universities and ranked the universities.

First, we performed the VIKOR method to determine the overall rankings by taking the entropy weights into consideration reported in ■ Figure 2 and 3. Hence, we aim to evaluate the overall performance of universities. Later, we used local weights to evaluate the university performances by the main categories. The VIKOR results are displayed in ■ Table 4.

■ Table 4 shows that İstanbul Technical University has the highest overall performance due to its superior performances in terms of “R&D, Projects, and Publications (B)” and “Internationalization (C)”.

After ranking the alternatives from best to worst we need to identify a compromise solution. In VIKOR there are two conditions to be satisfied:

1. Acceptable advantage: The difference between the Q values of the first and second-ranked alternatives must be at least $1/(m-1)$, ensuring a significant lead of the best alternative where m is the number of alternatives.

$$Q(A^2) - Q(A^1) \geq \frac{1}{m-1}$$

Acceptable advantage condition calculations $Q(A^2) - Q(A^1)$ are shown in ■ Table 5. As one can see only acceptable advantage condition is satisfied only in the rankings for Category C and Category E. We conclude that we have compromised solutions for Overall, Category A, and Category B rankings for $v=0.5$ because they did not satisfy the acceptable advantage condition for $1/(126-1) = 800$.

2. Acceptable stability: This condition suggests that the solution should remain stable across different decision-making scenarios and parameter variations. Accordingly, the uppermost alternative according to the Q_i value should also have the best (lowest) values for S_i and R_i . S_i and R_i values are demonstrated in ■ Table 6.

For overall ranking first alternative İstanbul Technical University has the lowest S_i but it has the second lowest R_i . In the “Education and Training (A)” category, the uppermost alternative Yıldız Technical University has the second lowest S_i and third lowest R_i values. For the “R&D, Projects and Publications (B)” ranking, İstanbul Technical



University has the smallest S_p , R_p and Q_i values. In the “Internationalization (C)” ranking, Middle East Technical University has the smallest S_p , R_p and Q_i values. Lastly, Dokuz Eylül University is the best alternative for “Social Responsibility (E). However, it has the lowest S_i but second lowest R_i values.

In the overall ranking, İstanbul Technical University holds the top position with the lowest Q value, reflecting its proximity to the ideal solution across all criteria. Although it has the lowest S_i value, indicating superior performance overall, it has the second lowest R_i value, suggesting there is one criterion where it is not the absolute best but still performs exceptionally well.

In Category A (Education and Training), Yıldız Technical University ranks first despite having the second lowest S_i and third lowest R_i values, indicating consistent and robust performance across all criteria in this category, though not the most stable. For Category B (Research, Development, and Publications), İstanbul Technical University excels with the smallest S_p , R_p and Q_i values, demonstrating absolute stability and robustness in its performance, being the best across all criteria, and minimizing both utility and regret measures. In Category C (Internationalization), Middle East Technical University leads with the smallest S_p , R_p and Q_i values, indicating its comprehensive strength and top ranking in internationalization efforts. Lastly, in Category E (Social Responsibility), Dokuz Eylül University ranks first with the lowest S_i but the second lowest R_i values, suggesting that while it is the best overall in this category, there is one criterion where another university slightly outperforms it. Nonetheless, its overall performance remains robust and close to the ideal.

Discussion and Conclusion

This study adopted percentile rank normalization to EWM–VIKOR hybrid multicriteria decision-making method to rank public higher education institutions of Türkiye based on the data gathered from annually published The University Monitoring and Evaluation Report of YÖK. 56 sub-criteria categorized under 4 main categories (namely “Education and Training”, “R&D, Projects, and Publications”, “Internationalization”, and “Social Responsibility”) are taken into consideration for ranking.

Firstly, according to the weight results of EWM, “R&D, Projects, and Publications” was found the most important category that is followed by “Social Responsibility”, “Internationalization” and “Education and Training”. The most important criterion for the “R&D, Projects and Publications (B)” is “B.6 Number of scientific, incentive, and art awards” which emphasizes the importance of academic recognition. For “Social Responsibility” the most important criteria is “E.5 Number of Accessible University Awards, Barrier-Free Flag Awards, Barrier-Free Program

Emblems, and Disabled-Friendly Awards” which points out the importance of accessibility, community support, and active engagement in social issues for universities. For the “Internationalization” category “C.3.1 Number of incoming faculty members within international exchange programs” is the most prominent criterion. It underscores the importance of international exchange programs. Lastly, “A.10 Number of accredited undergraduate programs” has the highest weight in the “Education and Training” category showing the importance of accessibility and community support.

The results show that alternatives like İstanbul Technical University and Middle East Technical University demonstrate high stability and robustness, as they have consistently low S_i and R_i values across multiple categories. The fact that İstanbul Technical University has the second lowest R_i overall but still ranks first highlights its overall strong performance, with only minor deviations from the ideal in certain criteria.

In “Education and Training (A)”, Yıldız Technical University’s high ranking despite not having the lowest S_i and R_i values suggests a balanced performance across multiple criteria rather than dominance in a single criterion. For “R&D, Projects, and Publications (B)”, İstanbul Technical University’s lowest S_p , R_p and Q_i values indicate its clear leadership and stability, making it a model for excellence in this area. Middle East Technical University’s top position in “Internationalization (C)” with the lowest S_p , R_p and Q_i values showcases its exceptional performance in global engagement and partnerships. Dokuz Eylül University’s performance in “Social Responsibility (E)” reflects its strong commitment to community and societal initiatives, even though it slightly trails another university in one criterion.

These results provide a nuanced understanding of the strengths and weaknesses of each university. Decision-makers can use this information to identify areas for improvement and strategic investment. The stability indicated by low S_i and R_i values ensures that the top-ranked universities are not just performing well under current conditions but are likely to maintain their performance across various scenarios and parameter changes.

The findings of the study have similarities and differences from previous studies. In their study, which stands out as one of the few conducted based on the data from the Council of Higher Education (YÖK) monitoring and evaluation report, Gul & Yucesan (2022), used a probabilistic approach to handle expert preferences in the weighting of the criteria. Their findings also indicated that “R&D, Projects, and Publications (B)” is the most important criterion. On the other hand, “Social Responsibility” comes forward as the second most important category in our study. In contrast, Gul & Yucesan (2022) concluded that social responsibility is one of the least important along with the “Budget and Finance” category which is no longer a main category in

the report since 2021. In 2021, YÖK distributed some sub-criteria under the “Budget and Finance” category to “R&D, Projects, and Publications” and “Social Responsibility” and excluded others. Hence, comparing the relative importance of all criteria between the two studies would not be meaningful.

Keleş et al. (2020) also studied on the same report but they aimed to compare the performances of different ranking methods for equal weighted criteria. They also found that Middle East Technical University, Boğaziçi University, Ankara University, and İstanbul University come forward across different rankings. However, it would not be appropriate to compare their findings with ours because two studies are conducted on separate data from different years. Keleş et al. aimed to compare various ranking methods while in some other studies, different weighting and ranking methods are combined to reach a final consensus. For example, Polatgil & Güler (2024) aimed to evaluate university performances in terms of student satisfaction by using Two-Layer Copeland. Their approach incorporated different weighting and ranking methodology results, aiming to achieve a final consensus rather than solely relying on one methodology. Yet, our study does not focus on aggregation, rather we investigated the stability and resilience of universities across multiple categories using VIKOR.

Our study has similar findings to other studies conducted on non-Turkish universities in terms of VIKOR methodology results. Wu et al. (2012) used a hybrid AHP-VIKOR method to rank 12 private universities in Taiwan. One of their main findings was that the VIKOR method showed stability across different criteria not only identifying top-ranked universities. Aliyev et al. (2020) applied fuzzy AHP and VIKOR methods to rank universities in the UK and concluded that universities with low S_i and R_i values tend to maintain stability across different ranking scenarios.

In addition to comprehensive studies considering various categories, other studies focus on specific aspects of universities, such as research, education, sustainability, student satisfaction, and student preference.

For further studies, one may consider incorporating different normalization techniques other than percentile rank methodology into EWM to overcome the aforementioned methodological problems inherent to the well-known weighting method. Also, the EWM-VIKOR methodology can be applied to private universities in Türkiye. By all means different hybrid MCDM approaches can be applied to the higher education ranking for the same data. Lastly, assuming the University Monitoring and Evaluation Reports will continue to be published in the upcoming periods and hoping to have increased data quality by lessening missing and erroneous entries, we suggest ranking Turkish higher education institutions by sustainability criteria.

In conclusion, while the VIKOR method highlights the best alternatives based on overall Q values, examining S_i and R_i values provides deeper insights into the stability and resilience of these alternatives. This aids stakeholders in making more informed and strategic decisions. The findings of this study provide a valuable framework for evaluating university performance and offer actionable insights for policymakers and university administrators. The methodology's ability to balance different criteria while providing a compromise solution ensures that the rankings reflect a comprehensive and balanced view of each institution's strengths and areas for improvement. This ranking system could serve as a model for similar studies in other countries, particularly in terms of incorporating a wide range of criteria and addressing the methodological challenges of multi-criteria decision-making in higher education.



Reference

- Akyol Özcan, K. (2023). Sustainability ranking of turkish universities with different weighting approaches and the TOPSIS method. *Sustainability*, 15(16), 12234. <https://doi.org/10.3390/su151612234>
- Aliyev, R., Temizkan, H., & Aliyev, R. (2020). Fuzzy analytic hierarchy process-based multi-criteria decision making for universities ranking. *Symmetry*, 12(8), 1351. <https://doi.org/10.3390/sym12081351>
- Alshuwaikhat, H. M., & Abubakar, I. (2008). An integrated approach to achieving campus sustainability: Assessment of the current campus environmental management practices. *Journal of Cleaner Production*, 16(16), 1777–1785. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2007.12.002>
- Arora, A., Jain, J., Gupta, S., & Sharma, A. (2020). Identifying sustainability drivers in higher education through fuzzy AHP. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(4), 823–836. <https://doi.org/10.1108/heswbl-03-2020-0051>
- Ayan, B., Abacıoğlu, S., & Basilio, M. P. (2023). A comprehensive review of the novel weighting methods for multi-criteria decision-making. *Information*, 14(5), 285. <https://doi.org/10.3390/info14050285>
- Ayyıldız, E., Murat, M., Imamoglu, G., & Kose, Y. (2023). A novel hybrid MCDM approach to evaluate universities based on student perspective. *Scientometrics*, 128(1), 55–86. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04534-z>
- Billaut, J.- C., Bouyssou, D., & Vincke, P. (2010). Should you believe in the Shanghai ranking? An MCDM view. *Scientometrics*, 84(1), 237–263. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0115-x>
- Bookstein, F. L., Seidler, H., Fieder, M., & Winckler, G. (2010). Too much noise in the Times Higher Education rankings. *Scientometrics*, 85(1), 295–299. <https://doi.org/10.1007/s11192-010-0189-5>
- Burmann, C., García, F., Guijarro, F., & Oliver, J. (2021). Ranking the performance of universities: The role of sustainability. *Sustainability*, 13(23), 13286. <https://doi.org/10.3390/su132313286>
- Castro-Lopez, A., Cervero, A., Galve-González, C., Puente, J., & Bernardo, A. B. (2022). Evaluating critical success factors in the permanence in Higher Education using multi-criteria decision-making. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 628–646. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877631>
- Elevli, S., & Elevli, B. (2024). A study of entrepreneur and innovative university index by entropy-based grey relational analysis and PROMETHEE. *Scientometrics*. <https://doi.org/10.1007/s11192-024-05033-z>
- Er, F., & Yıldız, E. (2018). Türkiye girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi 2016 ve 2017 sonuçlarının ORESTE ve faktör analizi ile incelenmesi. *Alphanumeric Journal*, 6(2), 293–310. <https://doi.org/10.17093/alphanumeric.431034>
- Ertuğrul, İ., Öztaş, T., Özçil, A., & Öztaş, G. Z. (2016). Grey relational analysis approach in academic performance comparison of university: A case study of Turkish universities. *European Scientific Journal*, 2016, (Special Edition), 128–139. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p25p>
- Fauzi, M. A., Tan, C. N.-L., Daud, M., & Awalludin, M. M. N. (2020). University rankings: A review of methodological flaws. *Issues in Educational Research*, 30(1), 79–96.
- Gadd, E. (2021). Mis-measuring our universities: Why global university rankings don't add up. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 6, 680023. <https://doi.org/10.31235/osf.io/gxbn5>
- Gul, M., & Yucesan, M. (2022). Performance evaluation of Turkish Universities by an integrated Bayesian BWM-TOPSIS model. *Socio-Economic Planning Sciences*, 80, 101173. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101173>
- Hou, Y.-W., & Jacob, W. J. (2017). What contributes more to the ranking of higher education institutions? A comparison of three world university rankings. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 16(4), 29–46.
- Ishizaka, A., Pickernell, D., Huang, S., & Senyard, J. M. (2020). Examining knowledge transfer activities in UK universities: Advocating a PROMETHEE-based approach. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(6), 1389–1409. <https://doi.org/10.1108/ijeb-01-2020-0028>
- Jódar, L., & De la Poza, E. (2020). How and Why the Metric Management Model Is Unsustainable: The Case of Spanish Universities from 2005 to 2020. *Sustainability*, 12(15), 6064. <https://doi.org/10.3390/su12156064>
- Johnes, J. (2018). University rankings: What do they really show? *Scientometrics*, 115(1), 585–606. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2666-1>
- Kabak, M., & Dağdeviren, M. (2014). A hybrid MCDM approach to assess the sustainability of students' preferences for university selection. *Technological and Economic Development of Economy*, 20(3), 391–418. <https://doi.org/10.3846/20294913.2014.883340>
- Keleş, M. K., Özdağoğlu, A., & Özdağoğlu, G. (2020). YÖK izleme ve değerlendirme ölçütlerine göre üniversite sıralamaları: Farklı yöntemler sıralamaları ne kadar etkileyeb. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 326–350. <https://doi.org/10.30794/pausbed.681381>
- Keshavarz-Ghorabae, M., Amiri, M., Zavadskas, E. K., Turskis, Z., & Antucheviciene, J. (2021). Determination of objective weights using a new method based on the removal effects of criteria (MEREC). *Symmetry*, 13(4), 525. <https://doi.org/10.3390/sym13040525>
- Kiani Mavi, R. (2014). Indicators of Entrepreneurial University: Fuzzy AHP and Fuzzy TOPSIS Approach. *Journal of the Knowledge Economy*, 5(2), 370–387. <https://doi.org/10.1007/s13132-014-0197-4>
- López, B. (2023). Social impact through the SDGs: Case studies in higher education. In L. Waller & S. K. Waller (Ed.), *Higher education* (Chapter 4). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.109811>
- Mardani, A., Zavadskas, E. K., Govindan, K., Amat Senin, A., & Jusoh, A. (2016). VIKOR technique: A systematic review of the state of the art literature on methodologies and applications. *Sustainability*, 8(1), 37. <https://doi.org/10.3390/su8010037>
- Nisel, S. (2014). An extended VIKOR method for ranking online graduate business programs. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(1), 103. <https://doi.org/10.7763/ijiet.2014.v4.378>
- Ömürbek, N., Karaatlı, M., & Yetim, T. (2014). Analitik hiyerarşi sürecine dayalı TOPSIS ve VIKOR yöntemleri ile ADIM üniversitelerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(1), 189–207.
- Opricovic, S. (1998). Multicriteria optimization of civil engineering systems. *Faculty of Civil Engineering, Belgrade*, 2(1), 5–21.

- Opricovic, S., & Tzeng, G. H. (2004). Compromise solution by MCDM methods: A comparative analysis of VIKOR and TOPSIS. *European Journal of Operational Research*, 156(2), 445–455. [https://doi.org/10.1016/s0377-2217\(03\)00020-1](https://doi.org/10.1016/s0377-2217(03)00020-1)
- Opricovic, S., & Tzeng, G. H. (2007). Extended VIKOR method in comparison with outranking methods. *European Journal of Operational Research*, 178(2), 514–529. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2006.01.020>
- Pamucar, D., Stevic, Ž., & Sremac, S. (2018). A new model for determining weight coefficients of criteria in mcdm models: Full consistency method (fucm). *Symmetry*, 10(9), 393. <https://doi.org/10.3390/sym10090393>
- Polatgil, M., & Güler, A. (2024). The use of different criteria weighting and multi-criteria decision making methods for university ranking: Two-layer copeland. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 60–73. <https://doi.org/10.32329/uad.1398302>
- Quan, L., & Zhou, H. (2018). Evaluation of innovation and entrepreneurship education capability in colleges and universities based on entropy TOPSIS-A case study. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 18(5). <https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.003>
- Roscoe, J. T. (1969). *Fundamental research statistics for the behavioral sciences*. Holt, Reinhart, & Winston Inc.
- Saaty, T. L. (2008). Decision making with the analytic hierarchy process. *International Journal of Services Sciences*, 1(1), 83–98. <https://doi.org/10.1504/IJSSCI.2008.017590>
- Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, 27(3), 379–423. <https://doi.org/10.1109/9780470544242.ch1>
- Singh, M., & Pant, M. (2021). A review of selected weighing methods in MCDM with a case study. *International Journal of System Assurance Engineering and Management*, 12(1), 126–144. <https://doi.org/10.1007/s13198-020-01033-3>
- Taherdoost, H., ve Madanchian, M. (2023). *VIKOR method—An effective compromising ranking technique for decision making*. Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-29969-9>
- Thomas, S. (2024). Does higher ranking ensure higher student satisfaction: Evidence from higher education institutions in India. *Quality Assurance in Education*, 32(2), 303–318. <https://doi.org/10.1108/QAE-08-2023-0182>
- Wang, T.-C., Thu Nguyen, T. T., & Phan, B. N. (2022). Analyzing higher education performance by entropy - TOPSIS method: A case study in Viet Nam private universities. *Measurement and Control*, 55(5–6), 385–410. <https://doi.org/10.1177/00202940221089504>
- Wu, H. Y., Chen, J. K., Chen, I. S., & Zhuo, H. H. (2012). Ranking universities based on performance evaluation by a hybrid MCDM model. *Measurement*, 45(5), 856–880. <https://doi.org/10.1016/j.measurement.2012.02.009>
- Yükseköğretim Kurulu. (2023). *Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu 2023*. <https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz>
- Yükseköğretim Kurulu. (n.d.). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yüksel, F. Ş., Kayadelen, A. N., & Antmen, F. (2023). A systematic literature review on multi-criteria decision making in higher education. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(1), 12–28. <https://doi.org/10.21449/ijate.1104005>
- Zhu, G.-N., Hu, J., Qi, J., Gu, C. C., & Peng, Y. H. (2015). An integrated AHP and VIKOR for design concept evaluation based on rough number. *Advanced Engineering Informatics*, 29(3), 408–418. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.aei.2015.01.010>
- Zhu, Y., Tian, D., & Yan, F. (2020). Effectiveness of Entropy Weight Method in Decision-Making. *Mathematical Problems in Engineering*, 2020(1), 3564835. <https://doi.org/10.1155/2020/3564835>
- Zolfani, S. H., & Ghadikolaie, A. S. (2013). Performance evaluation of private universities based on balanced scorecard: empirical study based on Iran. *Journal of Business Economics and Management*, 14(4), 696–714. <https://doi.org/10.3846/16111699.2012.665383>

**Table 1**

A summary of recent studies on MCDM methods in higher education rankings.

Authors	Methodology	Subject	Country of interest
Wu et al. (2012)	AHP-VIKOR	Overall performance	Taiwan
Zolfani & Ghadikolaei (2013)	Balanced scorecard, DEMATEL, ANP, VIKOR	Overall performance	Iran
Kabak & Dağdeviren (2014)	ANP-PROMETHEE	University selection	Türkiye
Ertuğrul et al. (2016)	Grey Relational Analysis	Academic performance	Türkiye
Er & Yıldız (2018)	ORESTE and Factor Analysis	Entrepreneurship and innovation	Türkiye
Quan & Zhou (2018)	TOPSIS	Entrepreneurship and innovation	China
Keleş et al. (2020)	Comparison of multiple MCDM methods	Overall performance	Türkiye
Arora et al. (2020)	Fuzzy AHP	Sustainability	India
Aliyev et al. (2020)	Fuzzy AHP	Overall performance	United Kingdom
Ishizaka et al. (2020)	PROMETHEE	Knowledge Transfer	United Kingdom
Burmann et al. (2021)	Goal Programming	Sustainability	International
Gul & Yucesan (2022)	Bayesian BWM-TOPSIS	Overall performance	Türkiye
Castro-Lopez et al. (2022)	Fuzzy AHP and Fuzzy Inference Systems	Student satisfaction	Spain
Wang et al. (2022)	Entropy-TOPSIS	Education quality	Vietnam
Ayyildiz et al. (2023)	IVN-AHP, VIKOR, Clustering	Overall performance	Türkiye
Akyol Özcan (2023)	TOPSIS	Sustainability	Türkiye
Polatgil & Güler (2024)	Two-layer Copeland	Student satisfaction	Türkiye
Elevli & Elevli (2024)	Entropy based Grey Relational Analysis and PROMETHEE	Entrepreneurship and innovation	Türkiye

Table 2
Sub-criteria and data source

Criteria	Data Source
Education and Training (A)	
A.1 Number of graduated doctoral students	YÖKSİS
A.2.1 Number of programs in the top 5% in the Public Personnel Selection Exam (KPSS)	ÖSYM
A.2.2 Number of programs in the top 5% in the Academic Personnel and Graduate Education Entrance Exam (ALES)	ÖSYM
A.2.3 Domestic first job finding duration for graduates	SGK ve YÖKSİS
A.3 Ratio of students doing double major or minor programs (%)	YÖKSİS
A.4.1 Number of social responsibility projects carried out by students	University
A.4.2 Number of industrial/sectoral projects carried out by students	University
A.5 Number of students participating in Technopark or Technology Transfer Office (TTO) projects	University
A.6 General occupancy rate of programs (%)	YÖKSİS
A.7 Accessibility rate of course information package (%)	University
A.8.1 Graduation rate within the normal study period (%)	YÖKSİS
A.8.2 Rate of graduates in the graduate tracking system (%)	University
A.9 Rate of courses that can be taken from programs other than the registered program (%)	University
A.10 Number of accredited undergraduate programs specified in the Higher Education Institutions Exam (YKS) guide	ÖSYM
A.11 Number of printed books per student in the university library	YÖKSİS
A.12 Satisfaction rate of the business world regarding the competencies of graduates	YÖKAK
A.13 Number of students participating in competitions organized by TEKNOFEST, TÜBİTAK, TÜBA, etc.	University
R&D, Projects and Publications (B)	
B.1 Number of publications per faculty member published in national refereed journals	TÜBİTAK ULAKBİM-TR
B.2.1 Number of publications published in indexed journals and books	Clarivate
B.2.2 Rate of publications published with national collaboration in indexed journals and books (%)	Clarivate
B.3.1 Number of publications in the top 10% citation bracket	Clarivate
B.3.2 Citation rate of indexed publications (%)	Clarivate
B.3.3 Number of citations to national publications	YÖKSİS
B.4 Open access rate of university-addressed scientific publications (%)	TÜBİTAK ULAKBİM-TR and InCites
B.5.1 Number of applied patents, utility models, or designs	University
B.5.2 Number of approved patents	University
B.5.3 Number of approved utility models and designs	University
B.6 Number of scientific, incentive, and art awards	Websites of the awarder institutions
B.7 Number of international symposiums, congresses, and artistic exhibitions	University
B.8 Number of students benefiting from YÖK scholarships	YÖK
B.9 Number of national and international research scholarships awarded by TÜBİTAK	TÜBİTAK
B.10 Number of national and international projects awarded by TÜBİTAK	TÜBİTAK
B.11 Number of R&D projects supported by national and international private or official institutions and organizations	University
B.13 Number of students enrolled in doctoral programs employed in Technology Development Zones (TGB)	Ministry of Industry and Technology
B.14 Rate of income from sources other than the central (private) budget (%)	University
B.15.1 Rate of budget spent on R&D (%)	University
B.15.2 Rate of investment budget spent on R&D (%)	University
B.16.1 Number of projects jointly conducted with industry	University
B.16.2 Budget of projects jointly conducted with industry (million TL)	University
B.17 Number of employed researchers	University



Internationalization (C)	
C.1 Number of employed international doctoral faculty members	YÖKSİS
C.2 Number of international students	YÖKSİS
C.3.1 Number of incoming faculty members within international exchange programs	University
C.3.2 Number of outgoing faculty members within international exchange programs	University
C.4.1 Number of incoming students within international exchange programs	University
C.4.2 Number of outgoing students within international exchange programs	University
C.5 Number of projects supported by international funds	University
C.6 Number of projects jointly conducted with foreign universities or institutions	University
C.7 Rate of publications published with international collaboration in indexed journals and books (%)	InCites
Social Responsibility (E)	
E.1 Number of social responsibility projects	University
E.2 Number of certificates issued by the Continuing Education Center (SEM) and Language Center (DILMER)	University
E.3 Number of activities conducted by the Career Center	University
E.4 Number of activities organized for disadvantaged groups	University
E.5 Number of Accessible University Awards, Barrier-Free Flag Awards, Barrier-Free Program Emblems, and Disabled-Friendly Awards	YÖK
E.6 Amount of donations to the university (million TL)	University
E.7 Rate of students benefiting from the university's educational scholarships (%)	University
E.8 Ratio of female academic staff (%)	YÖKSİS
* ÖSYM: Student Selection and Placement Center ** YÖKSİS: Council of Higher Education System *** SGK: Social Security Institution **** TÜBİTAK: Scientific and Technological Research Council of Türkiye ***** ULAKBİM: Turkish National Academic Network and Information Center	

Table 3

Disregarded or ejected sub-criteria

Main Category	Disregarded Sub-criteria
A. Education and Training	A.12 Satisfaction rate of the business world regarding the qualifications of graduates
B. R&D, Projects, and Publications	B.12.1 University's world ranking according to THE B.12.2 University's regional (Asia) ranking according to THE B.12.3 University's national ranking according to THE B.12.4 University's world ranking according to QS B.12.5 University's regional (Asia) ranking according to QS B.12.6 University's national ranking according to QS B.12.7 University's world ranking according to ARWU B.12.8 University's national ranking according to ARWU

Table 4

The ranking results of overall and main category performances

University	Overall		Category A		Category B		Category C		Category E	
	Rank	Q	Rank	Q	Rank	Q	Rank	Q	Rank	Q
İstanbul Technical University	1	0.004	6	0.086	1	0.000	3	0.100	16	0.320
Hacettepe University	2	0.004	2	0.023	14	0.497	2	0.070	23	0.380
Ege University	3	0.046	7	0.094	23	0.666	6	0.136	7	0.138
Ankara University	4	0.055	13	0.148	5	0.095	9	0.158	24	0.390
Gazi University	5	0.072	4	0.033	7	0.104	7	0.153	8	0.143
Middle East Technical University	6	0.102	3	0.030	6	0.099	1	0.000	36	0.471
İstanbul University	7	0.106	34	0.406	4	0.093	28	0.403	5	0.124
Selçuk University	8	0.113	12	0.143	24	0.668	26	0.365	2	0.026
Sakarya University	9	0.121	10	0.124	17	0.565	5	0.136	3	0.058
Erciyes University	10	0.121	8	0.121	2	0.007	57	0.672	4	0.072
Yıldız Technical University	11	0.126	1	0.021	13	0.496	10	0.182	18	0.324
Dokuz Eylül University	12	0.132	5	0.041	33	0.723	59	0.735	1	0.008
Boğaziçi University	13	0.133	14	0.162	18	0.570	17	0.315	19	0.333
Bursa Uludağ University	14	0.153	9	0.121	20	0.620	37	0.451	10	0.222
Ondokuz Mayıs University	15	0.185	15	0.173	36	0.737	23	0.340	9	0.185
Marmara University	16	0.187	16	0.182	15	0.505	58	0.733	30	0.423
İstanbul University-Cerrahpaşa	17	0.193	31	0.376	22	0.649	13	0.214	6	0.130
Necmettin Erbakan University	18	0.212	58	0.665	10	0.192	25	0.346	22	0.375
Akdeniz University	19	0.227	29	0.361	38	0.739	4	0.103	21	0.361
Çukurova University	20	0.233	11	0.126	9	0.137	61	0.756	82	0.726
Fırat University	21	0.249	17	0.196	3	0.073	30	0.415	37	0.473
Süleyman Demirel University	22	0.249	27	0.338	39	0.742	8	0.157	52	0.562
İzmir Institute of Technology	23	0.250	19	0.235	8	0.129	21	0.334	83	0.731
Anadolu University	24	0.252	51	0.564	41	0.746	62	0.760	12	0.250
Gaziantep University	25	0.272	20	0.253	45	0.753	27	0.393	15	0.316
Atatürk University	26	0.283	39	0.459	11	0.200	39	0.478	17	0.322
Karadeniz Technical University	27	0.300	26	0.337	37	0.738	19	0.323	28	0.411
Düzce University	28	0.305	43	0.497	50	0.781	60	0.751	75	0.672
Kocaeli University	29	0.309	24	0.264	35	0.732	20	0.324	26	0.394
Bartın University	30	0.329	40	0.466	21	0.625	74	0.834	11	0.246
Abdullah Gül University	31	0.333	60	0.688	12	0.430	18	0.318	41	0.500
Çanakkale Onsekiz Mart University	32	0.357	33	0.399	54	0.795	31	0.418	85	0.750
İzmir Katip Çelebi University	33	0.366	55	0.638	28	0.686	35	0.443	78	0.705
Pamukkale University	34	0.370	23	0.263	40	0.743	48	0.541	54	0.574
Eskişehir Osmangazi University	35	0.371	36	0.419	61	0.812	70	0.807	38	0.480
Sivas Cumhuriyet University	36	0.372	38	0.449	65	0.823	66	0.798	81	0.726
İnönü University	37	0.380	37	0.424	63	0.817	40	0.483	14	0.276
Eskişehir Technical University	38	0.388	22	0.260	34	0.726	78	0.856	35	0.467
Kastamonu University	39	0.395	44	0.504	47	0.771	44	0.518	84	0.745
Karabük University	40	0.403	76	0.810	46	0.766	67	0.798	29	0.415
Trakya University	41	0.435	32	0.390	53	0.791	69	0.806	97	0.819
Muğla Sıtkı Koçman University	42	0.435	21	0.259	75	0.851	16	0.293	25	0.391



Gebze Technical University	43	0.435	75	0.810	31	0.704	64	0.780	53	0.574
Dicle University	44	0.440	54	0.628	25	0.671	14	0.237	60	0.609
Bolu Abant İzzet Baysal University	45	0.446	79	0.822	57	0.796	15	0.288	46	0.521
Hitit University	46	0.456	77	0.814	60	0.808	53	0.575	91	0.782
Van Yüzüncü Yıl University	47	0.457	73	0.807	19	0.618	49	0.548	27	0.410
Burdur Mehmet Akif Ersoy University	48	0.461	30	0.364	29	0.692	24	0.345	96	0.816
Harran University	49	0.466	48	0.550	42	0.746	22	0.339	66	0.624
Zonguldak Bülent Ecevit University	50	0.467	25	0.286	72	0.846	77	0.850	48	0.534

Table 5

Acceptable advantage condition

Category	Acceptable Advantage Condition	
Overall	0,00024	Satisfied
Education and Training (A)	0,00189	Not satisfied
R&D, Projects, and Publications (B)	0,00710	Satisfied
Internationalization (C)	0,07039	Not satisfied
Social Responsibility (E)	0,01718	Not satisfied

Table 6
Acceptable stability results

University	Overall		Category A		Category B		Category C		Category E	
	S _i	R _i	S _i	R _i	S _i	R _i	S _i	R _i	S _i	R _i
İstanbul Technical University	0.057	0.027	0.141	0.042	0.124	0.020	0.097	0.044	0.232	0.123
Hacettepe University	0.065	0.024	0.130	0.029	0.277	0.136	0.112	0.026	0.217	0.145
Ege University	0.096	0.039	0.205	0.034	0.407	0.163	0.142	0.049	0.123	0.087
Ankara University	0.101	0.042	0.190	0.049	0.164	0.040	0.144	0.059	0.296	0.133
Gazi University	0.093	0.054	0.121	0.033	0.182	0.040	0.191	0.045	0.176	0.078
Orta Doğu Technical University	0.086	0.074	0.104	0.034	0.171	0.040	0.031	0.013	0.372	0.145
İstanbul University	0.147	0.057	0.333	0.087	0.183	0.037	0.237	0.151	0.228	0.063
Selçuk University	0.133	0.065	0.214	0.044	0.411	0.163	0.336	0.108	0.137	0.049
Sakarya University	0.166	0.060	0.229	0.038	0.393	0.136	0.191	0.037	0.155	0.056
Erciyes University	0.155	0.063	0.233	0.036	0.135	0.020	0.354	0.248	0.239	0.045
Yıldız Technical University	0.155	0.066	0.127	0.029	0.276	0.136	0.212	0.053	0.336	0.106
Dokuz Eylül University	0.144	0.073	0.170	0.027	0.504	0.163	0.471	0.248	0.116	0.047
Boğaziçi University	0.192	0.058	0.238	0.045	0.402	0.136	0.285	0.097	0.333	0.109
Bursa Uludağ University	0.196	0.068	0.270	0.031	0.329	0.163	0.360	0.143	0.242	0.091
Ondokuz Mayıs University	0.231	0.076	0.275	0.042	0.527	0.163	0.265	0.114	0.222	0.083
Marmara University	0.218	0.081	0.251	0.048	0.290	0.136	0.467	0.248	0.402	0.125
İstanbul University-Cerrahpaşa	0.235	0.079	0.371	0.075	0.377	0.163	0.234	0.063	0.256	0.060
Necmettin Erbakan University	0.278	0.077	0.364	0.141	0.329	0.040	0.350	0.096	0.326	0.123
Akdeniz University	0.267	0.089	0.383	0.070	0.531	0.163	0.146	0.033	0.382	0.109
Çukurova University	0.263	0.093	0.211	0.041	0.238	0.040	0.511	0.248	0.501	0.201
Fırat University	0.294	0.092	0.330	0.040	0.231	0.023	0.429	0.108	0.375	0.145
Süleyman Demirel University	0.299	0.091	0.346	0.070	0.536	0.163	0.216	0.041	0.444	0.160
İzmir Intitute of Technology	0.277	0.099	0.287	0.055	0.203	0.043	0.298	0.103	0.511	0.201
Anadolu University	0.306	0.090	0.412	0.112	0.542	0.163	0.518	0.248	0.317	0.086
Gaziantep University	0.324	0.096	0.338	0.052	0.555	0.163	0.364	0.114	0.381	0.095

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

The Mediating Effect of Academic Procrastination on the Relationship Between Nomophobia and Netlessphobia in Nursing Students

Hemşirelik Öğrencilerinde Nomofobi ile Netlessfobi Arasındaki İlişkide Akademik Ertelemenin Aracılık Etkisi

Kevser Karagöz¹ , Sevil Çınar Özbay¹ 

¹ Artvin Çoruh University, Faculty of Health Sciences, Artvin, Türkiye

Abstract

This study investigated the effect of ‘nomophobia level’ on ‘netlessphobia level’ in nursing students and examined the mediating role of ‘academic procrastination behaviour’ in this effect. This study was planned with a descriptive and correlational design. The study was conducted on 316 nursing students studying at the Faculty of Nursing between November and December 2023. Personal Information Form, Fırat Nomophobia Scale, Fırat Netlessphobia Scale, and Academic Procrastination Scale were used as data collection tools. The study found a strong positive correlation between the nomophobia score and the netlessphobia score ($r = .795$; $p < .001$) and a moderate positive and significant correlation with the academic procrastination score ($r = .316$; $p < .001$). 64% of the change in netlessphobia ($R^2 = .79$) is due to the direct effect of nomophobia. Students with high levels of nomophobia and academic procrastination had higher levels of netlessphobia than other students. In the study, academic procrastination mediated the relationship between nomophobia and netlessphobia. This means that academic procrastination acts as a link between nomophobia and netlessphobia, suggesting that the fear of disconnection from phones or the internet leads to procrastination, which in turn reinforces both phobias. Educating students about digital illnesses and developing awareness-based interventions to address nomophobia and netlessphobia may help to reduce academic procrastination.

Keywords: Nursing Students, Netlessphobia, Nomophobia, Academic Procrastination

Özet

Bu çalışma, hemşirelik öğrencilerin “nomofobi düzeyi”nin “netlessfobi düzeyi” üzerindeki etkisini araştırmak ve bu etkide “akademik erteleme davranışı”nın aracılık rolünü incelemiştir. Bu çalışma tanımlayıcı ve ilişki arayıcı tasarımda planlanmıştır. Çalışmaya Kasım - Aralık 2023 tarihleri arasında hemşirelik fakültesinde öğrenim gören 316 hemşirelik öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Fırat Nomofobi Ölçeği”, “Fırat Netlessfobi Ölçeği” ve “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada nomofobi puanı ile netlessfobi puanı arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki ($r: .795$; $p < .001$) ve akademik erteleme puanı ile de orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki ($r: .316$; $p < .001$) bulunmuştur. Netlessfobideki değişimin %64’ü ($R^2 = .79$) nomofobinin direkt etkisinden kaynaklanmaktadır. Nomofobi düzeyi yüksek ve akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin netlessfobi düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Çalışmada akademik erteleme, nomofobi ile netlessfobi arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Bu, akademik ertelemenin nomofobi ve netlessfobi arasında bir bağlantı görevi gördüğü, telefonlardan veya internette bağlantının kesilmesi korkusunun ertelemeye yol açtığı ve bunun da her iki fobiyi güçlendirdiği anlamına gelir. Nomofobi ve netlessfobi ile başa çıkmak için öğrencilerin dijital hastalıklar konusunda eğitilmesi ve farkındalık temelli müdahalelerin geliştirilmesi, akademik ertelemeyi azaltmaya yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Hemşirelik Öğrencileri, Nomofobi, Netlessfobi, Akademik Erteleme

Recently, there have been significant digital transformations at the societal level, especially in developed countries, and the development of information and communication technologies has been an important driver of these transformations (Perron et al., 2010). The fears of these new generations include the fear of being deprived of the Internet and smartphones or the thought of being deprived of them (Kanbay et al.,

2022; Yıldırım & Correia, 2015). These anxieties have been defined in the literature as new-age digital diseases, and there is a growing body of research aimed at better understanding the various aspects of the problem. These diseases have evolved and become closely linked due to the widespread use of communication technologies and the internet (Berdida & Grande, 2023; Kanbay et al., 2022).

İletişim / Correspondence:

Assoc. Prof. Sevil Çınar Özbay
Artvin Çoruh University, Faculty of
Health Sciences, Artvin, Türkiye
e-mail: cinarsevil87@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(2), 281-290. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Temmuz / July 26, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 26, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Karagöz, K. & Çınar Özbay, S. (2025). The mediating effect of academic procrastination on the relationship between nomophobia and netlessphobia in nursing students. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(2), 281-290. <https://doi.org/10.53478/yuksekokretim.1522954>

This research is supported by the 2209-A University Students Research Projects Support Program carried out by TÜBİTAK Scientist Support Programs Directorate.

ORCID: K. Karagöz: 0009-0003-8588-6559; S. Çınar Özbay: 0000-0002-9281-1614

Addiction to smartphones or mobile devices can lead to nomophobia (Yildirim & Correia, 2015). Nomophobia is the fear of not being able to use a mobile phone (Kanbay et al., 2022). This phobia has recently become even more alarming in developed countries (Bragazzi & Del Puente, 2014). One of the most frequently cited consequences of nomophobia in the literature is the fear of not having a phone nearby (King et al., 2013; Sharma et al., 2019). This anxiety can cause constant distraction and negatively affect academic performance (Mir & Akhtar, 2020). It can lead to dysfunction due to procrastination caused by inappropriate smartphone use (Ramjan et al., 2021; Tárrega-Piquer et al., 2023).

Nomophobia and Academic Procrastination

Research indicates that nomophobia is particularly prevalent among women and young people under 24 years of age (Bragazzi & Del Puente, 2014; Gutiérrez-Puertas et al., 2019; Rodríguez-García et al., 2020), which aligns with the characteristics of nursing students (Chan et al., 2014). In studies conducted in Portugal and Spain, nursing students exhibited notably high levels of nomophobia (Gutiérrez-Puertas et al., 2019). This issue, along with smartphone addiction, has been shown to negatively impact academic performance and learning outcomes (Gutiérrez-Puertas et al., 2020; Ramjan et al., 2021). Furthermore, the misuse of mobile phones can adversely affect the academic environment for nursing students (Celikkalp et al., 2020; Gutiérrez-Puertas et al., 2020).

Intensive smartphone use has been linked to decreased concentration (Bacaksiz et al., 2022), which can contribute to increased academic procrastination (Aguilera-Manrique et al., 2018). Students with high levels of nomophobia often find themselves overly preoccupied with their devices, leading to distractions that hinder their focus on academic tasks. This anxiety stemming from the fear of being without their phone can divert attention from studying and completing assignments. Research suggests that elevated nomophobia is associated with greater distraction and procrastination, ultimately harming academic performance (Mir & Akhtar, 2020). For nursing students, these distractions can interfere with developing critical skills essential for patient care and clinical practice (Dasgupta et al., 2017; Rodríguez-García et al., 2020).

A study by Rosyanti (2021) found a significant positive relationship between academic procrastination and nomophobia among students. Additionally, Froese et al. (2012) reported that students who were preoccupied with their phones during class scored 30% lower on exams compared to those who were not. Numerous studies have demonstrated that technology use in the classroom can negatively affect interest, motivation, and attention (Çınar Özbay et al., 2024; Dietz & Henrich, 2014; Lee et al., 2014; Ward et al., 2017). Research consistently links nomophobia to increased levels of academic procrastination, demonstrating how the fear of

disconnection can lead to dysfunctional behaviors that hinder academic success (Gutiérrez-Puertas et al., 2019; Hoşgör & Gündüz Hoşgör, 2019). Furthermore, distractions caused by smartphone use can exacerbate procrastination tendencies, reinforcing the cycle of dependency on mobile devices for academic and social needs.

Netlessphobia and Academic Procrastination

The fear of being deprived of internet access, an essential aspect of daily life, is known as netlessphobia. Although this is a relatively new concept and research directly addressing netlessphobia is limited, there are studies exploring internet and smartphone addiction that provide relevant insights (Ayar & Bektas, 2021; Kanbay et al., 2022). Some research has shown that academic procrastination is linked to problematic use of various technologies, including the internet (Davis et al., 2002; Önal et al., 2023a, 2023b; Reinecke et al., 2018; Özbay et al., 2025).

Netlessphobia can create anxiety about being disconnected, which may lead students to delay starting or completing academic tasks. Instead of fully engaging with their studies, they might frequently check their devices for connectivity or information. Additionally, this anxiety can intensify feelings of restlessness when students find themselves in environments without internet access, further hindering their ability to concentrate on learning activities (Güney, 2017).

Tárrega-Piquer et al. (2023) found a correlation between high smartphone usage and nomophobia, suggesting that extensive engagement with mobile devices may contribute to netlessphobia. The constant need to stay connected can foster procrastination, as students may be more inclined to check social media or respond to messages rather than focus on their academic responsibilities (Tárrega-Piquer et al., 2023).

Nomophobia and Netlessphobia

Understanding the relationship between nomophobia and netlessphobia is crucial, particularly in the context of nursing education, where digital technologies are integral to learning and communication. Both phobias stem from a fear of disconnection, but they manifest in different ways. Nomophobia refers specifically to the anxiety caused by being unable to access one's mobile phone, which is essential for communication, information retrieval, and educational activities (Yildirim & Correia, 2015). In contrast, netlessphobia involves a broader fear of losing internet access, leading to anxiety about being cut off from online resources crucial for academic and social engagement (Kanbay et al., 2021; Rozgonjuk et al., 2020).

For nursing students, who rely heavily on their devices for accessing educational materials, communicating with peers and instructors, and utilizing online healthcare



resources, these fears can be particularly intense. Both nomophobia and netlessphobia are linked to negative mental health outcomes, such as increased anxiety, stress, and lowered self-esteem (Billieux et al., 2015; Yildirim & Kişioğlu, 2018). These mental health challenges can, in turn, impact academic performance and overall well-being. The anxiety triggered by these phobias often leads to decreased concentration, making it harder for students to grasp complex clinical information vital to their training (Gutiérrez-Puertas et al., 2019).

In nursing education, where effective communication and focus are essential, understanding the interplay between these phobias is important. Research shows that both nomophobia and netlessphobia are prevalent among nursing students, contributing to distractions and increased academic procrastination (Karakurt et al., 2020; Özdemir et al., 2019).

Life satisfaction as a Mediator

Procrastination, a common behavior with affective, cognitive, and behavioral dimensions, is often characterized by a lack of self-regulation (Geng et al., 2018; Tuckman & Sexton, 1989). It is particularly prevalent in academic settings, where students with high levels of procrastination tend to experience poorer academic outcomes (Lay & Schouwenburg, 1993). Some researchers suggest that academic procrastination may be linked to problematic mobile phone use, as frequent engagement with devices can consume valuable study time and delay learning tasks (Cebi et al., 2019; Zhen et al., 2020). Both nomophobia and netlessphobia contribute to increased procrastination, which negatively impacts academic performance. Procrastination typically leads to last-minute efforts, lower-quality work, and increased stress, exacerbating the anxiety associated with these phobias.

Academic procrastination plays a critical role in this dynamic. Defined as the intentional delay in starting or completing academic tasks, it can serve as a coping mechanism for students struggling with the anxiety tied to nomophobia and netlessphobia, the fear of being disconnected from the internet. Nursing students, who must balance academic demands with the pressure to stay connected, may use procrastination as a way to manage the overwhelming fear of disconnection or fear of missing out. This is particularly concerning given the responsibilities nursing students face, where effective time management and focus are essential for providing quality patient care (Berdida et al., 2023; Gutiérrez-Puertas et al., 2019; Hoşgör & Gündüz Hoşgör, 2019). Research by Erdem et al. (2016) found that excessive smartphone use among university students decreased academic motivation and self-efficacy traits often seen in students experiencing both nomophobia and netlessphobia. The fear of losing access to phones or the internet may lead nursing students to avoid offline environments, further increasing their dependence on digital technologies.

The literature suggests that both nomophobia and netlessphobia are significant contributors to academic procrastination. Addressing these issues is critical for improving academic performance, university life, social relationships, and overall well-being. While studies have explored the effects of nomophobia on nursing students' academic performance (Tárrega-Piquer et al., 2023), the mediating role of academic procrastination between nomophobia and netlessphobia remains an underexplored area in nursing research.

Method

Research Model

The purpose of this study is to examine the effect of 'nomophobia level' on 'netlessphobia level' in nursing students and to examine the mediating role of 'academic procrastination behavior' in this effect. This study was planned with a descriptive and correlational design. The research hypotheses and theoretical model are shown in ■ Figure 1.

H1: Nomophobia has an effect on academic procrastination.

H2: Academic procrastination has an effect on 'netlessphobia'.

H3: There is a relationship between nomophobia and netlessphobia.

H4: Academic procrastination is the mediating variable in the relationship between nomophobia and netlessphobia.

By investigating these relationships, we aim to shed light on how nomophobia and related fears impact nursing students' academic experiences and outcomes.

Participants

The study's population consisted of students actively pursuing their education at the Nursing Faculty of X University during the academic year 2022-2023. According to the 2023 data of the Higher Education Information System (YÖKSİS), the total number of nursing students enrolled in the faculty where the study was conducted was 412 (Yöksis, 2023). While the population of the study consisted of 412 nursing students, the method of sample calculation in populations with known populations (Baş, 2010) was used to calculate the minimum number of samples that could be taken in the study. As a result of the calculation, it was determined that the minimum sample number that could be taken with a 95% confidence interval and 5% margin of error in a population of 412 individuals was 200 individuals. A total of 316 people participated in the study on a voluntary basis. Convenience sampling was used to select the sample. 61.7% of the sample were female students. The age range was between 18 and 30 years, with a mean age of 20.7 ± 1.82 and an overall mean of $2.94 \pm .41$ (min: 1, max: 4). It was found that 62.0% of the students used information technology at an intermediate

level (■ Table 1). The inclusion criteria for the study are: being enrolled in a nursing bachelor's program, completing the research forms thoroughly, and signing the informed consent form. The exclusion criteria are: not completing the research data, withdrawing from the study, and not being willing to participate in the study.

■ **Table 1**
Students' demographics and information technology usage status

Variables	n	%
Gender		
Female	195	61.7
Male	121	38.3
Information technology usage level		
Novice	17	5.4
Moderate	196	62.0
Advanced	103	32.6
Mean ± SD		
Average age	20.7 + 1.82	
Academic average	2.94 + .41	

Variables of the study

Independent variable: Students' mean scores on the nomophobia scale

Dependent variable: Students' mean scores on the Netlessphobia scale

Mediating variable: Students' mean scores on the Academic Procrastination Scale

Data Collection Instruments

Personal Information Form

This is a questionnaire prepared by the researchers in the context of the literature on the subject. The variables asked are age, gender, grade, average daily use of smart devices, etc.

Fırat Nomophobia Scale

This scale was developed by Kanbay et al. (2022) to measure the level of nomophobia in individuals. The Nomophobia Scale consists of a single dimension and eight items and can explain 55.9% of the total variance related to nomophobia. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was calculated to be 0.89. In our study, the Cronbach alpha value of the scale was found to be 0.90.

Fırat Netlessphobia Scale

This scale was developed by Kanbay et al. (2022). "The scale consists of a single dimension and 12 items and can explain 60.7% of the total variance for netlessphobia. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was calculated to be .93. The lowest score that can be obtained

from the scale is 12, and the highest score is 60. In our study, the Cronbach's alpha value of the scale was found to be 0.91.

Academic Procrastination Scale

The Academic Procrastination Scale was developed by Çakıcı (2003) to measure the level of academic procrastination behavior. The scale consists of two factors. The first factor is called "procrastination," and the second factor is called "regular study habits."

The scale has a total of 19 items, and each item is answered with 5-point Likert-type options ranging from 'does not reflect me at all' to 'reflects me completely'. A high total score on the scale indicates a high level of academic procrastination. However, a total of 7 items, including items 1, 4, 7, 9, 11, 13, and 17, have positive statements that are contrary to academic procrastination behavior. Therefore, these items are included in the evaluation after reverse coding in the analysis phase. The reliability of the APS was found to be $\alpha=0.92$ using Cronbach's alpha analysis. In our study, the Cronbach alpha value of the scale was found to be 0.84.

Data Collection

This study was conducted between November and December 2023 with students studying at X University, Department of Nursing. Consent was obtained from students who volunteered to participate in the study by completing the Informed Voluntary Consent Form. At the end of the data collection process, the researchers thanked the participants for their cooperation. All students completed the questionnaires during the same lecture period.

Statistical Analysis

The data from the study were analyzed using the SPSS 26 package program. "Process Macro," developed by Hayes (2018), was used for the mediation effect, and the AMOS 23 package program was used for the construct validity of the measurement instruments. Descriptive statistics include counts, means, and percentages. Confirmatory factor analysis was used for validity, and Cronbach's alpha coefficient was analyzed for reliability. The mediation effect was carried out with Process Macro, and Model 4 was selected.

Ethical Considerations

Written approval was obtained from the ethics committee of the University of X (E-18457941-050.99-94638) and the institution (E-82587833-605.01-110955). Nursing students who participated in the study were informed of the purpose of the study, the voluntary nature and anonymity of the data, and their verbal and written consent was obtained.



Results

The average daily smartphone usage time of the nursing students participating in the study was 5.30 ± 2.69 hours, and the average daily internet usage time was 4.81 ± 3.11 hours. It was found that 79.7% of the students did not turn off their smartphones at night, 93.4% checked their phones before going to sleep, and 75.0% of them checked their phones first thing when they woke up.

Nursing students reported that 87.0% used smartphones for communication, 86.7% for social media, 81.0% for education, and 63.6% for entertainment. Students reported that the most common purposes for using the internet were social media (82.0%), distance learning (12.0%), homework (20.3%), and entertainment (24.7%).

The mean score of the nomophobia scale was 22.6 ± 6.97 , the mean score of the netlessphobia scale was 34.2 ± 9.58 , and the mean score of the academic procrastination scale was 53.0 ± 10.48 points. There was a strong positive and significant relationship between the nomophobia score and the netlessphobia score ($r=.795$; $p<.001$) and a moderate positive and significant relationship with the academic procrastination score ($r=.316$; $p<.001$). The relationship between netlessphobia and academic procrastination was found to be moderate, positive, and significant ($r=.314$; $p<.001$) (Table 2).

According to the results, the Netlessphobia ($X^2/df=2.876$; $p<.001$), Nomophobia ($X^2/df=2.156$; $p<.05$), and Academic Procrastination ($X^2/df=2.324$; $p<.001$) scales were found to have sufficient goodness of fit for this study. The AGFI, CFI, GFI, and RMSA values obtained for all three scales are within the desired limits. When the t-values and significance levels of the items belonging to the scales

were examined, it was found that all the items in the scales contributed significantly ($p<.05$) to the constructs (Gürbüz & Şahin, 2015; Ünüvar, 2021) (Fig. 1).

A regression analysis based on the bootstrap method was conducted to test whether academic procrastination has a mediating role in the effect of nomophobia on netlessness. According to the results, the effect of ‘nomophobia (X)’ on the mediating variable ‘academic procrastination (M)’ was positive and significant ($\beta=.392$; 95% CI [.230;.553]; $t=4.773$; $p<.001$). According to these findings, as nomophobia levels increase, so does academic procrastination behavior. A one-unit increase in the nomophobia score results in a 3.92-unit increase in the academic procrastination variable. According to the data obtained, 26% of the change in academic procrastination scores ($R^2=.26$) is caused by the nomophobia variable. According to these results, hypothesis H1 is accepted (Fig. 2).

When the effect of the mediator variable ‘academic procrastination’ on the outcome variable ‘netlessphobia’ was examined, it was found that the path between these variables was statistically positive and significant ($\beta=.105$; 95% CI [.043;.168]; $t=3.223$; $p<.05$). According to these results, an increase in the “academic procrastination” score is associated with an increase in the “netlessphobia” score. An increase of one unit in the variable “academic procrastination” causes an increase of 0.105 units in the variable “netlessphobia.” According to the data obtained, 1% of the variance in the “netlessphobia” variable ($R^2=.01$) is caused by “academic procrastination.” According to these results, hypothesis H2 is accepted.

Figure 1

Theoretical structure of the mediation model

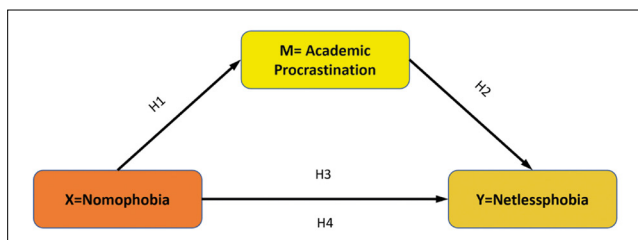


Figure 2

Findings regarding the mediating role

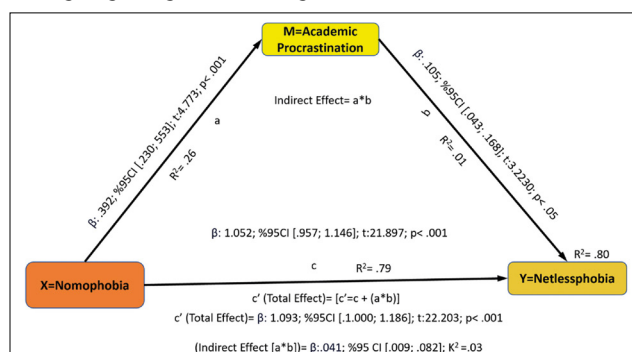


Table 2

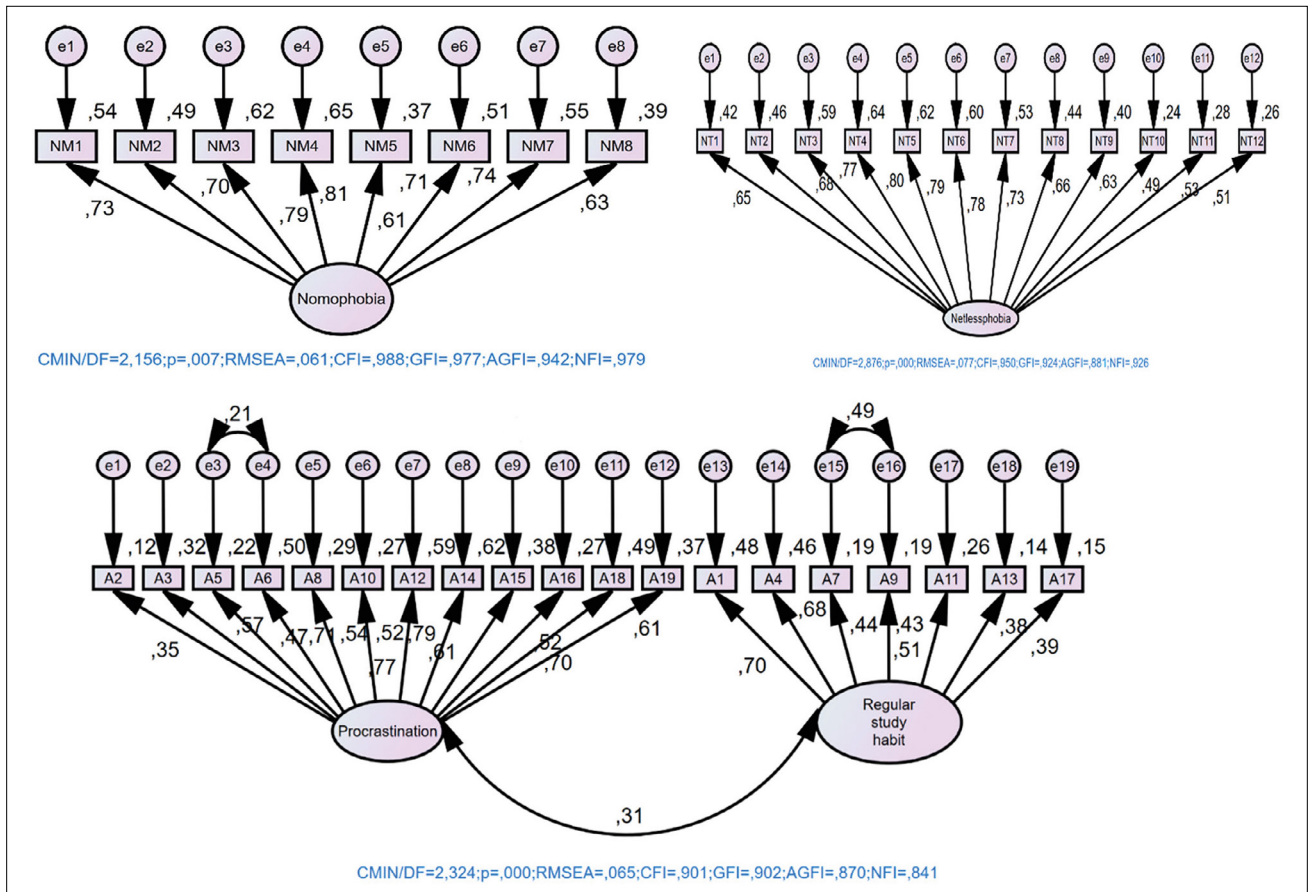
Mean, normality, correlation and reliability analysis of measurement tools

Variable	X	S.D.	Skw.	Krt.	1	2	3	α
1. Nomophobia scale	22.6	6.97	.158	-.256	1	.795**	.316**	.90
2. Netlessphobia scale	34.2	9.58	.225	.021		1	.314**	.91
3. Academic procrastination scale	53.0	10.48	-.313	.619			1	.84

** $p<.001$; x: Mean; Sd: Standard deviation; Skw.: Skewness, Krt.: Kurtosis; α : Cronbachs α reliability coefficient

■ Diagram 1

Validity findings regarding measurement tools



When analyzing the direct effect of the variable “Nomophobia (X)” on the outcome variable “netlessphobia,” it was found that this effect was statistically positive and significant ($\beta = 1.052$; 95% CI [.957; 1.146]; $t = 21.897$; $p < .001$). According to these results, as the level of Nomophobia increases, so does the level of Netlessphobia. A one-unit increase in the nomophobia variable causes a 1.052-unit increase in the netlessphobia variable. 64% of the change in netlessphobia ($R^2 = .79$) is due to the direct effect of nomophobia. According to these results, hypothesis H3 is accepted.

According to the results, the indirect effect of ‘academic procrastination’ on ‘netlessphobia’ is significant, thus ‘academic procrastination’ mediates the relationship between ‘nomophobia’ and ‘netlessphobia’ (indirect effect [a*b]) = $\beta: .285$; 95% CI [.009;.082]; ($K^2 = .03$). The fully standardized effect size of the mediation effect is $K^2 = .03$, and this value indicates that the mediating role of ‘academic procrastination’ in the relationship between ‘nomophobia’ and ‘netlessphobia’ has a small effect size. Students with high levels of nomophobia and academic procrastination behavior have higher levels of netlessphobia than other individuals. Based on these results, hypothesis H4 is accepted.

Discussion

This study investigated the effect of ‘nomophobia level’ on ‘netlessphobia level’ in nursing students and the mediating role of this effect on ‘academic procrastination behavior’. Understanding the relationship between nomophobia, netlessphobia, and academic procrastination is an important step in assessing the impact on students’ digital illnesses and academic performance.

The results of this study reveal that nomophobia has a negative impact on academic procrastination, supporting Hypothesis 1. This aligns with previous research, which highlights that anxiety driven by digital dependence often results in avoidance behaviors like procrastination (Bacaksiz et al., 2022; Ramjan et al., 2021; Tuna et al., 2023). Nursing students, overwhelmed by the fear of being disconnected, may postpone engaging with their studies. This avoidance not only hinders their academic performance but also reinforces their nomophobia, creating a vicious cycle of anxiety and procrastination. Nomophobia can lead to dysfunctional study habits, where students prioritize smartphone use over academic responsibilities, further perpetuating this cycle (Tárrega-Piquer et al., 2023). Márquez-Hernández et al. (2020) found that nursing students with high levels



of nomophobia or problematic mobile phone use displayed more signs of procrastination and delayed decision-making. Additionally, Gutiérrez-Puertas et al. (2020) discovered that excessive smartphone use throughout the day, especially during class, diminished students' attention and increased their tendency to procrastinate, negatively affecting academic performance.

According to the model, netlessphobia has a negative effect on academic procrastination. Hypothesis 2 is therefore accepted. There are no studies in the literature that directly examine the relationship between netlessphobia and academic procrastination. However, as netlessphobia is a concept that arises as a result of internet addiction and is often associated with the use of smartphones to access the internet, the results have been interpreted in the context of internet and smartphone addiction. Some studies have suggested that procrastination is the main cause of problematic internet use (Davis et al., 2002; Uzun, 2014). Sermin and Zeren (2019) found that adolescents' academic procrastination behavior was related to their level of internet dependence and competence needs (Sermin & Zeren, 2019). Uzun et al. (2014) found that academic procrastination tendencies predicted internet addiction by 22% (Uzun, 2014). Wretschko (2006) states that problematic internet use can become a tool for procrastination, but the reason for procrastination may not be the internet, and procrastination behaviors may only make an individual's internet use more problematic (Wretschko, 2009). Educators and psychologists need to do more research on this issue and develop appropriate support systems for students. This can help students develop a healthy relationship with digital technologies and improve their academic performance.

The study found a strong positive correlation between nomophobia and netlessphobia scores. Similarly, Özbay et al. (2023) reported that netlessphobia significantly impacts nomophobia, accounting for 91% of its variance. Research also indicates that most nursing students identify as smartphone users and exhibit symptoms of both nomophobia and netlessphobia (Karakurt et al., 2020). Bacaksiz et al. (2022) found that the 44.4% explanatory power of netlessphobia over nomophobia suggests a substantial correlation, indicating that anxiety about internet access significantly contributes to the fear of being without a smartphone. This relationship highlights how deeply digital connectivity has become ingrained in students' daily lives, especially after the pandemic, which intensified the reliance on digital tools for education (Gunay et al., 2018). To address nomophobia and netlessphobia, it may be beneficial to educate students about digital illnesses and implement awareness-based interventions (Arpaci et al., 2019; Çinar et al., (2022).

In the study, academic procrastination is found to mediate the relationship between nomophobia and netlessphobia. Research suggests that prolonged use of smartphones and the internet often leads to academic issues, including procrastination, due to excessive or inappropriate use (Berdida & Grande, 2023;

Tárrega-Piquer et al., 2023). Students experiencing anxiety about being disconnected may turn to procrastination as a coping strategy, shifting their focus away from their studies to alleviate stress related to smartphone use (Tárrega-Piquer et al., 2023). Among undergraduate students, digital addictions like nomophobia contribute to academic procrastination, low self-efficacy, and poor concentration (Berdida & Grande, 2023; Essel et al., 2021). The overlap between nomophobia and netlessphobia can have significant negative effects on academic performance. Nursing students with high levels of nomophobia are more prone to distractions that disrupt their learning (Gutiérrez-Puertas et al., 2019). The fear of being unable to check their devices can heighten anxiety and reduce focus during critical learning opportunities, ultimately affecting their preparedness for clinical practice.

In conclusion, as smartphones and the internet have become integral to nursing education at both clinical and academic levels, it is crucial to be mindful of digital illnesses and approach excessive use with caution. Encouraging students to participate in digital detox activities and organizing initiatives that emphasize the importance of such detoxes can help mitigate the negative effects of excessive digital use.

Limitations and Recommendations

The results of this study should be interpreted with several limitations in mind. First, the fact that the sample was a convenience sample from a single institution (response rate: 76.7%) makes it difficult to generalize the results. We recommend testing our model in more than one region with a larger sample size. Secondly, we tested our hypothesis model using a cross-sectional design, which cannot determine the causality of the study variables. Finally, the lack of previous studies on this topic makes it difficult for us to have an adequate discussion on this issue; on the other hand, it also highlights the interesting and novel nature of this study.

Conclusion

Our study found that academic procrastination mediated the relationship between nomophobia and netlessphobia in nursing students. Students with high levels of nomophobia and academic procrastination behaviors had higher levels of netlessphobia than other students. This study highlights three important points. First, nomophobia and netlessphobia need to be assessed for their negative impact on students' academic procrastination. Second, academic and healthcare institutions should develop policies to regulate the use of smartphones in educational and clinical contexts. The development of policies and standards for the appropriate use of smartphones in educational and clinical settings highlights an important need that can improve the academic performance of nursing students. Third, nursing students should be educated about identifying digital illnesses (e.g., netlessphobia, FoMO, smartphone, nomophobia, and internet addiction), digital literacy, accessing reliable online resources, and navigating misinformation.

References

- Aguilera-Manrique, G., Márquez-Hernández, V. V., Alcaraz-Córdoba, T., Granados-Gámez, G., Gutiérrez-Puertas, V., & Gutiérrez-Puertas, L. (2018). The relationship between nomophobia and the distraction associated with smartphone use among nursing students in their clinical practicum. *PloS One*, 13(8), e0202953. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202953>
- Arpaci, I., Baloglu, M., & Kesici, Ş. (2019). A multi-group analysis of the effects of individual differences in mindfulness on nomophobia. *Information Development*, 35(2), 333–341. <https://doi.org/10.1177/0266666917745350>
- Ayar, D., & Bektas, M. (2021). The effect of problematic internet use and digital game addiction in adolescents on nomophobia levels. *International Journal of Caring Sciences*, 14(2), 1081.
- Bacaksiz, F. E., Tuna, R., & Alan, H. (2022). Nomophobia, netlessphobia, and fear of missing out in nursing students: A cross-sectional study in distance education. *Nurse Education Today*, 118, 105523. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105523>
- Baş, T. (2010). *Anket (Nasıl hazırlanır, uygulanır değerlendirilir?* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Berdida, D. J. E., & Grande, R. A. N. (2023). Nursing students' nomophobia, social media use, attention, motivation, and academic performance: A structural equation modeling approach. *Nurse Education in Practice*, 70, 103645. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103645>
- Billieux et al., 2015 J. Billieux, P. Maurage, O. Lopez-Fernandez, D.J. Kuss, M.D. Griffiths Can disordered mobile phone use be considered a behavioral addiction? An update on current evidence and a comprehensive model for future research. *Current Addiction Reports*, 2(2), 156–162 <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0054-y>
- Bragazzi, N. L., & Del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 155.
- Cebi, A., Reisoglu, I., & Bahcekapili, T. (2019). The relationships among academic procrastination, self-control, and problematic mobile use: considering the differences over personalities. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(3), 449–471. <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0082>
- Celikalp, U., Bilgic, S., Temel, M., & Varol, G. (2020). The smartphone addiction levels and the association with communication skills in nursing and medical school students. *Journal of Nursing Research*, 28(3), e93. <https://doi.org/10.1097/jnr.https://doi.org/0000000000000370>
- Chan, Z. C. Y., Chan, Y., Lui, C., Yu, H., Law, Y., Cheung, K., Hung, K., Kei, S., Yu, K., & Woo, W. (2014). Gender differences in the academic and clinical performances of undergraduate nursing students: a systematic review. *Nurse Education Today*, 34(3), 377–388. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.06.011>
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* [An Examination of the general procrastination behavior and academic procrastination behavior in high-school and university] [In Turkish] [Unpublished Master's dissertation]. Ankara University.
- Çınar Özbay, S., Kanbay, Y., Firat, M., & Özbay, Ö. (2024). The mediating effect of social anxiety on the relationship between internet addiction and aggression in teenagers. *Psychological Reports*, 127(3), 1050–1064. <https://doi.org/10.1177/00332941221133006>
- Çınar, S., Özbay, Ö., & Kanbay, Y. (2022). Distance education in nursing: Readiness and satisfaction levels of students. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(2), 467–480. <https://doi.org/10.31681/jetol.948606>
- Dasgupta, P., Bhattacharjee, S., Dasgupta, S., Roy, J. K., Mukherjee, A., & Biswas, R. (2017). Nomophobic behaviors among smartphone using medical and engineering students in two colleges of West Bengal. *Indian Journal of Public Health*, 61(3), 199–204. https://doi.org/10.4103/ijph.IJPH_81_16
- Davis, R. A., Flett, G. L., & Besser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic Internet use: Implications for pre-employment screening. *Cyberpsychology & Behavior*, 5(4), 331–345. <https://doi.org/10.1089/109493102760275581>
- Dietz, S., & Henrich, C. (2014). Texting as a distraction to learning in college students. *Computers in Human Behavior*, 36, 163–167. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.045>
- Erdem, H., Kalkın, G., Türen, U., ve Deniz, M., 2016. The effects of no mobile phone phobia (nomofobi) on academic performance among undergraduate students. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 21(3), 923–936.
- Essel, H. B., Vlachopoulos, D., & Tachie-Menson, A. (2021). The relationship between the nomophobic levels of higher education students in Ghana and academic achievement. *Plos One*, 16(6), e0252880. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252880>
- Froese, A. D., Carpenter, C. N., Inman, D. A., Schooley, J. R., Barnes, R. B., Brecht, P. W., & Chacon, J. D. (2012). Effects of classroom cell phone use on expected and actual learning. *College Student Journal*, 46(2), 323–332.
- Geng, J., Han, L., Gao, F., Jou, M., & Huang, C.-C. (2018). Internet addiction and procrastination among Chinese young adults: A moderated mediation model. *Computers in Human Behavior*, 84, 320–333. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.013>
- Gunay et al., 2018 O. Gunay, A. Ozturk, E.E. Arslantas, N. Sevinc Internet addiction and depression levels in Erciyes University students. *Düşünen Adam-Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 31(2018), 79–88, <https://doi.org/10.5350/DAJPN2018310108>
- Gutiérrez-Puertas, L., Márquez-Hernández, V. V., Gutiérrez-Puertas, V., Granados-Gámez, G., & Aguilera-Manrique, G. (2020). The effect of cell phones on attention and learning in nursing students. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 38(8), 408–414. <https://doi.org/10.1097/CIN.000000000000062>
- Gutiérrez-Puertas, L., Márquez-Hernández, V. V., São-Romão-Preto, L., Granados-Gámez, G., Gutiérrez-Puertas, V., & Aguilera-Manrique, G. (2019). Comparative study of nomophobia among Spanish and Portuguese nursing students. *Nurse Education in Practice*, 34, 79–84. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.11.010>
- Gutiérrez-Puertas, L., Márquez-Hernández, V. V., Gutiérrez-Puertas, V., Granados-Gámez, G., & Aguilera-Manrique, G. (2020). Interpersonal communication, empathy, and stress perceived by nursing students who use social networks. *Journal of Advanced Nursing*, 76(10), 2610–2617. <https://doi.org/10.1111/jan.14494>
- Güney, B., 2017. Digital culture transition in digital addiction: Netlessfobia. *e-Journal of New Media* 1(2), 207–213. <https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2017.1/2.207-213>



- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe Yöntem Analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- Hoşgör, H., & Hoşgör, D. G. (2019). The relationship among nomophobia, fear of missing out and demographic variables: example of the healthcare manager candidates. *Current Addiction Research*, 3(1), 16-24. <https://doi.org/10.5455/car.105-1562758780>
- Kanbay, Y., Akçam, A., Özbay, S. Ç., Özbay, Ö., & Fırat, M. (2022). Developing Fırat nomophobia scale and investigating its psychometric properties. *Perspectives in Psychiatric Care* 58(4), 2534-2541. <https://doi.org/10.1111/ppc.13090>
- Kanbay, Y., Fırat, M., Akçam, A., Çınar, S., & Özbay, Ö. (2021). Development of Fırat netlessphobia scale and investigation of its psychometric properties. *Perspectives in Psychiatric Care* 58(4), 1258-1266. <https://doi.org/10.1111/ppc.12924>
- Karakurt et al., 2020 N. Karakurt, H. Durmaz, M. Oral Investigation of the relationship between nomophobia and anxiety among undergraduate health sciences students. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2) (2020), 157-165, <https://doi.org/10.47115/jshs.807665>
- King, A. L. S., Valenca, A.-M., Silva, A.-C. O., Baczynski, T., Carvalho, M. R., & Nardi, A. E. (2013). Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 140-144. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.025>
- King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C., Sancassiani, F., Machado, S., & Nardi, A. E. (2014). "Nomophobia": Impact of cell phone use interfering with symptoms and emotions of individuals with panic disorder compared with a control group. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health: CP & EMH*, 10, 28-35. <https://doi.org/10.2174/1745017901410010028>
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8(4), 647-662.
- Lee, Y.-K., Chang, C.-T., Lin, Y., & Cheng, Z.-H. (2014). The dark side of smartphone usage: Psychological traits, compulsive behavior and technostress. *Computers in Human Behavior*, 31, 373-383. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.047>
- Márquez-Hernández, V. V., Gutiérrez-Puertas, L., Granados-Gámez, G., Gutiérrez-Puertas, V., & Aguilera-Manrique, G. (2020). Problematic mobile phone use, nomophobia and decision-making in nursing students mobile and decision-making in nursing students. *Nurse Education in Practice*, 49, 102910. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102910>
- Mir, R., & Akhtar, M. (2020). Effect of nomophobia on the anxiety levels of undergraduate students. *JPMA*, 70(1492). <https://doi.org/10.5455/JPMA.31286>
- Moreno-Guerrero, A. J., Hinojo-Lucena, F. J., Trujillo-Torres, J. M., & Rodriguez-Garcia, A. M. (2021). Nomophobia and the influence of time to REST among nursing students. A descriptive, correlational and predictive research. *Nurse Education in Practice*, 52, 103025. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103025>
- Önal, Ö., Çoban, B., Doğan, E., Akyol, M. H., Yalçınkaya, F. E., Kişioğlu, A. N., & Uskun, E. (2023a). Netlessphobia based on personality traits in university students. *Psychology Research on Education and Social Sciences*, 4(2), 39-47.
- Önal, Ö., Çoban, B., Kalaycı, Ö., Kaçmaz, E., Kişioğlu, A. N., & Uskun, E. (2023b). The effect of technology-dependent behavioral disorders, including nomophobia, phubbing, fear of missing out, and netlessphobia, on quality of life and life satisfaction in desk-workers. *Journal of Experimental and Clinical Medicine*, 40(3), 542-549. <https://doi.org/10.52142/omujecm.40.3.20>
- Özbay, S. Ç., Özbay, Ö., Akçam, A., & Kanbay, Y. (2023). Evaluation of factors strongly associated with nomophobia using structural equation modelling: A cross-sectional study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 44, 69-75 <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2023.04.006>
- Özbay, Ö., Doğan, U., Adıgüzel, O., & Cinar Özbay, S. (2025). Modeling factors associated with academic procrastination in university students. *Psychological Reports*, 00332941251335573. <https://doi.org/10.1177/00332941251335573>
- Özdemir, A., Çiftçi, H., Dağılğan, S., Ünal, E., 2019. Determination of smart phone use status and dependence levels of nursing students of Bursa Uludağ University Faculty of Health Sciences. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 45(3), 281-290. <https://doi.org/10.32708/uutfd.600147>
- Perron, B. E., Taylor, H. O., Glass, J. E., & Margerum-Leys, J. (2010). Information and communication technologies in social work. *Advances in Social Work*, 11(2), 67-81.
- Ramjan, L. M., Salamonson, Y., Batt, S., Kong, A., McGrath, B., Richards, G., Roach, D., Wall, P., & Crawford, R. (2021). The negative impact of smartphone usage on nursing students: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 102, 104909. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104909>
- Reinecke, L., Meier, A., Beutel, M. E., Schemer, C., Stark, B., Wölfling, K., & Müller, K. W. (2018). The relationship between trait procrastination, internet use, and psychological functioning: Results from a community sample of German adolescents. *Frontiers in Psychology*, 9, 913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00913>
- Rodríguez-García, A.-M., Moreno-Guerrero, A.-J., & Lopez Belmonte, J. (2020). Nomophobia: An individual's growing fear of being without a smartphone—a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020580>
- Rosyanti, S. T. (2021). *Hubungan nomophobia dengan prokrastinasi akademik pada siswa kelas XI SMA Negeri 1 Paciran* [Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim]
- Rozgonjuk et al., 2020 D. Rozgonjuk, C. Sindermann, J.D. Elhai, C. Montag Fear of missing out (FoMo) and social media's impact on daily-life and productivity at work: do WhatsApp, Facebook, Instagram, and Snapchat use disorders mediate that association? *Addictive Behaviors*, 110(2020), 106487, <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106487>
- Sermin, C. A. N., & Zeren, Ş. G. (2019). Ergenlerin akademik erteleme davranışlarını açıklamada internet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçların rolü. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 48(2), 1012-1040.
- Sharma, M., Mathur, D. M., & Jeenger, J. (2019). Nomophobia and its relationship with depression, anxiety, and quality of life in adolescents. *Industrial Psychiatry Journal*, 28(2), 231-236. https://doi.org/10.4103/ipj.ipj_60_18
- Tárrega-Piquer, I., Valero-Chillerón, M. J., González-Chordá, V. M., Llagostera-Reverter, I., Cervera-Gasch, Á., Andreu-Pejo, L., Pérez-Cantó, V., Ortíz-Mallasén, V., Blasco-Palau, G., & Mena-Tudela, D. (2023). Nomophobia and its relationship with social anxiety and procrastination in nursing students: an observational study. *Nursing Reports*, 13(4), 1695-1705. <https://doi.org/10.3390/nursrep13040140>

- Tuckman, B., & Sexton, T. (1989). *Effects of relative feedback in overcoming procrastination on academic tasks*. Meeting of the American Psychological Association, New Orleans, LA.
- Tuna, R., Alan, H., Saritas, M., & Bacaksiz, F. E. (2023). Touch-operated world of teenagers in the distance education process: A cross-sectional study on nomophobia, netlessphobia and fear of missing out in nursing students. *Nurse Education in Practice*, 71, 103728. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103728>
- Uzun, A. M., Ünal, E. & Tokel, S. T. (2014). Exploring internet addiction, academic procrastination and general procrastination among Pre-Service ICT Teachers. *Mevlâna International Journal of Education*, 4(1), 189-201. <https://doi.org/10.13054/MIJE.14.18.4.1>
- Ünüvar, H. (2021). *İşte Mutluluk Ölçeği (İMÖ): Bir ölçek geliştirme çalışması ve beş faktör kişilik özelliklerinin işte mutluluk üzerindeki etkisinde iş yaşam dengesinin aracılık rolü*. [Unpublished Doctoral dissertation]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., & Bos, M. W. (2017). Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140–154. <http://dx.doi.org/10.1086/691462>
- Wretschko, G. (2009). *Problematic internet use, flow and procrastination in the workplace* [Doctoral dissertation, University of the Witwatersrand, Johannesburg].
- Yildirim, C., & Correia, A.-P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130–137. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.059>
- S. Yildirim, & A. N. Kişioğlu. (2018). New diseases due to technology: nomophobia, netlessphobia, FoMO. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4) (2018), 473–480, <https://doi.org/10.17343/sdutfd.380640>
- Zhen, R., Li, L., Ding, Y., Hong, W., & Liu, R.-D. (2020). How does mobile phone dependency impair academic engagement among Chinese left-behind children? *Children and Youth Services Review*, 116, 105169. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105169>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Why Do Academics Experience Burnout and Poor Job Performance? The Role of Differentiation of Self, Experiential Avoidance, and Job Satisfaction

Akademisyenlerde Düşük Performans ve Tükenmişlik Nedenleri? Benlik Farklılaşması, Deneyimsel Kaçınma ve İş Tatmininin Rolü

Mustafa Alperen Kurşuncu¹ , Sevgi Yıldız¹ , Sule Baştemur¹ 

¹ Ordu University, Faculty of Education, Department of Education Sciences, Ordu, Türkiye

Abstract

This study explored how experiential avoidance and job satisfaction act as mediators between self-differentiation, job performance, and burnout. A sample of 278 academics completed several measures: the Demographic Information Form, Job Performance and Job Satisfaction Scales, Burnout Measure (Short Version), Acceptance and Action Questionnaire (II), and Differentiation of Self Inventory (Short Form). Mediation analysis showed that self-differentiation explained 15% of the variance in job satisfaction and 66% in experiential avoidance. Together, self-differentiation, experiential avoidance, and job satisfaction accounted for 28% of the variance in job performance and 67% in burnout. Notably, self-differentiation alone did not have significant direct effects on job performance or burnout unless experiential avoidance or job satisfaction was included in the model. Specifically, while the indirect path from self-differentiation to experiential avoidance to job performance was not significant, the pathway from self-differentiation to experiential avoidance to burnout showed the strongest relationships. Overall, academics with higher levels of self-differentiation reported lower experiential avoidance and burnout levels. These findings suggest that experiential avoidance and job satisfaction are important factors in understanding the impact of self-differentiation on job performance and burnout among academics.

Keywords: Differentiation of Self, Experiential Avoidance, Job Satisfaction, Job Performance, Burnout

Özet

Bu çalışma, benlik farklılaşması, deneyimsel kaçınma ve iş tatmininin iş performansı ve tükenmişlik üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Toplam 278 akademisyen, Demografik Bilgi Formu, İş Performansı ve İş Tatmini Ölçekleri, Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Versiyonu, Kabul ve Eylem Anketi-II ve Benlik Farklılaşması Envanteri-Kısa Formunu doldurdu. Aracılık analizinde, benlik farklılaşmasının iş tatmini varyansının %15'ini, deneyimsel kaçınma varyansının ise %66'sını açıkladığı bulundu. Benlik farklılaşması, deneyimsel kaçınma ve iş tatmini birlikte, iş performansındaki varyansın %28'ini ve tükenmişlik varyansının %67'sini açıklamaktadır. Analiz sonuçlarına göre, modele deneyimsel kaçınma veya iş tatmini dahil edilmediğinde, benlik farklılaşmasının iş performansı veya tükenmişlik üzerinde anlamlı doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak, benlik farklılaşmasından deneyimsel kaçınma aracılığıyla iş performansına giden yol anlamlı çıkmamıştır. En güçlü ilişki, benlik farklılaşmasından deneyimsel kaçınma aracılığıyla tükenmişliğe giden yol üzerinde görülmüştür. Daha yüksek benlik farklılaşmasına sahip akademisyenler, daha düşük seviyelerde deneyimsel kaçınma ve tükenmişlik bildirmişlerdir. Bu bulgular, benlik farklılaşmasının iş yaşamındaki zorluklarla başa çıkmada önemli bir unsur olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Benlik Farklılaşması, Deneyimsel Kaçınma, İş Tatmini, İş Performansı, Tükenmişlik

The academic working environment is a context where academics experience challenges with multitasking workloads. Reviews have reported factors that worsen our efforts to maintain academic well-being: overwhelming workload, role conflict (i.e., researcher-teacher), university policies (i.e., lack of institutional support), job insecurity, and promoting students' well-being. On the other hand, several factors reduce academic

stressors, including work-role balance, flexibility in academic workload, positive feedback from authorities, and feeling appreciated (Turner & Garvis, 2023). Gillespie et al. (2001) identified five main occupational stressors that affected academicians: (1) a lack of financial resources or support services; (2) work overload; (3) weak management of authorities in universities; (4) a lack of recognition of their services and prizes; and (5) insecure employment.

İletişim / Correspondence:

Asst. Prof. Sevgi Yıldız
Ordu University, Faculty of
Education, Department of Education
Sciences, Ordu / Türkiye
e-mail: yldzsvg@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(2), 291-302. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Haziran / June 15, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 3, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Kurşuncu, M. A., Yıldız, S. & Baştemur, S. (2025). Why do academics experience burnout and poor job performance? The role of differentiation of self, experiential avoidance, and job satisfaction. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(2), 291-302. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1501776>

This study is a revised and expanded version of the oral presentation presented at the 4th International Conference on Educational Research (2022).

ORCID: M. A. Kurşuncu: 0000-0002-8370-0859; S. Yıldız: 0000-0003-1116-7896; S. Baştemur: 0000-0003-3940-0565

We speculate that all these stressors become more visible in an academic environment due to factors such as the dysfunctional characteristics of the academicians' family of origin, psychological flexibility, or high levels of job dissatisfaction, which can lead to job-related symptoms such as burnout and poor job performance.

Burnout and Job Performance

Burnout and job performance are today's noticeable academic work atmosphere elements. Research (Akca & Kkolu, 2020) indicates a negative association between burnout and job performance. Meta-analytic path analyses also emphasize a similar direction of relationship between the two constructs (Swider & Zimmerman, 2010). Burnout is a work-related psychological symptom cluster that usually occurs in individuals without a history of psychological or psychiatric disorders. There are three components of burnout (Maslach, 2003; Maslach & Leiter, 2008): (1) The term "Emotional exhaustion" describes the depletion of one's physical and emotional capacities, often associated with fatigue, a loss of emotional energy, debilitation, and depletion. Emotional exhaustion is the most researched subdimension of burnout and symbolizes the individual stress characteristic of burnout (Maslach et al., 2001). (2) Cynicism refers to depersonalization in human service practices by losing a sense of idealism, having negative attitudes toward clients, and emotionally withdrawing from others. Leiter and Maslach (2009) state that cynicism is the most salient aspect of burnout to predict turnover. (3) Inefficacy refers to a diminished sense of accomplishment for oneself, productivity, or competence to meet the job requirements in employees' self-evaluations (Maslach et al., 2001). Burnout models indicate that both individual (e.g., personal, familial) and situational factors (e.g., work overload) have a role in burnout (Maslach and Leiter, 2008). On the other hand, giving a clear definition of job performance is difficult because of its multidimensional structure. Job performance may refer to the group of behaviors and actions that individuals regard as necessary for achieving the organization's goals (Campbell et al., 1990). In the most general sense, job performance is the umbrella term for all measurable actions, behaviors, and results that employees engage in that synchronize with company goals (Viswesvaran & Ones, 2000).

Some research (Güner, 2008) reported that if academicians found their job valuable and trusted their abilities to achieve job tasks, they had greater job performance. Occupational stressors in universities are also a salient factor that harms academic job performance (Gillespie et al., 2001; Yousefi & Abdullah, 2019). Other researchers (Moin et al., 2020) similarly emphasize that one of the factors in understanding burnout and job performance is emotion regulation in the presence of stressors. Emotion regulation refers to acknowledging and accepting one's feelings, which maintain effective coping strategies against

stressful conditions besides managing one's personal goals and meeting interpersonal needs (Thompson, 2019). Hlsheger et al. (2013) indicated the associations between burnout, emotion regulation strategies (i.e., mindfulness), and job satisfaction. Moreover, emotion dysregulation strategies (i.e., expressive suppression) may affect students' life skills (i.e., positive outlook and prosocial behaviors). When teachers had effective techniques to regulate their feelings (i.e., cognitive reappraisal), students also experienced less distress (Braun et al., 2020). However, emotional regulation is not limited to emotions; cognitions are also essential, reflecting a skill to regulate one's emotions through several cognitive strategies (e.g., rumination, positive refocusing; Garnefski & Kraaij, 2007), which predict negative affects and burnout at the workplace (Castellano et al., 2019). Acceptance and Commitment Therapy (ACT; Hayes et al., 1999) has further developed the theoretical linkage between emotion dysregulation and mental health into experiential avoidance. The term reflects the unwillingness to remain in contact with upsetting private experiences and a committed effort to overcome them.

Experiential avoidance (first mediator)

Experiential avoidance is characterized by a person's unwillingness to stay in touch with a variety of experiences (e.g., physiological sensations, memories), as well as one's avoidance of taking action to alter the kind or frequency of those experiences (Hayes et al., 1996). Experiential avoidance is problematic because it provides a fleeting sense of comfort and discourages individuals from taking committed actions (Hayes et al., 1996; Hayes et al., 2004). Negative emotions tend not to contribute to detrimental behavior effects; ACT contends that attempts to manage them may worsen the situation (Blackledge & Hayes 2001). Thus, the ACT criticizes the cultural approach to emotion regulation, which encourages regulating or ridding negative feelings. According to Kashdan et al. (2010), remedies for experiential avoidance include cognitive defusion and emotional acceptance. Experiential avoidance may be harmless and adaptive in some circumstances (e.g., being polite while visiting someone disliked); however, avoidant behaviors may become a disorder when individuals spend greater time or energy managing undesirable internal processes while remaining rigid in their thinking (Kashdan et al., 2006). Researchers (Biglan et al., 2013; Hinds et al., 2015) indicated that experiential avoidance impacts teachers' depression and burnout. Moreover, the salient work-related variables in association with experiential avoidance are job satisfaction and job performance; if individuals use greater psychological acceptance (as a remedy to avoidance) effectively, they report greater job satisfaction and work performance (Bond & Bunce, 2003). On the other hand, leaders' experiential avoidance in organizations (i.e., managers or supervisors) has a role in the followers' job satisfaction levels (Koydemir et al., 2022).



In the current study, we also speculate that academicians' abilities to better recognize and react to contingencies and stressful circumstances at their workplace result in greater job satisfaction and job performance. However, the above-mentioned findings may suggest that job satisfaction emerges when experiential avoidance weakens among academicians.

Job satisfaction (second mediator)

In his well-known definition, Locke (1969) illustrated the construct with an emphasis on emotions. Hulin and Judge (2003) similarly stated that job satisfaction involves psychological reactions to one's job, which consist of emotions. Spector (1985) defined job satisfaction as an individual's attitudinal reactions to a job in relation to affect and cognition. Despite the inclusion of emotional elements in job satisfaction, researchers typically do not measure them, instead concentrating on cognitive aspects (Judge & Klinger, 2008; Organ & Near, 1985). On the other hand, more recent studies emphasize the emotional dimension of job satisfaction, evaluating the construct based on individuals' degree of liking or disliking their job, as well as their measurable judgments regarding working conditions (Weiss, 2002). Because these definitions emphasize the importance of emotions and cognitions on job satisfaction, research highlights the positive relationship between self-regulation abilities among teachers and job satisfaction (Brackett et al., 2010). We proposed that differentiation of self can be a significant antecedent of job satisfaction because academicians with greater differentiation of self may protect themselves from the toxic effects of the workplace's adverse environment through self-regulation in emotions and cognitions, resulting in greater job satisfaction. Greater self-differentiation refers to healthy emotional balance, and self-regulation helps people cope with anxiety (Duch-Ceballos et al., 2021). However, individuals internalize such an ability in their family of origin (Kerr & Bowen, 1988). Cavaola et al. (2012) asserted that individuals with greater differentiation of self in their family of origin likely have higher emotional balance through differentiation of self at the workplace. Bowen's (1978) construct of self differentiation was one of the specific models for bridging the gap between family origin mechanisms and work-related variables.

Differentiation of self

Greater self differentiation (Bowen, 1978) allows individuals to make independent choices, maintain a strong sense of self, and differentiate their thoughts and feelings. However, the construct does not refer to an individual's distance or isolation from society or family, but rather to the maintenance of emotional and cognitive differentiation (Bowen, 1978; Kerr & Bowen, 1988). The differentiation of self is the harmony between a person's bonds to family and autonomy. The ongoing struggle for self differentiation manifests itself in social or close relationships (e.g., family,

romantic relationships, friendship) and in individuals' daily functioning (e.g., cognitive, emotional, and behavioral). Individuals with greater self-differentiation can remain tranquil and resilient in their social and interpersonal relationships. Otherwise, individuals with poor differentiation of self are emotionally exhausted and stressed (Bowen, 1978; Kerr & Bowen, 1988). Tools aiming to measure self-differentiation focus on several symptoms (Skowron & Friedlander, 1998): When individuals act with greater emotional reactivity (1), they likely experience difficulties in regulating their emotions (e.g., emotional discharges) under pressure. Fusion (2) denotes the incapacity to make self-decisions, thoughts, or feelings that become entangled with the expectations, wishes, or feelings of others. The emotional cut-off (3) refers to an emotional intensity that causes a deep emotional break and distance in close relationships. Although there is no research (to our knowledge) on the role of self differentiation in job performance, burnout studies in several professions (i.e., clergy, social service workers) revealed that professionals with greater self-differentiation reported lower burnout (Beebe, 2007; Lee & Choi, 2012) and higher job satisfaction (Akün et al., 2023; Beebe & Frisch, 2009). We assume that burnout refers to experiences that exhaust individuals, resulting in lower job performance and becoming more visible in the context of lower self-differentiation and experiential avoidance.

Rationale for the current study

The intrapsychic element of self-differentiation may refer to experiential avoidance. For instance, academicians who take workplace conflicts personally may experience emotional isolation from their colleagues due to uncomfortable feelings, influenced by their internalization of others' viewpoints, expectations, or imposed expectations. An academician may experience negative thoughts, such as "they ignore me!" and engage in a biased cognitive perspective, such as "this group of people in the workplace is against me!" In a dysfunctional work environment, these thoughts can influence their reactions, such as becoming defensive; their behaviors, such as maintaining distance; or their feelings, such as dissatisfaction. The academician may master persistently suppressing these unpleasant feelings, which narrows the problem-solving repertoire or psychological flexibility of communication and conflict management skills, resulting in burnout or lower job satisfaction. The academic career may constantly disrupt the disequilibrium between work and personal life. In high-stress (or conflict-risk) situations, the academic may avoid expressing his or her arguments or begin to doubt his or her own place in the academic community. We speculate that an academic's lower self-differentiation generates greater experiential avoidance, replaced with the flexibility to relate to or accept negative emotions or cognitions that are directly stimulated in academic work life. In the current study, we investigate how the above-suggested mechanisms

operate on burnout and job satisfaction. We maintained an integrationist perspective as we examined the links among differentiation of self (BFST), experiential avoidance (ACT), burnout, and job satisfaction in a sample of Turkish academics, which has the following hypotheses:

Hypothesis 1

Experiential avoidance will mediate the relationship between burnout and self-differentiation. Turkish academicians with greater self-differentiation will have lower experiential avoidance (higher psychological flexibility) and burnout levels.

Hypothesis 2

Job satisfaction will mediate the association between burnout and self-differentiation. Turkish academicians with greater self-differentiation will have higher job satisfaction and lower burnout levels.

Hypothesis 3

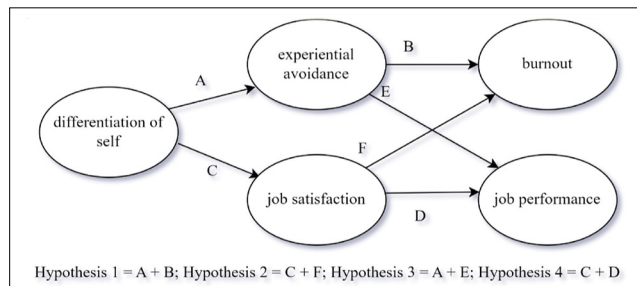
Experiential avoidance will mediate the relationship between job performance and self-differentiation. Turkish academicians with greater self-differentiation will have lower experiential avoidance (higher psychological flexibility) and higher job performance levels.

Hypothesis 4

Job satisfaction will mediate the relationship between job performance and self-differentiation. Turkish academicians with greater self-differentiation will have higher job satisfaction and job performance levels.

Figure 1

Hypotheses of the structural model including indirect effects



Methods

Participants and sampling

We applied purposive sampling, in which the main criteria for participation was being an academic staff member of a university. Two hundred and seventy-eight academicians (154 female, 55.4; 124 male, 44.6%) from fifty-eight different universities volunteered to participate in the study. The participants' mean age was 38.98 years ($SD = 8.90$). Eighty-nine participants ($n = 89$, 32%) have the academic title of associate professor or professor. The remaining individuals hold either a PhD or a position as a research assistant ($n = 177$,

63.7%), with 12 holding an undisclosed position ($n = 4.3\%$). The participants were from the fields of social sciences ($n = 179$, 64.4%), natural and applied sciences ($n = 57$, 20.5%), health sciences ($n = 8$, 2.9%), and others ($n = 34$, 12.2%). The academic experience range was 1 to 39 years ($M = 4.78$, $SD = 5.94$). Two hundred participants were married, engaged to be married, or had a romantic relationship (77.3%); the remaining had no relationship (63, 22.7%).

Measurements

Acceptance and action questionnaire-II (AAQ-II; Bond et al., 2011)

The AAQ-II measures individuals' experiential avoidance (or psychological inflexibility) levels within seven items (e.g., "my worries prevent me from succeeding") using a seven-point Likert scale from 1 (never true) to 7 (always true). The Turkish version of AAQ-II (Yavuz et al., 2016) revealed 0.84 Cronbach's alpha coefficient and .85 test-retest reliability. Turkish AAQ-II's total scores range from 7 to 49. Individuals' higher scores indicate higher experiential avoidance levels. We found Cronbach alpha and McDonald's omega coefficients were both 0.91 in the current study.

Differentiation of self inventory short form (DSI-SF; Drake et al., 2015)

The DSI-SF measures the self-differentiation levels of adults within 20 items (e.g., "in order to please others, I often agree with their opinions"). The DSI-SF uses a six-point Likert scale, ranging from 1 (which doesn't reflect me at all) to 6 (which reflects me quite well). Given the scale's four sub-dimensions, we calculate the total score by dividing the responses to all items by four. Total scores range from five to thirty. The Turkish version of DSI-F (Sarıkaya et al., 2018) yielded a Cronbach's alpha coefficient of 0.82 and test-retest reliability of 0.86. Individuals' higher scores indicate higher self-differentiation levels. In the current study, we found that both the Cronbach alpha and McDonald's omega coefficients were 0.85.

The burnout measure short version (BMS; Pines, 2005)

The BMS measures burnout levels of adults within ten items (e.g., "I feel like I'm trapped") using a seven-point Likert scale from 1 (never) to 7 (always). We obtain the scale's total score by dividing the responses to all items by ten. Total scores range from one to seven. The Turkish version of BMS was revealed (Tümekaya et al., 2009) 0.91 Cronbach's alpha coefficient and 0.70 test-retest reliability. Individuals' higher scores indicate higher burnout levels. We found Cronbach alpha and McDonald's omega coefficients were both 0.94 in the current study.



Job satisfaction scale (JSS; Judge et al., 1998)

The JSS measures job satisfaction levels of adults within five items (e.g., “I find happiness in my work”) using a 5-point Likert scale from 1 (I strongly disagree) to 5 (I strongly agree). The scale’s total score is obtained by dividing the responses given to all items by five. Total scores range from one to five. Turkish version of JSS (Başol & Çömlekçi, 2020) revealed 0.93 Cronbach’s Alpha coefficient. Individuals’ higher scores indicate higher job satisfaction levels. We found Cronbach alpha and McDonald’s Omega coefficients were both 0.92 in the current study.

Job performance scale (JPS; Sigler & Pearson, 2000)

The JPS measures job levels of adults within four items (e.g., “I complete my tasks on time”) using a 5-point Likert scale from 1 (I strongly disagree) to 5 (I strongly agree). Turkish version of JPS (Güner, 2008) revealed .93 Cronbach’s Alpha coefficient. Individuals’ higher scores indicate higher job performance levels. We found Cronbach alpha 0.79 and McDonald’s Omega .80 coefficients in the current study.

Demographic information form

We gathered information about the academicians by a demographic information form including their age, field, university and faculty, year of academic experience, academic titles and relationship status.

Data Collection

The X University Social and Human Sciences Ethics Committee’s Institutional Review Board (approval number: 2021-222) granted ethical permission for the current study. We collected the data in two distinct ways: The first was the online survey method (i.e., Google Forms). We sought to optimize our model as robustly as possible to accurately reflect the viewpoints of academicians who responded to the items anonymously. Moreover, we anticipated reaching out to academicians we could not contact in person and those who preferred online surveys rather than paper-and-pencil forms. The authors disseminated the purpose of the study and the link to the survey through social media platforms such as WhatsApp. The second method of data collection involved the use of paper-pencil forms. We provided information about the study to the academicians at X University, whom we had previously visited for an appointment. We applied the forms to the volunteer academicians. In both cases, we provided academicians with a statement of consent to indicate their willingness to participate on the first page of either the paper-and-pencil survey package or the Google form. No identifying information is required in the current study. We compared the patterns on two data sets (online, 200 participants; paper-pencil, 78 participants) based on mean values and scale reliability coefficients, and both data sets yielded similar results. A number of tests, including bivariate correlations and multiple regression, showed similar results for the study variables when R square

coefficients and significance levels were taken into account. Although the online data set produced slightly robust results, we decided to proceed with the dataset, which includes both responses to online and paper-pencil survey packages.

Analysis

We examined the assumptions of missingness, normality, multicollinearity, linearity, and homoscedasticity before proceeding with further structural analyses. We checked descriptive statistics and bivariate correlations using SPSS 22 (IBM Corp. Released in 2013). We applied the Maximum Likelihood Estimation (MLE) in AMOS 24 (Arbuckle, 2016) with bootstrapping to improve the inflated chi-square statistic (Nevitt & Hancock, 1998). ■ Table 1 presented the fit indices and the cut-off values to clarify the SEM results. We defined item parcels as measured indicators of the DSI-SF. The goal was to reduce the inflated measurement errors and bias in structural coefficients that occur when placing too many items on a single latent variable, such as 20 items for self-differentiation (Bandalos, 2002; Nasser-Abu Alhija & Wisenbaker, 2006). A random assignment technique (Little et al., 2002) distributed items to the four parcels in the DSI-SF, using the mean values of the items from the highest to the lowest.

Results

Assumption testing

The data’s missingness was less than 1%. Ten items in the measures have missingness, not exceeding 1% (in DSI-SF and AAQ-II). Little’s MCAR test was not significant $\chi^2 = 65.28$ ($df = 77$; $p > .05$), indicating that the missing data pattern is ignorable (missing completely at random, MCAR); thus, we applied the expectation-maximization (EM) algorithm (Tabachnick & Fidell, 2013). Our sample size ($n = 278$) was larger than suggested (above 200 cases) to obtain enough power to conduct the mediation analysis (Kline, 2011). Partial regression plots and bivariate scatter plots revealed that the data did not violate the homoscedasticity and linearity assumptions. The intercorrelations of our variables fell below the cut-off value of .90 ($r = .72$ max.), indicating a non-violation of the multicollinearity assumption (Kline 2011). We chose Maximum Likelihood Estimation (MLE) with bootstrapping (Byrne, 2010) to manage the departures from multivariate non-normality.

Descriptive statistics and bivariate correlations

The sample illustrated a higher level of job performance ($M = 16.28$, $SD = 2.54$), job satisfaction ($M = 4.03$, $SD = 0.83$), a lower level of burnout ($M = 3.24$, $SD = 1.21$), and experiential avoidance ($M = 19.78$, $SD = 8.32$), compared to range scores. All correlations among the variables were statistically significant ($p < .01$), and the study variables showed small to high correlations, as shown in ■ Table 1. Among the study’s factors, the linear relationship between experiential avoidance and burnout was strongest ($r = .72$, $p < .01$).

Table 1

Descriptives and bivariate correlations on factors (N = 278)

Factors	1	2	3	4	5
1.Differentiation of Self	-	-.69**	.29**	.32**	-.57**
2-Experiential Avoidance		-	-.37**	-.34**	.72**
3-Job Satisfaction			-	.41**	-.54**
4-Job Performance				-	-.29**
5-Burnout					-
M	20.08	19.78	4.03	16.28	3.24
SD	3.44	8.32	0.83	2.54	1.21
Range	10.50-29.25	7-43	1.20-5	6-20	1-6.60
χ^2 /df-ratio < 5	(Schumacker and Lomax 2004)				
CFI \geq .93	(Byrne, 2010)				
NNFI \geq .90 of acceptable fit	(Schumacker & Lomax, 2004)				
SRMR < .08	(Browne and Cudeck 1993)				
Close fit: .05 < RMSEA < .08	(Schumacker & Lomax, 2004)				
Note. ** p<0.01; * p<0.05 level (two-tailed)					

Measurement invariance

In the JASP Team (2020), we looked into the differences between men and women to test our hypothesis on the measurement invariance of a four-phase model (Milfont & Fischer, 2010): configurational, metric, scalar, and error variance invariance. We examined the changes in Δ RMSEA, Δ TLI, Δ NNFI and Δ CFI between -0.01 and 0.01 (Cheung & Rensvold, 2002). We concluded that the model met the measurement invariance on gender, as the changes in four steps were 0.001 for RMSEA, 0.003 for TLI, 0.006 for NFI, and 0.01 for CFI.

Findings

The equations in the model (in ■ Figure 1) evaluated the relationships across the latent variables both directly and indirectly in explaining burnout and job performance. Our findings showed acceptable fit indices for the model: χ^2 (395) = 862.04, $p < .001$; χ^2 /df-ratio = 2.18, CFI = .92, NNFI = .91, SRMR = .06, and RMSEA = .065 (90% CI = .059, .071). The factor loadings in the model were significant ranging from .53 to .92. The Differentiation of self accounted 15% of the variance in job satisfaction, 66% of the variance in experiential avoidance. Differentiation of self, experiential avoidance, and job satisfaction (together) accounted variance of 28% in job performance and 67% in burnout. The direct effects of differentiation of self on burnout ($\beta = .01$, ns.), and job performance ($\beta = .03$, ns.) were not significant.

Hypotheses testing

Hypothesis 1 (differentiation of self to experiential avoidance to burnout)

The indirect effect of differentiation of self ($\beta = -.16$, $p < .01$, [CI -.12, -.21]) on burnout through experiential avoidance was significant. Specifically, when academicians reported greater self-differentiation, they had lower level of experiential avoidance (more psychological flexibility), and burnout.

Hypothesis 2 (differentiation of self to job satisfaction to burnout)

The indirect effect of differentiation of self ($\beta = -.04$, $p < .01$, [CI -.02, -.06]) on burnout through job satisfaction was significant. Academicians reported greater job satisfaction and lower burnout when they have greater self-differentiation.

Hypothesis 3 (differentiation of self to experiential avoidance to job performance)

The indirect effect of differentiation of self ($\beta = .03$, $n.s.$, [CI -.01, .06]) on job performance through experiential avoidance was not significant.

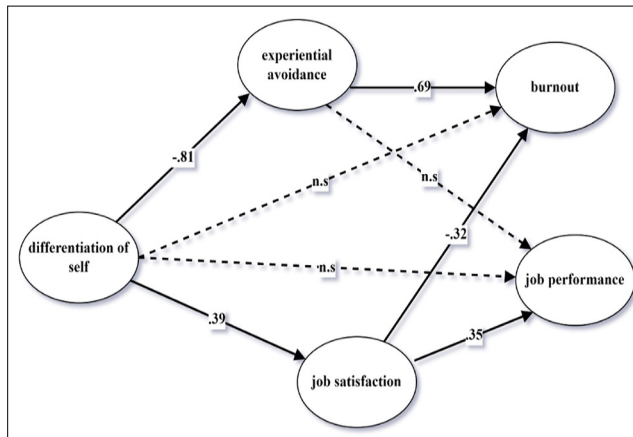
Hypothesis 4 (differentiation of self to job satisfaction to job performance)

The indirect effect of differentiation of self ($\beta = .03$, $p < .01$, [CI .02, .04]) on job performance through job satisfaction was significant. Specifically, when academicians reported greater self-differentiation, they had higher job satisfaction, and performance.



Figure 2

Mediation model with standardized coefficients examining experiential avoidance, job satisfaction, and job performance as the mediating variables in the association between differentiation of self and burnout



Discussion

Differentiation of self to experiential avoidance to burnout (Hypothesis 1)

The first hypothesis investigated how differentiation of self predicted burnout through experiential avoidance. Results indicated the full mediating role of experiential avoidance, indicating that differentiation of self did not directly contribute to burnout unless academicians reported greater experiential avoidance. A limited number of studies on the differentiation of self and burnout in different professions (e.g., clergies, nurses) (Beebe, 2007; Beebe & Frisch, 2009; Frederick et al., 2018) indicate a negative relationship between the two constructs. On the other hand, several studies also investigate the relationship between experiential avoidance and burnout in different professions (e.g., nurses and athletes) (Iglesias et al., 2010; Zhang et al., 2023), indicating a positive relationship. The current research expands on the background of the association between self-differentiation and burnout, including experiential avoidance. To our knowledge, only one study links self differentiation to burnout through another ACT concept (i.e., mindfulness). Mindfulness is one of the central emphases in ACT; research (Hooper et al., 2010; McCluskey et al., 2020) offers the construct as the antithesis of experiential avoidance. Frederick et al. (2018) indicate that individuals with higher differentiation of self (with mindfulness) have greater coping abilities with emotional exhaustion or signs of stress before burnout emerges. Individuals may be able to sustain their commitments despite emotional exhaustion by differentiating themselves (with mindfulness). In three steps, we theorize the link between self differentiation and burnout through experiential avoidance: (1) Academicians with poor self-differentiation may struggle to cope with the increased stress and anxiety brought on by a toxic work environment. Academicians who previously succumbed to dysfunctional relationship mechanisms such as fusion and triangling within their family of origin due to a lack of self-differentiation are unlikely to achieve this

in the work environment. Conversely, academicians who exhibit greater self-differentiation have the ability to live a life beyond their family's dysfunction, thereby distancing themselves from the detrimental traits of their origin family. Similarly, academicians strive to protect themselves from the toxic effects of the work environment while maintaining an authentic relationship with their colleagues (Cavaola et al., 2012). (2) In their unhealthy academic work environment, for instance, chronic conflicts with colleagues may reveal unpleasant inner experiences such as feelings (e.g., sadness, anger, frustration) and thoughts (e.g., self-blaming). In these situations, academicians limit their behavioral repertoire by ignoring interpersonal problems, using avoidant behaviors (e.g., acting with emotional or physical distance), or using dysfunctional conflict resolution strategies (e.g., miscommunication). (3) Because academicians fail to handle these unpleasant inner experiences and avoidance behaviors in their family context, they also risk developing lower functionality in their vocational relationships and symptoms such as burnout in academic life.

Differentiation of self to job satisfaction to burnout (Hypothesis 2)

The second hypothesis looked at how self-differentiation predicted burnout through job satisfaction. The results indicated that job satisfaction played a full mediating role, indicating that self-differentiation did not directly contribute to burnout unless academicians reported greater job satisfaction. The limited research on the differentiation of self and job satisfaction (Akün et al., 2023; Beebe & Frisch, 2009) indicated a positive relationship. On the other hand, the research (Høigaard et al., 2012; Scanlan & Still, 2013) revealed a negative relationship between job satisfaction and burnout among different professions (e.g., occupational therapists and teachers). The path from differentiation of self to job satisfaction to burnout (Frederick et al., 2023) among clergies indicates that when differentiation of self is greater, clergies have greater job satisfaction and lower burnout. We also outline the path between self-differentiation and burnout through job satisfaction in three steps: (1) Academicians with poor self-differentiation may fail to maintain a work-life balance. They may be unable to balance their personal life and work life. The expectations of work and academicians' own needs may also become entangled, paralleling the fusion or emotional cut-off patterns in family relationships (Bowen, 1978). Furthermore, academicians, paradoxically, may feel emotionally distant or disconnected from their work. For instance, an academician can put work-related requirements ahead of family-related needs or vice versa. (2) Some of the academicians in our sample may struggle with work and life balance. According to research (Cavaola et al., 2012), an enmeshed relationship with their job (on one end) or emotional distancing (on the other end) may operate on a continuum line with two ends, resulting in work dissatisfaction. (3) Because the academicians in our sample are dissatisfied with their work environment, they run the risk of developing higher burnout.

Differentiation of self to experiential avoidance to job performance (Hypothesis 3)

The third hypothesis examined how self-differentiation predicted job performance through experiential avoidance. However, the findings do not confirm this hypothesis. The nonsignificant paths may be specific to job performance. The associations between job performance and other variables in the current study were mostly not significant. We also found relatively low bivariate correlations between job performance and other study variables. Although our participants reported higher job performance (on mean values), the academicians in our sample may not have perceived the role of job performance as we predicted. Since differentiation of self and experiential avoidance reflect emotion management skills and job performance indicates organizational behaviors, academicians in our sample may not relate to these concepts directly, as we hypothesized. Reporting a relative level of job performance may be confusing as academic work environments require multitasking (e.g., teaching, conducting research, administrative work, and social contribution), in which they perform on more than one task simultaneously. In the current model, job satisfaction (hypothesis 4) has a more robust mediator role than experiential avoidance (hypothesis 3) in predicting job performance.

Differentiation of self to job satisfaction to job performance (Hypothesis 4)

The final hypothesis investigated how self-differentiation predicts job performance through job satisfaction. The results indicated that job satisfaction played a full mediating role, indicating that self-differentiation did not directly contribute to job performance unless academicians reported greater job satisfaction. The meta-analytic research (Davar & RanjuBala, 2012; Katebi et al., 2022) reported the relationship between job satisfaction and job performance, but no study (to our knowledge) examined these variables from the perspective of differentiation of self. Sloan et al. (2017) reported that greater self-differentiation positively correlates with organizational commitment. Moreover, research indicates that job satisfaction and job performance are indicators of organizational commitment (Meyer et al., 1989; Meyer et al., 2002). Thus, increasing employees' self-differentiation levels may be one way to improve employee commitment (Sloan et al., 2017). In two steps, we formulate the link between self-differentiation and job performance through job satisfaction: (1) Academicians in our sample may tend to act similarly in interpersonal work settings as they used to respond in other types of relationships with significant others (i.e., family) (Bowen, 1978; Kerr, 1982). Furthermore, our participants with greater self-differentiation are likely to have useful skills in stress coping, authentic intimacy, emotion regulation, and interpersonal conflict resolution in their academic relationships. (2) Because the academicians in our sample have greater self-differentiation and manage interpersonal

conflicts at the workplace, they likely feel satisfied with their work environment. (3) Academicians in our sample who report a higher level of job satisfaction are likely to exhibit superior job performance.

Implications for theory and research

Our results supported the theoretical structure of self-differentiation, which plays a salient role in workplace settings for academicians. Moreover, through psychological and interrelational perspectives, our findings have expanded the understanding of job performance, burnout, and job satisfaction from the perspective of family systems, which may be important for organizational literature. Theoretically, differentiation of self may reflect an ability to reduce academic burnout and increase job satisfaction and performance levels. The findings may also shed light on several advantages (e.g., job satisfaction) of greater self-differentiation, as well as how Turkish academicians experience poor self-differentiation (e.g., burnout), particularly in their academic settings. We propose conducting integrative studies to investigate the potential application of the family of origin variables in diverse academic samples from different cultures. Researchers may also focus on developing psychosocial intervention programs to cope with burnout among academicians employing such integrative theoretical models. These prospective programs may incorporate psychological constructs or techniques like psychological acceptance, which Kashdan et al. (2010) define as remedies for experiential avoidance, to enhance academicians' resilience against burnout.

Implications for practice

We recommended that higher education policymakers and administrators create conditions that can reduce burnout among academicians and increase their job performance. In this process, universities' psychological counseling centers may provide psychological support to academicians on greater self-differentiation and psychological acceptance, which may reduce burnout and increase work satisfaction and performance levels. Psychological counselors may assist academicians in three interrelated practices that incorporate Titelman's (2008) suggestions: (1) Psychological counselors can assist academicians in enhancing their capacity to engage in "neutral, person-to-person contact" (Titelman, 2008, p. 48) within their families and work environments. This ability facilitates a more unbiased evaluation of the emotional functioning patterns within an academician's own family and workplace. However, this objective evaluation only represents a preliminary step. The long-term goal should be to create more emotionally healthy family and workplace boundaries without symptoms (e.g., becoming emotionally distant). (ii) To assist academicians in developing self-regulation and self-observation strategies to manage their thoughts and feelings, and to engage in less emotionally reactive interactions with their family and workplace. (iii) The goal is to help academicians achieve



emotional distance from their family and workplace, while maintaining a strong emotional connection to them. This implies that academicians can assess their contribution to the dysfunctional dynamics in their family and workplace, thereby becoming more conscious of them.

Limitations of the study

The interpretation of the current findings should take into account several limitations. Academicians subjectively evaluated the relationship between self-differentiation, job performance, and burnout. We suggest further studies to collect data from different organizations, samples, and employees. (2) The current research is considered a cross-sectional design in which researchers cannot confirm causality. We suggest further longitudinal studies using mixed methods. (3) Although 278 academicians from different universities in Türkiye participated in this research, it may not be possible to generalize the data to all academics in Türkiye due to the limitations of the convenience sampling method. We suggest further studies of different sampling methods (e.g., random sampling).

Conclusion

Greater self-differentiation may be a result of the ability to cope with burnout and lower job performance. Our findings contribute to Bowen's (1978) and Kerr's (1982) theoretical claim that differentiation of self is an appropriate construct for families besides workplace systems and organizations. Our study indicates that the integration of experiential avoidance and job satisfaction into the model exacerbates the effects of poor self-differentiation on burnout and job performance among Turkish academicians. As academics navigate their interpersonal relationships in their families and workplace, they may also achieve healthy coping strategies (i.e., psychological acceptance) to regulate unpleasant emotions to prevent burnout and poor job performance.

References

- Akca, M., & Küçükoğlu, M. T. (2020). Relationships between mental workload, burnout, and job performance: A research among academicians. In Realyvásquez Vargas, A., Arredondo-Soto, K. C., Hernández-Escobedo, G., & González Reséndiz, J. (Eds.), *Evaluating mental workload for improved workplace performance* (pp. 49-68). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-1052-0.ch003>
- Aküñ, Ç., Işık, E., & Savickas, M. (2023). Examining Differentiation of Self Within Career Construction Model of Adaptation. *Journal of Career Development*, 50(1), 135-149. <https://doi.org/10.1177/08948453211070027>
- Arbuckle, J. L. (2016). *IBM SPSS Amos 24 user's guide*. [Computer software and manual]. IBM.
- Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(1), 78-102. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0901_5
- Başol, O. ve Çömlekçi, M. F. (2020). İş Tatmini Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(2), 16-29
- Beebe, R. S. (2007). Predicting burnout, conflict management style, and turnover among clergy. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 257-275. <https://doi.org/10.1177/1069072706298157>
- Beebe, R., & Frisch, N. (2009). Development of the Differentiation of Self and Role Inventory for Nurses (DSRI-RN): A tool to measure internal dimensions of workplace stress. *Nursing Outlook*, 57(5), 240-245. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2009.04.001>
- Biglan, A., Layton, G. L., Jones, L. B., Hankins, M., & Rusby, J. C. (2013). The value of workshops on psychological flexibility for early childhood special education staff. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(4), 196-210. doi: 10.1177/0271121411425191
- Blackledge, J. T., & Hayes, S. C. (2001). Emotion regulation in acceptance and commitment therapy. *Clinical Psychology Science and Practice*, 57(2), 243-255. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(200102\)57:2<243::AID-JCLP9>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1097-4679(200102)57:2<243::AID-JCLP9>3.0.CO;2-X)
- Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage
- Bond, F. W., & Bunce, D. (2003). The role of acceptance and job control in mental health, job satisfaction, and work performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1057-1067. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.6.1057>
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., ... & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson
- Bowling, N., Hendricks, E., & Wagner, S. (2008). Positive and negative affectivity and facet satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Business & Psychology*, 23(3/4), 115-125. <https://doi.org/10.1007/s10869-008-9082-0>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101151.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Lawrence Erlbaum.
- Campbell, C. H., Ford, P., Rumsey, M. G., Pulakos, E. D., Borman, W. C., Felker, D. B., ... & Riegelhaupt, B. J. (1990). Development of multiple job performance measures in a representative sample of jobs. *Personnel Psychology*, 43(2), 277-300. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1990.tb01559.x>
- Castellano, E., Muñoz Navarro, R., Toledo, M. S., Spontón, C., & Medrano, L. A. (2019). Cognitive processes of emotional regulation, burnout and work engagement. *Psicothema*, 31(1), 73-80. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.228>
- Cavaiaola, A. A., Peters, C., Hamdan, N., & Lavender, N. J. (2012). Differentiation of self and its relation to work stress and work satisfaction. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 3(1), 7-20. <https://doi.org/10.1002/jpoc.20092>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Davar, S. C., & RanjuBala. (2012). Relationship between job satisfaction & job performance: A meta-analysis. *Indian Journal of Industrial Relations*, 48(2), 290-305. <https://www.jstor.org/stable/23509839>
- Drake, J. R., Murdock, N. L., Marszalek, J. M., & Barber, C. E. (2015). Differentiation of self-inventory—short form: development and preliminary validation. *Contemporary Family Therapy*, 37(2), 101-112. <https://doi.org/10.1007/s10591-015-9329-7>
- Duch-Ceballos, C., Oliver Pece, J., & Skowron, E. (2021). Differentiation of self and its relationship with emotional self-regulation and anxiety in a Spanish sample. *The American Journal of Family Therapy*, 49(5), 517-533. <https://doi.org/10.1080/01926187.2020.1841039>
- Frederick, T. V., Dunbar, S. E., Purrington, S., Fisher, S. Y., & Ardito, R. (2018). Exploring the relative contributions of differentiation of self and mindfulness for predicting burnout. In L. Brewer (Ed.), *Meditation: Practice, techniques, and health benefits* (pp. 185-204). Nova Science Press.
- Frederick, T. V., Thai, Y., Dunbar, S. E., Ardito, R., Eichler, K., Kidd, K., ... & Almero, M. (2023). The Effects of Role Differentiation Among Clergy: Impact on Pastoral Burnout and Job Satisfaction. *Pastoral Psychology*, 72, 121-142. <https://doi.org/10.1007/s11089-022-01052-w>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149. <https://doi.org/10.1027/10155759.23.3.141>



- Gillespie, N. A., Walsh, M. H. W. A., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15(1), 53-72. <https://doi.org/10.1080/02678370110062449>
- Hayes, S. C., Strosahl, K., Wilson, K. G., Bissett, R. T., Pistorello, J., Toarmino, D., ... & McCurry, S. M. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *The Psychological Record*, 54(4), 553-578. <https://doi.org/10.1007/BF03395492>
- Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152-1168. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.6.1152>
- Hinds, E., Jones, L. B., Gau, J. M., Forrester, K. K., & Biglan, A. (2015). Teacher distress and the role of experiential avoidance. *Psychology in the Schools*, 52(3), 284-297. <https://doi.org/10.1002/pits.21821>
- Hooper, N., Villatte, M., Neofotistou, E., & McHugh, L. (2010). The effects of mindfulness versus thought suppression on implicit and explicit measures of experiential avoidance. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 6(3), 233-244. <https://doi.org/10.1037/h0100910>
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundslø, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Hulin, C. L., & Judge, T. A. (2003). Job attitudes. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (pp. 255-276). Wiley.
- Hülshager, U. R., Alberts, H. J. E. M., Feinholdt, A., & Lang, J. W. B. (2013). Benefits of mindfulness at work: The role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 310-325. <https://doi.org/10.1037/a0031313>
- IBM Corp. Released. (2013). *IBM SPSS statistics for Windows, Version 22.0*. IBM Corp.
- Iglesias, M. E. L., de Bengoa Vallejo, R. B., & Fuentes, P. S. (2010). The relationship between experiential avoidance and burnout syndrome in critical care nurses: A cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 47(1), 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.06.014>
- JASP, T. (2020). *JASP (Version 0.14)* [Computer software]. Retrieve from <https://jaspstats.org/>
- Judge, T. A., & Klinger, R. (2008). Job satisfaction: Subjective well-being at work. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 393-413). Guilford.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), pp. 17-34.
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), 1301-1320. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.003>
- Kashdan, T. B., Ferssizidis, P., Collins, R. L., & Muraven, M. (2010). Emotion differentiation as resilience against excessive alcohol use. *Psychological Science*, 21(9), 1341-1347. <https://doi.org/10.1177/0956797610379863>
- Katebi, A., HajiZadeh, M. H., Bordbar, A., & Salehi, A. M. (2022). The relationship between job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 23(1), 21-42. <https://doi.org/10.1007/s40171-021-00280-y>
- Kerr, K. (1982). An overview of Bowen theory and organizations. In Sagar, R. & Wiseman, K. (Eds), *Understanding organizations: applications of bowen family systems theory*. Georgetown Family Center, Washington, DC, pp. 1-30.
- Kerr, M. E., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation: An approach based on Bowen theory*. W. W. Norton & Co.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd Edition)*. The Guilford Press.
- Koydemir, S., Varol, M., Fehn, T., Bilgiç, I. D., Gauglitz, I., & Schütz, A. (2022). A multilevel analysis of the relationship between leaders' experiential avoidance and followers' well-being. *Current Psychology*, 1-12.
- Lee, M. J., & Choi, Y. S. (2012). The effect of social workers' self-differentiation on burnout. *Korean Journal of Family Welfare*, 17(4), 173-197.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Nurse turnover: The mediating role of burnout. *Journal of Nursing Management*, 17(3), 331-339. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2009.01004.x>
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 151-173. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Maslach, C. 1982. *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McCluskey, D. L., Haliwa, I., Wilson, J. M., Keeley, J. W., & Shook, N. J. (2020). Experiential avoidance mediates the relation between mindfulness and anxiety. *Current Psychology*, 3947-3957. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00929-4>
- Meyer, J.P., Paunonen, S.V., Gellatly, I.R., Goffin, R.D. & Jackson, D.N. (1989). Organizational commitment and job performance: it's the nature of the commitment that counts. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 152-156. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.1.152>
- Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovitch, L. & Topolnitsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: a meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>

- Milfont, T. L. & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111-121. <https://doi.org/10.21500/20112084.857>
- Moin, M. F., Wei, F., & Weng, Q. (2020). Abusive supervision, emotion regulation, and performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 28(4), 498-509. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12301>
- Nasser-Abu Alhija, F., & Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 13(2), 204-228. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_3
- Nevitt, J., & Hancock, G. R. (1998). *Relative performance of rescaling and resampling approaches to model chi-square and parameter standard error estimation in structural equation modeling*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA
- Organ, D. W., & Near, J. P. (1985). Cognition vs affect in measures of job satisfaction. *International Journal of Psychology*, 20(2), 241-253.
- Pines, A. M. (2005). The burnout measure short version (BMS). *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78-88.4.
- Sarıkaya, Y., Boyacı, M., İlhan, T., & Aldemi, A. (2018). Adaptation of the differentiation of self-inventory short form (DSI-SF) to Turkish: Validity and reliability study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7, 365-380.
- Scanlan, J. N., & Still, M. (2013). Job satisfaction, burnout and turnover intention in occupational therapists working in mental health. *Australian Occupational Therapy Journal*, 60(5), 310-318. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12067>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sigler, T.H., Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, 5, 27-52.
- Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The differentiation of self inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 235-246. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.235>
- Sloan, D., Buckham, R., & Lee, Y. (2017). Exploring differentiation of self and organizational commitment. *Journal of Managerial Psychology*, 32(2), 193-206. <https://doi.org/10.1108/JMP-07-2016-0209>
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the job satisfaction survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693.
- Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational behavior*, 76(3), 487-506. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.01.003>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Pearson/Allyn & Bacon.
- Thompson R. A. (2019). Emotion dysregulation: A theme in search of definition. *Development and Psychopathology* 31, 805-815. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000282>
- Titelman, P. (2008). The concept of the triangle in Bowen theory: An overview. In P. Titelman (Ed.), *Triangles: Bowen Family Systems Theory Perspectives* (pp. 3-63). The Haworth Press.
- Turner, K., & Garvis, S. (2023). Teacher educator wellbeing, stress and burnout: A scoping review. *Education Sciences*, 13(4), 351. <https://doi.org/10.3390/educsci13040351>
- Tümekaya, S., Sabahattin, Ç. A. M., & Çavuşoğlu, I. (2009). Tükennmişlik ölçeği kısa versiyonu'nun Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 387-398.
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2000). Perspectives on models of job performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(4), 216-226. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00151>
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)
- Yavuz, F., Ulusoy, S., Iskin, M., Esen, F. B., Burhan, H. S., Karadere, M. E., & Yavuz, N. (2016). Turkish version of Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II): A reliability and validity analysis in clinical and non-clinical samples. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 26(4), 397-408. <https://doi.org/10.5455/bcp.20160223124107>
- Yousefi, M., & Abdullah, A. G. K. (2019). The impact of organizational stressors on job performance among academic staff. *International Journal of Instruction*, 12(3), 561-576. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12334a>
- Zhang, C. Q., Li, X., Si, G., Chung, P. K., Huang, Z., & Gucciardi, D. F. (2023). Examining the roles of experiential avoidance and cognitive fusion on the effects from mindfulness to athlete burnout: A longitudinal study. *Psychology of Sport and Exercise*, 64, 102341. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102341>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Dil ve Anlatım Yönünden Türkiye’de Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Yayımlanan Doktora Tezleri

Doctoral Theses Published in the Field of Social Sciences and Humanities in Türkiye in Terms of Language and Expression

Metin Çiftçi¹ , Ömer Açıkgoz² , Aslı Günay² 

¹ Millî Eğitim Bakanlığı/Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara, Türkiye

² Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Ekonomi Bölümü, Ankara, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı, sosyal ve beşerî bilimler alanında yayımlanan doktora tezlerinin dil ve anlatım ilkelerine uygunluğunun belirlenmesi ile birlikte tezlerdeki anlatım hatalarının ortaya konmasıdır. Çalışmada ölçüt örnekleme yaklaşımına uygun olarak İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması Düzey-1’e göre her bir bölgeden 12 üniversite belirlenmiş; bu üniversitelerden 2017-2022 yılları arasında yayımlanan ikişer tez örnekleme dâhil edilmiştir. Çalışma nitel araştırma modeline göre yürütülmüş, doküman analizi yöntemi esas alınmıştır. Çalışma kapsamında sosyal ve beşerî bilimler alanında yayımlanan 24 tezin “özet” ve “giriş” bölümleri anlatım ilkeleri ve hata türleri açısından incelemeye tabi tutulmuştur. İnceleme sonucunda 24 doktora tezinde toplam 312 dil ve anlatım hatası tespit edilirken en fazla hatanın “doğruluk” ilkesi ile ilgili olduğu, hataların yaklaşık %70 oranında dil bilgisi kurallarına uymamaktan kaynaklandığı görülmüştür. Bunu 50 hata ile “açıklık” ilkesine bağlı hataların izlediği, 44 hatanın ise “duruluk” ilkesi ile ilgili olduğu, bulgular arasında yer almıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, hata türlerine göre değerlendirildiğinde, en fazla hatanın noktalama işaretleri ve yazım kurallarıyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu hata türünü, eklerin yanlış kullanılması, kelimelerin gereksiz kullanılması, öge eksiklikleri ve kelimelerin yanlış anlamda kullanılmasına ilişkin hataların izlediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anlatım Bozukluğu, Anlatım İlkeleri, Dil Bilgisi, Sosyal ve Beşerî Bilimler

Abstract

This study aims to evaluate the appropriateness of doctoral theses in the fields of social sciences and humanities in terms of language and expression, and to identify common expression errors. Utilizing a criterion sampling method, 12 universities across Türkiye—each representing a Nomenclature of Territorial Units for Statistics (NUTS) Level 1 region—were selected. From each university, two doctoral theses published in between 2017-2022 were selected for sample. The study employed a qualitative research model based on document analysis. Within this framework, the “abstract” and “introduction” sections of 24 theses were examined according to principles of expression and types of errors. The findings revealed a total of 312 language and expression errors, with the majority pertaining to the principle of “accuracy”, and approximately 70% resulting from grammatical mistakes. Additionally, 50 errors were associated with the principle of “clarity”, and 44 with “conciseness”. In terms of error types, the most frequent issues stemmed from violations of punctuation and spelling rules. These were followed by the incorrect use of affixes, unnecessary word usage, structural deficiencies, and the use of words in inappropriate contexts.

Keywords: Faulty Expression, Principles of Expression, Grammar, Social Sciences and Humanities

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Aslı Günay
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi,
Siyasal Bilgiler Fakültesi, Ekonomi
Bölümü, Ankara / Türkiye.
e-posta: asli.gunay@asbu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(2), 303-315. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Eylül / September 1, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 18, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Çiftçi, M., Açıkgoz, Ö. & Günay, A. (2025). Dil ve anlatım yönünden Türkiye’de sosyal ve beşerî bilimler alanında yayımlanan doktora tezleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(2), 303-315. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1353784>

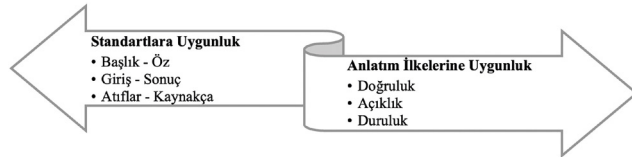
ORCID: M. Çiftçi: 0000-0002-9486-3362; Ö. Açıkgoz: 0000-0002-9033-2572; A. Günay: 0000-0001-5085-6374

Akademik metinlerin ve özellikle doktora tezlerinin uluslararası birtakım kurallara uygun olması kadar, iyi ve doğru bir anlatıma sahip olması da beklenmektedir. Bu yönüyle fikirlerin, bilgi, olay ve olguların ilişkisel görüntülerini bilim diline uygun bir biçimde ifade edebilmek; dilin anlam ve anlatım ayrıntılarına hâkim olmak doktorantlara ayrıcalık sağlayan önemli bir yetkinlik olarak öne çıkmaktadır. Doktorantların bilgiyi akıcı, etkili, sürükleyici, estetik bir anlatım ustasıyla sunması beklenmese de iyi ve doğru bir anlatımla bilimsel kurallara uygun raporlama yapabilmeleri zorunludur. Bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığında, bir doktoranın uluslararası standartlara ve dilin anlatım ilkelerine uygun raporlama yapabilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Bilimsel yayınlarda ulusal ve uluslararası standartlara uygunluk ile anlatım ilkelerine uygunluk iki önemli ölçüttür. Standartlara uygunluk, raporlama sürecinde başlık, öz, giriş, sonuç, kaynakça bölümlerinin ve atıfların nicel özelliklerini belirlemektedir. Bu standartlar, başlık ve özün kelime sayısı, satır aralığı, karakter büyüklüğü gibi ölçütlerden metin içi atıf ve kaynakların verilmesine kadar bir dizi ölçütü içermektedir. Çalışmanın odağında yer alan anlatım ilkelerine uygunluk ise doğruluk, açıklık ve duruluk gibi anlatıma özgü nitelikleri içermektedir (Demir, 2004; Gencan, 2001; Karaalioğlu, 2000; Kavcar ve ark., 2007; Olgun, 1996; Özdemir, 1999; Şahin, 2007) (■ Şek. 1).

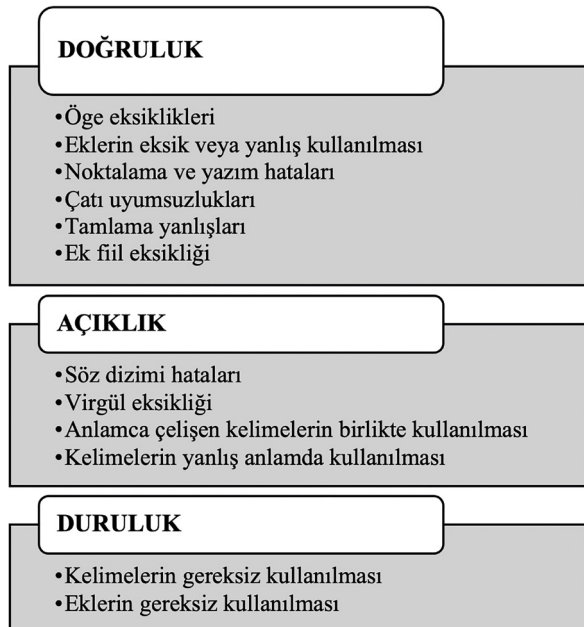
■ Şekil 1

Bilimsel Yayınlarında Temel Standartlar ve Anlatım İlkeleri



■ Şekil 2

Anlatım İlkeleri ve Hata Türleri



Bir anlatım öncelikle doğru olmalıdır. “Doğru” kavramı, dil bilgisi kurallarına uygunlukla ilgilidir. “Doğru” ile “iyi” arasında aşamalık ilişkisi söz konusudur. “Doğru” bir anlatım, “iyi” anlatıma giden yolun üzerindedir. İyi anlatım ise, iletinin doğru sunumları içinde en uygun olanıdır. Anlatımın temeli cümledir; doğru ve iyi bir cümlede olması gereken nitelikler ise “doğruluk”, “açıklık” ve “duruluktur”. Bu ilkelere uyulmaması anlatım hatasına yol açmaktadır. Anlatım ilkeleri ve anlatımı olumsuz etkileyen hata türleri ■ Şekil 2’de listelenmiştir (Demir, 2004; Gencan, 2001; Karaalioğlu, 2000; Kavcar ve ark., 2007; Olgun, 1996; Özdemir, 1999; Şahin, 2007). “Doğruluk”, cümlelerin dil bilgisi kurallarına uygun olması; “açıklık”, sunulmak istenen anlam ile dilsel göstergelerin iletildiği anlamın çakışmaması; “duruluk” ise iletinin gereksiz ifadeler kullanılmadan verilmesi olarak ifade edilmektedir (Demir, 2004; Hepçilingirler, 2004).

Dil; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kuralları olan ve ancak bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir (Ergin, 2009). Cemiyeti bir arada tutan en kuvvetli müessese olan dilin bir vasıta oluşu, ona kurlsız hükmedileceği anlamına gelmemektedir. Bu sebeptendir ki dilin kurallarına ve tabiatına uygun hareket edilme zorunluluğu bulunmaktadır.

Anlatım ise bir şey hakkında söz söyleme, bir şey anlatma işidir (Özdemir, 1999). Duygu, düşünce, olay, olgu, tasarı ve izlenimlerin dilin kurallarına uygun olarak söz ya da yazı ile ifade edilmesine anlatım denir. Sosyal bir varlık olan insanın, içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesinde ve mesleğinde başarılı olabilmesinde anlatım becerisinin önemli bir payı bulunmaktadır (Şahin, 2007). Her dilin kendisine özgü anlatım düzeni vardır. Bu düzen, o dili kullananların ortak beğeni ve bilinciyle oluşur ve şekillenir (Demir, 2004). Dil ile anlatım arasında bu açıdan sıkı bir ilişki bulunur. Dil, müşterek kurallar çerçevesinde, dili kullananın hüviyetinde anlatıma dönüşür. Anlatımın o dilin kurallarına göre yapılandırılması öncelikle toplumsal müesseseye karşı bir sorumluluktur.

Dil ile bilim arasında da benzer bir ilişki söz konusudur. Bilgi ve fikirlerin aktarılmasında en önemli araç olan dil, birçok neslin değerli tecrübe ve bilgi birikiminin, yeni kuşaklara iletilmesini sağlamıştır. Eğer dil ve yazı olmasaydı yeni nesiller, dünyanın tanınması gibi birçok zor işi yeniden deneyimlemek zorunda kalacaktı (Carnegie, 1937). Dolayısıyla dil, bilimin birikimli olarak ilerlemesini sağlayan en temel araçtır. Her bilimsel araştırma, nihayetinde bir metne dönüştüğü için her araştırmacı, aynı zamanda bir metin yazarıdır. Bu nedenle bilgiyi, bilimsel ilkeleri, metodolojiyi, problem durumunu belirli bilimsel ölçüt ve kurallara uygun şekilde açıklamak; ulaştığı sonuçları, elde ettiği deneyimleri bağlama uygun kavramlarla ilişkilendirerek doğru ve iyi bir anlatımla aktarmak ve kavramları yerli yerinde kullanmak araştırmacılardan beklenen temel bir yetkinliktir.



Bilimsel yayınlar için belirlenen uluslararası standartlar ve bu standartlara göre kalıplaşmış formlara uygunluk, lisansüstü tezlerde anlatımın sahip olması gereken önemli hususlardan biridir. Bu formlar, hiç şüphesiz ki okuyucular arasında ortak bir dilin oluşmasını ve iletişimin kurulmasını sağlar. Bilimsel yayınlar için kabul görmüş en yaygın uluslararası standartlar rehberi, Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychological Association [APA]) tarafından ortaya konmuştur (APA, 2022). Bilimsel yayınların bu kurallara göre hazırlanması, alan yazında belirli bir formatın oluşmasını sağlamaktadır. Böylece tüm taraflar, bu yayınlardan nasıl istifade edebileceklerine yönelik bir belirsizlik yaşamamaktadırlar. APA’da bilimsel yayınların başlık, öz, giriş, sonuç gibi bölümlerinde anlatıma ilişkin formlar ile atıf ve kaynakların verilmesine yönelik standartlar yer almaktadır. Bilimsel çalışmaların yayımlanması sürecinde, genellikle söz konusu standartlar dikkate alınmaktadırlar.

Lisansüstü eğitimin son aşaması olan doktora programı; genel itibarıyla en az altı yıllık lisans veya yüksek lisans eğitimine dayalı lisansüstü yükseköğretimi ifade etmektedir (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Bu program; öğrenciye bağımsız araştırma yapabilmek, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapabilmek, analiz edebilmek ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016). Programa kabul edilen adayların, süreci başarıyla tamamlayabilmeleri; süre, tez danışmanı, yeterlilik sınavı, tez izleme komitesi, tez önerisi, tez savunması gibi konularda birtakım ölçütlerin ilgili mevzuatta belirtilen şekilde yerine getirilmesine bağlıdır. Doktora çalışmalarının bir gereği olarak hazırlanan tezler, öğrenim sürecinin sonunda, tez hazırlayan kişinin alan ile ilgili bilgi, beceri ve yetkinliklerinin geldiği düzeyi yansıtan nihai üründür. Türkiye’de üniversitelerin, tezlerde belirli bir standardın sağlanması amacıyla APA rehberini ve ülkeye özgü yazım kurallarını esas alarak yayımladıkları, tez yazım kılavuzları da lisansüstü çalışma yapanlar için uyulması zorunlu olan esas kurallar dizinidir. Hazırlanan bu tez yazım kılavuzları dil ve anlatım kurallarına uyulmasına da dikkat çekmektedir.

Üniversitelerin hazırladığı tez yazım kılavuzlarına rağmen yayınlanan tezlerde dil ve anlatım yönünden hatalar görülmesi bu konuda hem doktora öğrencileri hem de öğretim elemanları tarafından gerekli hassasiyetin ortaya konulmadığını göstermektedir. Ancak yayımlanan tezlerde göze çarpan dil ve anlatım hatalarına rağmen bu konuda literatürde henüz bir çalışma yapılmadığının görülmesi bu çalışmanın temel çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu çerçevede çalışmanın amacı, Türkiye’de sosyal ve beşerî bilimler alanında yayımlanan doktora tezlerinin dil ve anlatım ilkelerine uygunluğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla farklı coğrafi bölgelerde bulunan, 12 üniversiteden 2017-2022 yılları arasında sosyal ve beşerî bilimler alanında yayımlanan ikişer

tez, farklı disiplinlerden olmak kaydıyla seçilerek dil ve anlatım ilkeleri açısından değerlendirilmiştir. Türkiye’de doktora mezunlarının yıllık yaklaşık %50’sinin sosyal ve beşerî bilimler alanından olması nedeniyle çalışma bu alanla sınırlandırılmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2023). Bu sınırlamanın bir diğer nedeni ise Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yükseköğretime erişim için yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) ve Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) gibi sınavlarda, sosyal ve beşerî bilimler alanındaki programlar için Türkçe testi puanının yerleşmede daha yüksek etkiye sahip olmasıdır. Dolayısıyla sosyal ve beşerî bilimler alanında doktora tezi yazanların diğer alanlara göre dil ve anlatım yetkinliğine daha yüksek düzeyde sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca bu alandaki tezler, diğer alanlarda yapılan tezlere nazaran daha az deneysel ve matematiksel uygulamaya sahiptir. Türkiye’de sosyal ve beşerî bilimler alanındaki doktora tezlerinin hazırlanma sürecinin ele alındığı (Alpaydın, 2014) ya da hazırlanan tezlerin nasıl yazılması gerektiğine dair (Horzum ve ark., 2016) çalışmalar mevcutken bu alandaki tezlerin dil ve anlatım yeterliğini inceleyen ve değerlendiren bir bilimsel çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı, sosyal ve beşerî bilimler alanında doktora tezi hazırlayanlara ve doktora sürecini tasarlayanlara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Yöntem

Sosyal ve beşerî bilimler alanında yayımlanan doktora tezlerinin dil ve anlatım ilkelerine uygunluğunu ve tezlerdeki dil ve anlatım hatalarını belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada, nitel bir araştırma yaklaşımı olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Creswell & Clark, 2007). Doküman analizi, belgelerin sistematik olarak incelenmesini ve değerlendirilmesini içermektedir (Bowen, 2009). Doküman analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu yöntemle temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Çalışmanın örnekleme, amaçlı örnekleme (purposive/ purposeful sampling) türlerinden ölçüt örnekleme (criterion sampling) yaklaşımına göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yaklaşımında, önceden belirlenmiş belirli nitelikleri taşıyan birimler (kişi, olay, nesne vb.) örnekleme dâhil edilmektedir (Suri, 2011; Büyükoztürk ve ark., 2015). Bu çerçevede Avrupa İstatistik Ofisi (European Statistics Office [EUROSTAT]) tarafından oluşturulan İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması Düzey-1 kullanılmıştır. Yapılan sınıflandırmada belirlenen 12 bölgeden öğrenci sayısına, doktora programlarından mezun olanların sayısına, öğretim elemanı sayısı ile öğretim elemanı başına düşen yayın sayısına göre en yüksek değerlere sahip üniversiteler seçilmiştir.

Ayrıca, üniversiteler arasında homojenliği sağlamak için tüm üniversitelerin 1992 yılından önce kurulmuş olması ve eğitim ve öğretim dilinin Türkçe olması ölçütleri dikkate alınmıştır (Aslan ve ark., 2021). Dil ve anlatıma ilişkin araştırmalarda “güncellik” önemli bir etken olduğu için örneklem “son beş yıl içinde yayımlanma” ölçütü ile sınırlanmıştır.

Örnekleme dâhil edilen 12 üniversite dikkate alınarak sosyal ve beşerî bilimler alanında 2017-2022 yılları arasında yayımlanan ve YÖK Tez Merkezi üzerinden taranabilen tezler liste hâline getirilmiş; bu üniversitelerden anabilim dalı çeşitliliği de dikkate alınarak ikişer tez seçilmiştir (YÖK, 2022). Bu kapsamda seçilen tezlerin ise “özet” ve “giriş” bölümleri dil ve anlatım bozukluğu açısından incelenmiştir. Bunun başlıca sebebi ise öncelikle sosyal ve beşerî bilimler alanında yapılan doktora tezlerinin uzunluğudur. ■ Tablo 2’de seçilen tezlerin 86-514 sayfa aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmacılar tarafından tezlerin içeriği ile ilgili olarak öncelikle “özet” ve “giriş” bölümlerine bakıldığı gözlemlenmektedir. Buna ek olarak YÖK Tez Merkezi üzerinden taranabilen ancak tez sahibinin izni olmayan tezlerin yalnızca “özet” kısmına ulaşılabilmektedir.

■ Tablo 2
Tez Örneklem Tablosu

Kod	Anabilim Dalı / Bilim Dalı	Yayın Yılı	Sayfa Sayısı	İncelenen Sayfa Sayısı
Tez-1	Tarih -Yakınçağ Tarihi	2021	328	7
Tez-2	Özel Hukuk	2018	186	7
Tez-3	Genel Sosyoloji ve Metodoloji	2019	358	5
Tez-4	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	2021	226	9
Tez-5	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	2021	226	16
Tez-6	Turizm İşletmeciliği	2017	86	4
Tez-7	İşletme	2017	88	6
Tez-8	Okul Öncesi Eğitimi	2017	204	9
Tez-9	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	2017	347	4
Tez-10	Kamu Yönetimi	2017	269	6
Tez-11	İktisat	2020	216	6
Tez-12	Temel İslam Bilimleri	2019	358	10
Tez-13	İnönü Üniversitesi	2018	460	12
Tez-14	İşletme	2020	165	3
Tez-15	Felsefe	2020	272	5
Tez-16	Coğrafya	2021	477	16
Tez-17	Uluslararası İlişkiler	2022	196	6
Tez-18	Türk Dili ve Edebiyatı	2019	514	6
Tez-19	İslâm Tarihi ve Sanatları	2019	202	6
Tez-20	Felsefe ve Din Bilimleri	2021	205	18
Tez-21	Psikoloji	2021	238	7
Tez-22	Temel İslam Bilimleri	2019	222	6
Tez-23	İletişim Bilimleri	2019	322	5
Tez-24	İşletme	2021	214	3

■ Tablo 1
Üniversitelerde Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Yayımlanan Tez Sayıları*

Üniversite	Tez Sayısı
Ankara Üniversitesi	1.112
Atatürk Üniversitesi	537
Çanakkale Üniversitesi	57
Çukurova Üniversitesi	331
Dokuz Eylül Üniversitesi	413
Erciyes Üniversitesi	323
Gaziantep Üniversitesi	107
İnönü Üniversitesi	300
İstanbul Üniversitesi	1.603
Karadeniz Teknik Üniversitesi	153
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	75
Bursa Uludağ Üniversitesi	370
Toplam	5.831

* YÖK Tez Merkezi üzerinden 10/11/2022 tarihinde erişilen ve 2017-2022 yılları arasında sosyal ve beşerî bilimler alanında yayımlanmış tezler esas alınmıştır.



Dolayısıyla, tezlerin “özet” ve “giriş” bölümlerinin incelenmesinin çalışmanın bütünü hakkında da genel bir görüş verebileceği öngörülmüştür.

■ Tablo 1’de çalışma için seçilen 12 üniversitede 2017-2022 yılları arasında sosyal ve beşerî bilimler alanında yapılan tez sayıları sunulmuştur. Toplamda yayımlanan 5.831 doktora tezinden 24’ü farklı sosyal ve beşerî bilimler anabilim dallarından olmasına dikkat edilerek seçilmiştir (■ Tablo 2). Seçilen doktora tezleri toplam içerisinde çok düşük bir orana sahip olmasına rağmen farklı bölgelerdeki üniversite ve anabilim dallarına ait incelenen tezlerin genele yönelik bir çerçeve ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

Örnekleme yer alan 12 üniversiteden toplam 24 tez “Tez-1, Tez-2, Tez-3...” şeklinde kodlanmış; her bir teze ait bilgiler, tezin “özet” ve “giriş” bölümlerindeki tespitler, hata türleri ile eşleştirilmiştir. Doktora tezlerinin “özet” ve “giriş” bölümlerinin sayfa sayısının farklılığı, incelenen sayfa sayısını da etkilediğinden tezlerdeki hata sayısına ilişkin istatistiksel bir karşılaştırma yapılmamıştır. Çalışmada tezler “doğruluk, açıklık ve duruluk ilkeleri” ve hata türleri açısından ayrıntılı olarak incelenerek veri paketi oluşturulmuş; elde edilen bulgular, anlatım ilkeleri ve hata türlerine göre sınıflandırılmıştır.

Tezlerin dil ve anlatım yönünden incelenmesi aşamasında Türk Dil Kurumunun (TDK) güncel yazım kılavuzları dikkate alınmıştır (TDK, 2022). İncelemeye tabi tutulan 24 tezin “özet” ve “giriş” bölümleri, araştırmacıların yanı sıra Türkçe alanında ihtisası bulunan iki uzman tarafından da incelenmiş; hatalar diğer dil uzmanlarınca da teyit edilmiştir. Söz konusu tezlerin “özet” ve “giriş” bölümlerinde tespit edilen hataların bir kısmı, bulgular kısmında örnekler hâlinde verilmiştir. Söz konusu hataların bazıları, çalışmanın benzerlik oranı nedeniyle üç nokta (...) ile kısaltılmıştır.

Bulgular

YÖK Tez Merkezi üzerinden 2017-2022 yılları arasında sosyal ve beşerî bilimler alanında yayımlanan 24 doktora tezinin “doğruluk, açıklık ve duruluk ilkeleri” ve hata türleri açısından incelemeye tabi tutulduğu bu çalışmada belirlenen anlatım hataları, anlatım ilkelerine göre tasnif edilmiştir. ■ Tablo 3’te görüleceği üzere, sosyal ve beşerî bilimler alanında yayımlanan 24 doktora tezinin “özet” ve “giriş” bölümlerinde toplam 312 hata tespit edilmiştir; bu hataların yaklaşık %70’i “doğruluk”, %16’sı “açıklık” ve %14’ü “duruluk” ilkesi ile ilgilidir.

■ Tablo 4 incelendiğinde, doktora tezlerinin “özet” ve “giriş” bölümlerindeki en fazla hata türünün noktalama ve yazım hataları olduğu görülmektedir. Bu hata türünü eklerin eksik veya yanlış kullanılması, kelimelerin gereksiz kullanılması, öge eksiklikleri, tamlama yanlışları ile kelimelerin yanlış anlamda kullanılması ile ilgili hatalar takip etmektedir.

■ **Tablo 3**
Hataların Anlatım İlkelerine Göre Dağılımı

Kod	Doğruluk	Açıklık	Duruluk	Toplam
Tez-1	7	0	0	7
Tez-2	4	0	1	5
Tez-3	11	5	2	18
Tez-4	16	7	1	24
Tez-5	11	6	4	21
Tez-6	10	1	0	11
Tez-7	5	0	3	8
Tez-8	9	4	4	17
Tez-9	8	0	1	9
Tez-10	10	1	0	11
Tez-11	7	2	4	13
Tez-12	16	7	4	27
Tez-13	11	3	0	14
Tez-14	6	1	1	8
Tez-15	9	3	0	12
Tez-16	12	2	5	19
Tez-17	9	1	1	11
Tez-18	5	1	2	8
Tez-19	2	1	0	3
Tez-20	14	1	5	20
Tez-21	14	1	3	18
Tez-22	10	0	0	10
Tez-23	11	1	1	13
Tez-24	1	2	2	5
Genel Toplam	218	50	44	312
(%)	69,9	16	14,1	100

■ **Tablo 4**
Hataların Türlerine Göre Dağılımı

Hata Türü	Frekans
Noktalama ve yazım hataları	91
Eklerin eksik veya yanlış kullanılması	54
Kelimelerin gereksiz kullanılması	39
Öge eksiklikleri	28
Tamlama yanlışları	26
Kelimelerin yanlış anlamda kullanılması	25
Çatı uyumsuzlukları	17
Söz dizimi hataları	10
Virgül eksikliği	9
Eklerin gereksiz kullanılması	8
Ek fiil eksikliği	3
Anlamca çelişen kelimelerin birlikte kullanılması	2
Genel Toplam	312

Kelimelerin Yanlış Anlamda Kullanılmasına İlişkin Bulgular

Kelimelerin anlamlarına uygun kullanılmaması veya yazım ya da anlam yönünden birbirine yakın kelimelerden birinin, diğerinin yerine kullanılması hatalara yol açabilmektedir. Örnekleme dâhil edilen tezlerdeki cümleler bu yönden incelenmiş; tespit edilen yanlış kullanımların bir kısmı aşağıda verilmiştir:

Mülakatlar her sınıftan gönüllülük esasına göre seçilmiştir. (Örnek 1, Tez-3)

Birinci örnekte “seçilmek” kelimesinin anlam ayrıntısına dikkat edilmeden kullanılması anlatım hatasına yol açmıştır.

Dijital aktivistler dünyayı değiştirme isteklerini bu siteler üzerinden, diğer bir deyişle kapitalizmin dijital icatları olan bu siteler üzerinden hatta bu sitelerin izin verdikleri ölçülerde eyleme dönüştürmektedirler. (Örnek 2, Tez-4)

İkinci örnekte “deyiş(le)” kelimesine yazım yönünden benzeyen “değiş(le)” kelimesinin kullanılması anlatımda hataya sebep olmuştur.

Ortaokul öğrencilerine uzaktan eğitimle öğrenci liderliği programı uygulama ile ilgili olarak ne ulusal ne de yabancı kaynaklarda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. (Örnek 3, Tez-5)

Türkçede “ne ... ne” bağlacı, şekil bakımından olumlu anlam bakımından olumsuz cümleler için kullanılan bir bağlacıdır. Bu bağlacın kullanıldığı cümlelerde yüklemnin şekil bakımından olumlu olması gerekmektedir. Üçüncü örnekte yüklemnin “rastlanmamıştır” şeklinde kullanılması anlatım hatasına neden olmuştur.

Aralık 2019’da başlayıp kısa sürede dünyaya yayılan virüs neticesinde, pandemi sürecine girilmiştir. (Örnek 4, Tez-5)

Dördüncü örnekte “başlayıp ... yayılan virüs” kalıbı kullanılmıştır. Bu anlatımdan “virüsün başlaması” gibi anlam ortaya çıkması nedeniyle kelimenin yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan bir anlatım hatası söz konusudur.

Bazı etkinlikler, yüz yüze ortamlarda da uygulama esnekliğine sahip olduğu için, istendiği taktirde hibrit eğitime de müsaittir. (Örnek 5, Tez-5)

... sosyal içeriğin direk etkisine odaklanmış ... (Örnek 6, Tez-8)

Her iki meslek grubunun ... bağımsız denetim faaliyeti yürütmesine karşılık tabi oldukları mevzuat hükümleri, ... gibi birçok konuda birbirinden kesin çizgilerle ayrışması ... (Örnek 7, Tez-24)

.. COVID-19 pandemisine karşı AB’nin ... verdiği sınav, AB’nin ... salgınla mücadele uygulamaları üzerinden incelemeye tabii tutulmuştur. (Örnek 8, Tez-17)

Beşinci örnekte “takdirde” kelimesi “taktirde” ile, altıncı örnekte “direkt” kelimesi “direk” kelimesi ile, yedinci örnekte “karşın” kelimesi “karşılık” ile, sekizinci dokuzuncu örnekte ise “tabi” kelimesi “tabii” ile karıştırıldığından bu cümlelerde de anlatım hatası bulunmaktadır.

Noktalama ve Yazım Hatalarına İlişkin Bulgular

Noktalama ve yazım hataları, doğruluk ilkesi ile ilgili bir hata türüdür. Doktora tezlerinde noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılmamasının yanı sıra kelime ve eklerin yazım kurallarına uygunluğu incelenmiş, tespit edilen hataların bir kısmı koyu renkle detaylandırılarak aşağıda açıklanmıştır:

Bu durumda, toplumsal ilişkilerin ve ticaret ortamlarının en temel değerlerinden olan “güven” duygusunu zedeleyebilmektedir. (Örnek 1, Tez-23)

Bu çalışmayı farklı kılan bir hususta, ... zekât ve negatif gelir vergisinin karşılaştırılmamış olmasıdır. (Örnek 2, Tez-12)

Bunlar, şehrin kuşbakışı görünümü, kapladığı alanın büyüklüğü, morfolojik yapısı, kuruluş veya gelişmesinde rol oynayan tarihi etkenler olabileceği gibi; beşeri, ekonomik ve idari fonksiyonlarda olabilir. (Örnek 3, Tez-16)

Latince yönetsel örgüt birimi anlamına gelen şehir (urbs) ve şehrsel yerleşme (urbanus) karşılığı da olan şehir kelimesinin (Keleş, 2008: 111), Türkçe’ye Farsça’dan geçen Arapçası “medeni-uygar”dır ve Medine’de bu kelimeden türemiştir (Akova, 2018: 91). (Örnek 4, Tez-16)

... irtibatın kopmaması açısından önem arz etmektedir. (Örnek 5, Tez-12)

... iletişimde ruhsal dünyamızın renklerinin, içimizden dışımıza yansıya bilmesi ... için önemlidir. (Örnek 6, Tez-4)

Yukarıdaki altı örnekte de “de” bağlacının yanlış yazıldığı, beş ve altıncı örneklerde birleşik fiilin yazımına ilişkin hataların da olduğu, dördüncü örnekte bunların yanı sıra kesme işaretinin de yanlış kullanıldığı görülmektedir.

... şirketlerin yatırımcıyı cezp edebilmek ... için ... yönetim uygulamalarına ihtiyaç duyacakları düşünülmektedir. (Örnek 7, Tez-7)

Ayrıca değişik kamu kurumlarında yapılmış beş uzmanlık çalışması, ... ile ilgili yirmiyedi çalışma bulunmaktadır. (Örnek 8, Tez-10)

... felsefenin de ciddi bir itibar sorunuyla yüzyüze olduğu bir dönemde ... (Örnek 9, Tez-15)

... verimli tarım arazileri gibi bir takım fiziki faktörler yanında, ... (Örnek 10, Tez-16)

... ve Arap Asıllı turistler ile yerli turistlerin ... farklılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. (Örnek 11, Tez-6)

Yukarıdaki yedinci örnekte birleşik fiilin, sekizinci örnekte sayıların, dokuzuncu örnekte ikilemenin, onuncu örnekte “birtakım” kelimesinin yanlış yazıldığı; on birinci örnekte büyük harflerin kullanımına aykırılık bulunduğu görülmektedir.



Eklerin Eksik veya Yanlış Kullanılmasına İlişkin Bulgular

Ekler; kelimelerin anlam detaylarını, yapı ve çekim durumunu belirleyen birimlerdir. Anlatımda eklerin, cümledeki diğer öğelerle uyumlu olması gerekmektedir. Doktora tezlerinde eklerin anlam ve görevlerine uygun kullanılıp kullanılmadığı incelenmiş, tespit edilen hataların bir kısmı koyu renkle belirtilerek aşağıda verilmiştir:

... herhangi bir ailenin yaşadığı coğrafyası, hikayesi ... ile biçimlendirilmiştir. (Örnek 1, Tez-8)

... konusu uygulama kısmının örnek olay olarak değerlendirilmiştir. (Örnek 2, Tez-3)

... olan bu araştırma, çocukların çevresinde bulunan kişilere de katkı sunacağı düşünülmektedir. (Örnek 3, Tez-8)

Altıncı ve son bölümde ekonometrik uygulamaların sonuçlarını sunulacaktır. (Örnek 4, Tez-11)

Analiz sonuçları, ... özsermaye maliyetlerinin azaldığının göstermektedir. (Örnek 5, Tez-7)

... dağlık Doğu Karadeniz Bölgesi’ndeki kültür anlamada önemli fikirler sunmaktadır. (Örnek 6, Tez-18)

Çalışmamızda çeşitli ülkelerinde uygulanan ... ile ortak ve farklı noktalarının tespit edilmiştir. (Örnek 7, Tez-12)

... istek ve önerileri rahatça ortaya koyabildikleri ve alınacak kararlara etkin bir şekilde katılmalarına bağlıdır. (Örnek 8, Tez-14)

Yukarıdaki bir ve ikinci örneklerde iyelik ekinin kullanımından kaynaklanan hatalar söz konusu iken üçüncü örnekte tamlayan ekinin kullanılmamasından kaynaklanan bir hata yapılmıştır. Dört, beş, altı, yedi ve sekizinci örneklerde hâl eklerinin kullanımında hataya düşülmüştür. Sekizinci örnekte fiilimsi eki de yanlış kullanılmıştır.

Çatı Uyumsuzluklarına İlişkin Bulgular

Anlatımda fiillerin ilişkili olduğu öğelerle etkenlik-edilgenlik yönünden uyumlu olması gerekir. Örneklemde yer alan tezler, çatı uyumu açısından incelenmiş ve tespit edilen hataların bir kısmı koyu renkle detaylandırılarak aşağıda verilmiştir:

..., anlamı güçlendirerek, alt metinlerin aktarılmasını sağlamaktadır. (Örnek 1, Tez-4)

.. anket bulgularına bakarak, ... anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. (Örnek 2, Tez-9)

... bu dinamiklerin etkilerini ortaya koyarak, reformun ... değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. (Örnek 3, Tez-10)

... kuramları, bazı noktalarda ayrıssa da genel olarak insanı referans nesnesi olarak kabul edilerek yapılan çalışmaların, güvenlik kavramına epistemolojik katkılar sunacağını öne sürmektedir. (Örnek 4, Tez-17)

Birinci örnekte “...güçlendirerek... sağlanmaktadır”, ikinci örnekte “bakarak... söylenebilir”, üçüncü örnekte “ortaya koyarak... değerlendirilmesi”, dördüncü örnekte ise “kabul edilerek... öne sürmektedir” fiilleri etkenlik-edilgenlik yönünden uyumsuz olduğu için anlatım hatası yapılmıştır.

Ek Fiil Eksikliğine İlişkin Örnek Bulgular

Ek fiil eksikliğinden kaynaklanan anlatım hataları, genel olarak sıralı bağlı cümlelerin yüklemeleri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır. Sıralı bağlı cümlelerde kullanılan yüklemelerde zaman ekleri ve ek fiiller ortak kullanılabilir. Ancak bu durumda zaman eklerinin ve ek fiilin her iki yüklem için de uyumlu olması gerekmektedir.

Çalışmada, bu araştırma sonuçlarına cevap aranacak ve Türkiye kamu mali yönetim yapısını köklü şekilde değiştirmiş olan reformun, kapsamlı bir analizi yapılmıştır. (Örnek 1, Tez-10)

Temeli 1960'lara dayanan ve Fransa'da “avangart” niteliği taşıyan bir hareket olarak meydana gelen “durumsalcı enternasyonalin detournement” kavramında bulan kültür yozlaşması, kapitalizm olgusunun belirleyici konumunda meydana gelmiş ve tüm iletişim ve sanat olgularının birtakım araçlar ile toplumlara mesaj vermek olarak tanımlanabilmektedir. (Örnek 2, Tez-4)

İlk örnekte “aranacak” ile “yapılmıştır” yüklemeleri, ikinci örnekte “... meydana gelmiş” ve “tanımlanabilmektedir” yüklemeleri, ek fiil yönünden uyumsuzluk gösterdiğinden her iki örnekte de anlatım hatası bulunmaktadır.

Kelimelerin Gereksiz Kullanılmasına Örnek İlişkin Bulgular

Duruluk, iyi bir anlatımın önemli bir özelliğidir. Duru cümlelerde gereksiz sözcük bulunmaz. Aynı anlama gelen veya anlam ayrıntısı diğer ifadelerin içerisinde verilen bir kelimenin kullanılması bu tür hatalara yol açabilmektedir. Tezlerin anlatımı, kelimelerin gerekli olup olmadığı yönünden incelemeye tabi tutulmuş, tespit edilen hataların bir kısmı koyu renkle belirtilerek aşağıda verilmiştir:

Dijital aktivistlerin global etkileşimleri ve sosyal iletişimlerini esnasında meydana getirdikleri ve konu açısından genellikle kapitalizm, neo-liberal konular ve otoriter yönetimlere karşı nitelik taşıyan konulardır. (Örnek 1, Tez-4)

... sonuç kısmında ise ... nitel ve nicel araştırma verilerinin değerlendirilmesi ve sonuç kısmı yer almıştır. (Örnek 2, Tez-17)

... ailelerin en azından asgarî yaşam seviyesinde bir hayat yaşamasına katkı sağlamaya yönelik ... (Örnek 3, Tez-12)

Birinci örnekte “... konu açısından ... konular ... konulardır” kelimelerinde; ikinci örnekte “... sonuç kısmında ... sonuç kısmı yer almıştır” ifadelerinde; üçüncü örnekte “yaşam ve hayat” kelimelerinin kullanılışında gereksiz tekrarlar bulunmakta ve bu söyleyişler duruluk ilkesine aykırılık göstermektedir.

... öğrencilerin ... küresel sorunlara çözüm bulucu bireyler olmalarına, onların birer lider olarak yetişmelerine ... ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. (Örnek 4, Tez-5)

Dördüncü örnekte “öğrencilerin” kelimesi, her iki cümle için de uyumlu olduğundan cümlenin devamında “onların” zamiri gereksiz kullanılmıştır.

Ülkemizde yer alan öğrenci liderliği konusundaki boşluğu doldurulması gereklidir. (Örnek 5, Tez-5)

Bu yeni bakış açısı ... sonraki yapılacak araştırmalara önemli kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir. (Örnek 6, Tez-8)

Beş ve altıncı örneklerde “yer alan, yapılacak” kelimeleri cümleden çıkarıldığında anlamda hiçbir daralma olmadığından gereksiz kullanılmıştır.

... olumsuz etkisinin temel sebebi; ... kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmelerinden kaynaklanmakta ve ... (Örnek 8, Tez-7)

Sekizinci örnekte “...sebebi... kaynaklanmaktadır” ifadesinde de kelimenin gereksiz kullanımından kaynaklanan bir anlatım hatası söz konusudur.

Anlamca Çelişen Kelimelerin Birlikte Kullanılmasına İlişkin Örnek Bulgular

Anlamca çelişen ifadelerin cümlede birlikte kullanılması, okurda yazara karşı güvensizlik hissi doğuran önemli bir hata türüdür. Bu hata türü “kesinlik-olasılık” anlamlı ifadelerin aynı cümlede kullanılmasından kaynaklanabileceği gibi, kelimelerin anlam ayrıntılarına dikkat edilmeden kullanılmasından da ortaya çıkabilir.

Nicel araştırma bölümünde ... nicel görüşme gerçekleştirilmiştir. (Örnek 1, Tez-3)

... ilk çalışma sadece Veli Kargı'nın ... isimli doktora çalışması ile Doğan Kabraman'ın hazırladığı ... isimli yüksek lisans çalışmalarıdır. (Örnek 2, Tez-12)

İlk örnekte “görüşme” nitel bir veri toplama aracı olduğu için “nicel görüşme” ifadesi tutarlı bir söz grubu değildir. İkinci örnekte yazar cümleye “ilk çalışma sadece...” şeklinde başlarken cümlede birden fazla örneğe yer vermiş, cümleyi de çokluk bildirecek şekilde sonuçlandırmıştır.

Öge Eksikliklerine İlişkin Örnek Bulgular

En az çabayla en çok anlam iletme isteğinin sonucu olarak tüm dillerin anlatım düzenine “en az çaba” kuralı egemendir; dilimizde de bu kuralın etkisiyle tekrarlardan kaçınılan, mümkün olduğunca, öğelerin ortak kullanılmasına dayanan bir anlatım düzeni vardır (Demir, 2004). Sıralı ve birleşik cümlelerde bu düzen yaygın şekilde görülmektedir. Ancak bu tür kullanımlarda, ortak ögenin diğer söz gruplarıyla uyumlu olup olmadığına dikkat edilmelidir. Örneklemeye dâhil edilen tezler bu yönüyle incelenmiş; tespit edilen uyumsuzlukların bir kısmı aşağıda verilmiştir:

... ailelerin çocuklarının okul geçişi sürecinde oynadıkları rolü ortaya koyarak ... gerektiği konusunda deneyim kazandıracaktır. (Örnek 1, Tez-8)

... inovasyonun, KOBİ'lerin ... önemini anlamış ve verdikleri destekleri arttırmışlardır. (Örnek 2, Tez-9)

Birinci örnekte “... ailelerin deneyim kazandıracaktır” ifadesi uyumluluk göstermemektedir. “...deneyim kazandıracaktır” ifadesinden önce bir dolaylı tümleş kullanılmadığından öge eksikliği söz konusudur. İkinci örnekte ise “... KOBİ'lerin... arttırmışlardır” ifadesinde de aynı durum söz konusudur.

Nicel çalışmada ise sınıfta bulunan tüm kadın katılımcılara uygulanmıştır. (Örnek 3, Tez-3)

Yüklemi geçişli fiilden oluşan cümlelerde nesne kullanılması gerekmektedir. Üçüncü örnek incelendiğinde “uygulananın ne olduğu” yönünde bir belirsizlik görülmektedir.

Eklerin Gereksiz Kullanılmasına İlişkin Örnek Bulgular

Eklerin gereksiz kullanılması, duruluk ilkesini etkileyen, dil bilgisel örgü ve yapıların yanlış kurulmasına dayalı bir hata türüdür.

Yapılan literatür taramasında ... çalışmaya rastlanılmıştır. (Örnek 1, Tez-7)

... gerçekleştirilmesinin yaşanılacak geçiş şokunu azaltacağı vurgular. (Örnek 2, Tez-8)

... konusunda çalışma yaparken incelenilen kaynakların başında öncelikle ... gelmektedir. (Örnek 3, Tez-20)

İlk örnekte “rastlamak” fiili, edilgen hale getirilirken “-ıl” çatı eki gereksiz kullanılmıştır. Benzer durum iki ve üçüncü örnek cümleler için de söz konusudur.

Tamlama Yanlışlarına İlişkin Örnek Bulgular

Sıfat ve isim tamlamalarında hem sıfatın hem de ismin aynı tamlanan ögeye bağlanması anlatım hatalarına yol açabilmektedir. Örneklemde yer alan tezler, tamlamalar açısından incelenmiş ve tespit edilen hataların bir kısmı koyu renkle detaylandırılarak aşağıda verilmiştir:

... veriler betimsel ve içerik analizi yöntemiyle ... (Örnek 1, Tez-8)

..., sağlık, eğitim, ulaşım ve kültürel hizmetlerin dağılımı, ... (Örnek 2, Tez-16)

... romanlar yapı ve tematik bakımından kısaca incelenmiştir. (Örnek 3, Tez-22)

... sosyal ve iş yaşamında daha özgür bir yaşam biçimi oluşturmaları için ... üzerinde durulmuştur. (Örnek 4, Tez-3)

Sıfat ve isim tamlamalarının aynı tamlanan ögeye bağlanması nedeniyle birinci örnekte “betimsel analiz ile içerik analizi”, ikinci örnekte “sağlık, eğitim, ulaşım hizmetleri ile kültürel hizmetler” üçüncü örnekte “yapı bakımından ve tematik



bakımdan”, dördüncü örnekte “sosyal yaşam ve iş yaşamı” tamlamalarında, tamlananın ortak kullanılması anlatım hatasına yol açmıştır.

Söz Dizimi Hatalarına İlişkin Örnek Bulgular

Kelimeleri yanlış yerde kullanmak, cümlelerin anlamını değiştirebildiği gibi, okur açısından çok farklı yorumlara da yol açabilir. Bu yanlışların önüne geçilmesi için kelimelerin yerli yerinde kullanılması gerekir (Kavcar vd., 2007). Kelimelerin yanlış yerde kullanılması hem metnin okunuşunda pürüzlere hem de anlamda belirsizliklere yol açarak açıklık ilkesine aykırılık oluşturur.

Sonuç olarak ... din görevlilerinin mesleki etik ilkelerini konu edinen ülkemizde ... çalışmanın olmadığını söyleyebiliriz. (Örnek 1, Tez-20)

Mizab kavramının da iletişim kadar insan hayatında çok eski bir yeri olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. (Örnek 2, Tez-4)

İlk örnekte “ülkemizde” kelimesinin yanlış yerde kullanılması, “mesleki etik ilkelerini konu edinenin ülkemiz olduğu” yönünde bir anlamın ortaya çıkmasına yol açmaktadır. İkinci cümlede “iletişim kadar insan hayatı” gibi bir söz dizim hatası söz konusudur.

Virgöl Eksikliğine İlişkin Örnek Bulgular

Cümlede farklı amaçlarla kullanılabilen virgöl (,) cümlelerin okunuşu esnasında bir duraksamayı işaret etmektedir. Yazarın bildirmek istediği iletinin tam ve doğru olarak anlaşılmasında virgölün önemli bir işlevi bulunmaktadır. Bilhassa anlam belirsizliğinin ortaya çıkabileceği cümlelerde virgölün kullanılması zorunluluk arz etmektedir.

Bu İslâm’ın getirmiş olduğu mali yükümlülüklerle ilişkin hükümlerin ortak payesi kapsamındadır. (Örnek 1, Tez-12)

Doğrudan etki bankaların varlıklarını (borçlarını) yabancı para birimi cinsinden elde etmeleri durumunda oluşmaktadır. (Örnek 2, Tez-11)

Sosyal medya içerisinde hem bireysel hem de grup şeklinde bir kitlesel iletişime olanak sağlamaktadır ve dolayısıyla ağ toplumları için siyasi fikirleri ve tutumların geliştiği, dile getirildiği ve bireylerin tutum edindiği süreçlerinde etkindir. (Örnek 3, Tez-4)

İlk örnekte “Bu” öznesinden sonra virgöl kullanılmadığı için “bu” zamiri, işaret sıfatı gibi anlaşılmakta; cümlelerin okunuşunda ve anlamında pürüze yol açmaktadır. İkinci cümlede “Doğrudan etki”, üçüncü cümlede “sosyal medya” ifadelerinden sonra virgöl kullanılmaması anlatım hatasına yol açmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Dil, bilimsel bilginin birikimli olarak ilerlemesini, bilginin üretim ve aktarımını sağlayan en önemli araçtır. Bu nedenle bilimsel çalışmalarda dilin kurallara uygun olmaması, kavramların yerli yerinde kullanılmaması önemli bir sorun alanıdır. Gerek yükseköğretimde sosyal ve beşerî bilimler alanındaki programlara giriş şartları açısından gerekse bilimlerin sınıflandırılması yönünden sosyal ve beşerî bilimler alanındaki programlarda lisansüstü eğitim yapanların dil ve anlatım yetkinliğinin en üst düzeyde olması gerekmektedir. Bilim insanı yetiştirme sürecinin son aşaması doktora eğitimidir, bu eğitimin sonucunda yayımlanan tezlerin, tezin yazıldığı dilin kurallarına ve anlatım ilkelerine uygun olması önem arz etmektedir.

Bu doğrultuda, sosyal ve beşerî bilimler alanındaki doktora tezlerin dil ve anlatım ilkelerine uygunluğunu ve tezlerdeki anlatım hatalarını belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada, belirlenen ölçütlere göre seçilen 12 üniversiteden, 2017-2022 yılları arasında yayımlanan 24 tezin “özet” ve “giriş” bölümleri, anlatım ilkeleri ve hata türleri açısından incelenmiştir. Tezler “doğruluk, açıklık ve duruluk ilkeleri” açısından doküman analizine tabi tutulmuş; elde edilen bulgular anlatım ilkeleri ve hata türlerine göre sınıflandırılmıştır. Söz konusu tezlerde tespit edilen hatalar, bulgular kısmında sunulmuştur. Örneklemedeki üniversite sayısı, tez sayısı ve tezlerin sadece “özet” ve “giriş” bölümlerinin incelemeye tabi tutulması, çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almıştır. Tezlerin incelemeye tabi tutulan bölümlerinin sayfa sayılarının farklılık göstermesi ise araştırmacılar tarafından dikkate alınması gereken bir diğer önemli husustur.

Çalışmada genel itibarıyla sosyal ve beşerî bilimler alanında yayımlanan 24 doktora tezinde toplam 312 dil ve anlatım hatası tespit edilirken bunların 218’inin “doğruluk” ilkesi ile ilgili olduğu, hataların yaklaşık %70 oranında dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarına uymamaktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bunu 50 hata ile “açıklık” ilkesine bağlı hataların izlediği, 44 hatanın ise “duruluk” ilkesi ile ilgili olduğu, bulgular arasında yer almıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, en fazla hatanın noktalama ve yazım kurallarına uyulmaması nedeniyle yapıldığı belirlenmiştir. Bu hata türünü, eklerin yanlış kullanılması, kelimelerin gereksiz kullanılması, öge eksiklikleri ve kelimelerin yanlış anlamda kullanılmasına ilişkin hataların izlediği tespit edilmiştir.

Araştırma sürecinde yüksek düzeyde bir anlatım yetkinliğine sahip az sayıda tezin bulunması ve tezlerin anlatım yeterliği açısından geniş bir aralıkta farklılık gösteriyor olması araştırmacıların gözlemleri arasında yer almıştır. Ayrıca karşılaşılan birtakım hataların dil bilgisi eksikliğinden ziyade, “klavye” hatası olarak bilinen teknik sorunlardan kaynaklandığı da değerlendirilmiştir.

Sosyal ve beşerî bilimler alanındaki doktora tezlerinin dil ve anlatım açısından değeriendirilmesi konusundaki bu araştırmanın sonucunda hem araştırmanın sınırlılıkları hem de bulguları göz önünde bulundurularak birtakım öneriler dile getirilebilir. Doktora eğitiminin girdi, süreç ve çıktı boyutlarında birtakım gereklilikler ve işlem adımları bulunmaktadır. Bunlar, doktora tezlerinin büyük oranda biçimsel ölçütlere uymasını sağlamaktadır. Ancak bulgular, tez yazım kılavuzlarında tezlerin dil, anlatım, yazım ve noktalama kurallarına uygun olması gerektiğinin daha yüksek bir vurguyla belirtilmesi gerektiğini göstermektedir. Kılavuzların bu konudaki başucu kaynakları içerecek şekilde hazırlanması da dil ve anlatım yönünden daha yetkin çıktılara ulaşılmasını sağlayacaktır.

Doktora tezlerinin sonuçlanmasına kadar geçen süreçte; doktorant başta olmak üzere, tez danışman(lar)ı, tez izleme komitesi, tez jürileri ve enstitünün önemli görevleri bulunmaktadır. Bu süreçte tezlerin dil bakımından daha etkin bir incelemeye tabi tutulması, tezde Türkçenin doğru kullanımına ilişkin bir değeriendirmenin de yapılması gerekmektedir. “Tez İnceleme ve Değeriendirme Formları”nda Türkçenin doğru kullanımı, dil ve anlatım yeterliğı, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk gibi ölçütlere de yer verilmesi son derece önemlidir. Tez izleme komitesinin, tez jürilerinin ve tez danışman(lar)ının tezlerde Türkçenin kullanımı konusunda gösterecekleri yüksek hassasiyet ve ihtimam, hataların en aza inmesine katkı sağlayacaktır.

Günümüzün bilişim araçları, yazım denetimi anlamında önemli fırsatlar sunmaktadır. Yaygın kullanılan Microsoft Word programında, yazım hatalarını büyük ölçüde belirleyen birtakım işaretlemeler kullanılmaktadır. Çevrim içi sözlükler, eskiye göre daha kolay şekilde tarama yapabilme imkânı sağlamaktadır. Doktorantların bu tür yazılımlardan ve çevrim içi imkânlardan daha fazla istifade etmeleri hataların en aza inmesine olumlu yönde etki edecektir.

Araştırma, tezlerin sadece “özet” ve “giriş” bölümlerine yönelik bir inceleme ve değeriendirmeyi içermektedir. Bu yönüyle hata tür ve sayılarının nedenlerine ilişkin araştırmalarla daha geniş bir örneklem daha kapsamlı incelemeler açısından da bir zemin hazırlamaktadır. Bu çalışmada tezlerin yayınlanmadan önce başta tez danışman(lar)ı ve tez jürileri tarafından gözden geçirilmesine rağmen dil, anlatım, yazım ve noktalama kuralları açısından hatalar içerdiiği belirlenmiştir. Dolayısıyla, başta mühendislik ve fen bilimleri ile sağlık bilimleri alanlarında olmak üzere diğeri alanlarda hazırlanan tezlere yönelik çalışmalar yapılması ülkemizde yayınlanan tezlerin Türkçeyi ne ölçüde doğru kullandıklarına yönelik daha bütüncül bir değeriendirme yapılmasına imkân sağlayabilir. Ayrıca dilin doğru kullanılmasına yönelik hiçbir ön kontrol mekanizması olmayan diğeri bilimsel yayınlara (makale, kitap vb.) yönelik çalışmaların da bu bağlamda ele alınması ülkemizde konu ile ilgili genel durumun ortaya konması açısından yararlı olabilir.



Extended Abstract

Doctoral Theses Published in the Field of Social Sciences and Humanities in Türkiye in Terms of Language and Expression

In scientific publications, compliance with national and international standards and adherence to principles of expression are two significant criteria. Conformity to standards determines the quantitative characteristics of sections such as title, abstract, introduction, conclusion, references, and in-text citations during the reporting process. Adherence to the principles of expression, which is at the focus of this study, involves narrative-specific qualitative attributes such as “accuracy”, “clarity”, and “conciseness” (Demir, 2004; Gencan, 2001; Karaalioğlu, 2000; Kavcar et al., 2007; Olgun, 1996; Özdemir, 1999; Şahin, 2007).

It is expected that doctoral dissertations should not only comply with a set of international standards but also show accurate expression. In this respect, the ability to articulate of ideas, information, events and facts in accordance with the language of science, and to know well the meaning and principles of language expression, emerges as an important competence that distinguishes doctoral candidates. Therefore, international standards set for scientific publications and conformity to the standardized forms shaped by these standards are important requirements for the expression in doctoral dissertations. The most widely accepted international guidelines for scientific publications have been set forth by APA. Preparing scientific publications in compliance with these rules ensures the formation of a particular format in the literature.

The aim of doctoral programs is to equip students with the necessary skills to conduct independent research, interpret and analyze scientific problems and data with a broad and deep perspective, and achieve new syntheses (Regulation on Graduate Education and Teaching, 2016). The successful completion of the process for admitted candidates depends on the fulfillment of certain criteria specified in the relevant legislation, such as duration, thesis advisor(s), proficiency examination, thesis monitoring committee, thesis proposal, and thesis defense. Theses prepared as a requirement of doctoral studies are the ultimate product of the education process, reflecting the candidate’s level of knowledge, skills, and competence related to their field. In Türkiye, the thesis writing guides published by universities, which are based on the APA guidelines and country-specific writing rules to ensure a certain standard in theses, are a set of essential rules that must be followed by graduate students. These thesis writing guides also emphasize the importance of adhering to language and expression principles.

Despite the existence of thesis writing guides published by the universities, the continued occurrence of language and expression errors in doctoral dissertations indicates

a lack of sufficient attention from both doctoral students and academic staff. While there are studies in Türkiye addressing the preparation process of doctoral theses in the fields of social sciences and humanities (Alpaydın, 2014) and studies on how to write these theses (Horzum et al., 2016), there is no scientific research examining and evaluating the competence of language and expression in such theses. In this context, the aim of this study is to reveal the compliance of doctoral theses published in the fields of social sciences and humanities in Türkiye with the principles of language and expression.

Method

A criterion sampling approach was utilized in determining the sample of this study. Also, this research employed a qualitative research model based on document analysis. In this context, the Nomenclature of Territorial Units for Statistics (NUTS) Level 1 region set by EUROSTAT was used. Among the 12 identified regions, universities with the highest values in terms of the number of students, the number of graduates from doctoral programs, the number of academic staff, and the number of publications per academic staff were selected. Additionally, to ensure homogeneity among universities, only those established before 1992 and with Turkish as the language of instruction were included as additional criteria (Aslan et al., 2021). Since “timeliness” is an important factor in research concerning language and expression, the sample was limited to theses published in the last five years. Hence, this study examined 24 doctoral theses published in between 2017 - 2022 in different disciplines of social sciences and humanities, as accessed via the Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center, particularly in terms of the principles of “accuracy”, “clarity”, and “conciseness” and types of errors. Identified errors related to expression were classified according to the principles of expression.

Findings

The analysis showed a total of 312 language and expression errors in doctoral theses, with the highest number of errors pertaining to the principle of “accuracy.” It was found that approximately 70% of these errors stemmed from non-compliance with grammatical rules. This was followed by errors pertaining to the principle of “clarity” (%16), while %14 of them were related to “conciseness.” When the findings were evaluated according to error types, it was determined that most errors were due to misuse of punctuation and spelling rules. This type of error was followed by incorrect use of affixes, unnecessary word usage, structural deficiencies, and the use of words in inappropriate contexts.

Conclusion and Discussion

Language is the primary tool enabling the cumulative progression of scientific knowledge production and transfer of them. Therefore, compliance with language and expression principles and proper use of them are important case in scientific studies. In terms of both admission requirements to social science and humanities programs and the classification of sciences, it is expected that those studied in doctoral studies in these fields should have the highest level of competence in language and expression. However, findings displayed that there are few doctoral theses in the field of social sciences and humanities that exhibit advanced expression competence, and there is significant variability in theses regarding their competence of expression. Furthermore, some errors encountered were attributed not to a lack of knowledge of grammar, but to technical issues known as “typing” or “keyboard” errors.

During the thesis writing process, the candidate, thesis advisor(s), thesis monitoring committee, thesis juries, and the graduate institute have great responsibilities. Therefore, more comprehensive language review and evaluation focusing on the correct use of language should also be taken into account.

Recommendations

This study is limited to the “abstract” and “introduction” sections of theses. In this respect, more comprehensive studies on the causes and frequencies of error types might be done. Also, conducting similar studies on theses in other fields—especially engineering and natural sciences as well as health sciences—could enable a more holistic assessment of the extent to which Turkish is used correctly in published theses in Türkiye. Furthermore, evaluating other scientific publications (e.g., articles, books, etc.) that have no pre-control mechanism for correct language use prior to publication, may be beneficial in establishing a general overview of the state of scientific products in Türkiye in terms of language and expression.



Kaynakça



- Alpaydın, Y. (2014). Türkiye’de sosyal ve beşerî bilimlerde doktora tezi hazırlamada ana yönelimler. *İnsan ve Toplum, Akademi ve Bilgi Üretimi*, 4(8), 1-28.
- American Psychological Association (APA). (2022). *APA style*. <https://apastyle.apa.org/>
- Aslan, A. Açıkgöz, Ö., & Günay, A. (2021). Scientific impact of the Turkish educational dissertations. *Turkish Journal of Education*, 10(3), 237-250. <https://doi.org/10.19128/turje.850728>
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Carnegie, D. (1937). *Public speaking and influencing men in business*. Association Press.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications, Inc.
- Demir, T. (2004). *Türkçe dilbilgisi*. Kurmay Basım Yayın Dağıtım.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım Yayım.
- Gencan, T. N. (2001). *Türkçe dilbilgisi*. Ayraç Yayınları.
- Hepçilingirler, F. (2004). *Öğretenlere ve Öğrenenlere Türkçe Dilbilgisi*. Remzi Kitabevi.
- Horzum, T., Çelik, F., Gök, E., Yurttaş Kumlu, G. D., Şahin, D., Yanış, H., Tüzün, Ü. N. & Hacıoğlu, Y. (2016). Sosyal bilimler alanlarında hazırlanan tezler için raporlaştırma önerileri: Bir tez nasıl yazılmalıdır?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 489-521.
- Karaalioglu, S. K. (2000). *Sözlü/yazılı kompozisyon, konuşmak ve yazmak sanatı* (32. baskı). İnkılâp Kitabevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Aksoy, Ö. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım* (6. baskı.). Anı Yayıncılık.
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. (2016, 20 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 29690). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160420-16.htm>
- Olgun, Y. (1996). *Türk dili kompozisyon* (6. baskı). Alfa Basım Yayım.
- Özdemir, E. (1999). *Sözlü ve yazılı anlatım sanatı-kompozisyon* (8. baskı). Remzi Kitabevi.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Şahin, S. (2007). *Güzel, etkili konuşma ve yazma sanatı*. İnkılâp Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kanunu (1981, 6 Kasım). *Resmî Gazete*, (Sayı: 17506 Mükerrer). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu. (2022). Yükseköğretim tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yükseköğretim Kurulu. (2023). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Future of the ChatGPT in Higher Education: New Insights From Young Researchers

Yükseköğretimde ChatGPT'nin Geleceği: Genç Araştırmacılardan Yeni Bakış Açıları

Ayşe Merve Urfa Yılmaz¹ , Nazlı Yüceol² 

¹ Yıldız Technical University, Department of Business Administration, İstanbul, Türkiye

² İstanbul Gelişim University, Department of Medical Documentation and Secretarial, İstanbul, Türkiye

Abstract

This study investigates the perspectives of young researchers employed in higher educational institutions in İstanbul regarding the future use of ChatGPT. Qualitative research methodology was used in this study. To gather information, in-depth interviews were conducted with 20 young researchers from the fields of science and engineering, social sciences, and health sciences. The obtained data was analyzed using thematic analysis, which uncovered five main themes: future expectations, ethical practices, integration of ChatGPT into education and research, future concerns arising from ChatGPT, and benefits achieved from ChatGPT usage. The findings indicate that the employment of ChatGPT will be unavoidable in the future, and the discussion emphasizes the necessary steps for fostering its utilization. These steps are presented in a process framework. The process framework focuses on what actions to take and how to implement them. Accordingly, it has been identified that both students and academics need to be trained on the ethical and effective use of ChatGPT. After these trainings, ChatGPT should be integrated into education and teaching with various usage guides and application instructions. This research offers valuable insights into what can be done to promote the ethical, effective, and proper utilization of AI tools like ChatGPT in higher education.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), ChatGPT, Future of ChatGPT, Higher Education, Young Researchers

Özet

Bu çalışma, İstanbul'daki Yükseköğretim kurumlarında çalışan genç araştırmacıların ChatGPT'nin gelecekteki kullanımına ilişkin görüşlerini araştırmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak üzere fen bilimleri, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri alanından faaliyet gösteren 20 genç araştırmacıyla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler, tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve beş ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar: Gelecek beklentileri, etik uygulamalar, ChatGPT'nin eğitim ve araştırmaya entegrasyonu, ChatGPT'den kaynaklanan gelecekteki endişeler ve ChatGPT kullanımından elde edilen faydalardır. Bulgular, ChatGPT'nin gelecekte kullanımının kaçınılmaz olacağını göstermekte ve kullanımını teşvik etmek için gerekli adımları vurgulamaktadır. Bu adımlar bir süreç çerçevesinde sunulmaktadır. Süreç çerçevesinde ne yapmalıyız ve nasıl yapmalıyız sorularına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda ChatGPT'nin etik ve etkili kullanılması hakkında hem öğrencilere hem de akademisyenlere eğitim verilmesi gerektiği görülmüştür. Bu eğitimlerden sonra ChatGPT'nin eğitim ve öğretime çeşitli kullanım rehberleri ve uygulama yönergeleri ile entegre edilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak bu araştırma, ChatGPT gibi yapay zeka araçlarının Yükseköğretimde etik, etkili ve uygun şekilde kullanımını teşvik etmek için neler yapılabileceğine dair değerli görüşler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zeka (YZ), ChatGPT, ChatGPT'nin Geleceği, Yükseköğretim, Genç Araştırmacılar

In 2023, the term “Artificial Intelligence (AI)” was selected as the word of the year by Collins Dictionary, and its popularity continues in 2024 (Akıllı, 2024). ChatGPT, a popular chatbot with a conversational AI interface, is a prime example of this trend. A chatbot is a software program that employs user input to simulate human-like interactions (Opara et al., 2023). It engages in natural conversations with users through

text or voice messages (Kohnke et al., 2023). ChatGPT, which was developed by OpenAI, is a language model that allows people to communicate with a computer in a natural manner. Its capacity to produce original results makes it a Generative AI (Sabzalieva, 2023). ChatGPT has been widely adopted in various sectors of life. Emerging research indicates its significant potential in fields (Xing et al., 2024), such as biotechnology (Holzinger et al., 2023), brain surgery

İletişim / Correspondence:

Asst. Prof. Nazlı Yüceol
İstanbul Gelişim University,
Department of Medical
Documentation and Secretarial,
İstanbul, Türkiye
e-mail: nyuceol@gelisim.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(2), 317-335. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 20, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 19, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Urfa Yılmaz, A. M. & Yüceol, N. (2025). Future of the ChatGPT in higher education: New insights from young researchers. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(2), 317-335. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1536216>

ORCID: A. M. Urfa Yılmaz: 0000-0002-5485-2845; N. Yüceol: 0000-0001-8416-5707

research (Budler et al., 2023; De Angelis et al., 2023; Moons & Van Bulck, 2023), bioinformatics (Cahan & Treutlein, 2023), education (Mogali, 2024), and customer service (Koç et al., 2023). ChatGPT has captured the interest of researchers and has prompted educators, researchers, and educational institutions to pay close attention to its role in education. The proper integration of such technologies into education and research can support teaching, learning, and research activities and highlight the benefits of digital technologies (Kiryakova & Angelova, 2023).

AI has been utilized in academia for a certain duration, and large language models, particularly ChatGPT, possess significant potential in academic writing. These models facilitate researchers' work by providing innovative solutions in areas such as data analysis, literature review, writing assistance, and academic publishing (Akıllı, 2024). ChatGPT's ability to produce contextually relevant and coherent responses and outperform other language models in various benchmark datasets (Looi, 2023). For instance, word processors that highlight spelling errors, automatic email replies, Virtual Learning Environments (VLEs) that store teaching materials, plagiarism detection software that identifies similarity or originality in student assessments, and digital analytics and software that help educators navigate data piles (Marron, 2023) are some examples of AI applications in academia. However, there are risks associated with AI, such as quality and reliability issues, dependency, and skill loss (Akıllı, 2024). Many researchers are highlighting the negative consequences stemming from ChatGPT's rapid advancement and extensive application (Rozado, 2023; Sasuke & Takemoto, 2023). The academic debates surrounding the social, ethical, and moral issues raised by ChatGPT applications (Ray, 2023) are particularly noteworthy, especially those related to academic publishing (Graham, 2023; Liebrecht et al., 2023). Despite its unprecedented success, ChatGPT has become a double-edged sword in the academic field, generating debate (Lo, 2023; Hisan & Amri, 2022).

Recent events, such as the COVID-19 pandemic, have compelled even the most hesitant academic institutions to adopt technology. Most institutions have updated their missions to focus on educating the new generation on the responsible use of technology, rather than excluding it entirely from the classroom. In light of the technological advancements that necessitate the integration of AI in educational, research, and learning activities, this study aims to gather the views of young researchers on the future use of ChatGPT. The primary reason for focusing on young researchers in this study is to better understand the long-term impacts of AI tools, particularly ChatGPT, within academia. Young researchers, being at the early stages of their careers, are viewed as the group most likely to adopt the integration of technology into educational and research processes quickly and to be the most significantly impacted by it. Furthermore, this group represents those who can most benefit from the

opportunities that AI tools like ChatGPT offer in terms of both academic productivity and career development. Due to their early career status, young researchers are expected to be more open to innovative technologies and play a crucial role in shaping the future impact of these tools on academic practices. The engagement of young researchers with AI technologies has the potential to catalyze novel methodologies and applications that advance research efficiency and creativity (Abdelhafiz et al., 2024; Aithal & Aithal, 2023). Young researchers are increasingly aware of the ethical implications of AI, including issues related to bias, plagiarism, and data privacy (Higgs & Stornaiuolo, 2024; Sallam et al., 2024). Their perspectives, therefore, can contribute to the creation of guidelines that ensure responsible AI use and foster a culture of ethical research practices. As future educators and researchers, young researchers are also positioned to influence how AI is integrated into academic curricula, promoting AI literacy within academia (Kim, 2023; Aithal & Aithal, 2023). Lastly, their perspectives and experiences with AI tools can shape educational strategies in higher education, equipping students for a research environment increasingly centered on technological innovation. Thus, by focusing on young researchers, we aim to gain a deeper understanding of this group's needs, expectations, and ethical concerns. Through this approach, we seek to offer a more comprehensive and forward-looking perspective on the integration of ChatGPT in higher education. ChatGPT was selected as the AI interface for the study due to its widespread preference in higher education for educational and research objectives, as well as the significant concerns associated with its use. Investigating the intricate relationship between researchers' perspectives on ChatGPT usage and its practical application in research has emerged as a noteworthy area of inquiry (Xing et al., 2024). Consequently, the research is focused on the following research questions:

RQ-1. What are the future expectations of young researchers regarding ChatGPT's support in higher education for teaching, research, and learning activities?

RQ-2. What should have done to use ChatGPT more effectively and ethically in higher education according to young researchers?

In this study, we first reviewed the existing literature on the use of ChatGPT in higher education. Following this, the methodology of the study was outlined, with a detailed explanation of the thematic analysis approach. The findings derived from the analysis were presented, incorporating participant quotations to illustrate key insights. These results were then discussed in the context of the current literature. Consistent with previous studies, while ChatGPT presents unique benefits alongside certain limitations, our findings suggest that the future adoption of such technologies is likely inevitable. By offering recommendations to foster ethical and effective usage, this study contributes to the field through a proposed framework that guides the integration of ChatGPT into educational practices.



Literature Review

ChatGPT is a variant of GPT-3 (Generative Pre-trained Transformer 3) and developed by OpenAI. It is specifically designed to generate human-like text in a conversational style and was introduced in 2021 (Cotton et al., 2023). Extending far beyond the discipline of computer science, ChatGPT has garnered significant attention worldwide across various fields and has become a focal point for researchers (Javaid et al., 2023). In this context, studies conducted on ChatGPT between 2023 and 2024 were investigated through the Web of Science database using the keyword “ChatGPT.” The results of the review, which is summarizing the most researched topics and sample papers are presented in ■ Table 1.

The literature review has shown that studies concentrate on ChatGPT usage in higher education, ChatGPT’s usage in business, ChatGPT’s usage in healthcare, ChatGPT’s effects on human skills, ChatGPT’s use in law, and individual usage of ChatGPT. When examining

studies on the use of ChatGPT in higher education, it is evident that research topics generally focused on the opportunities and challenges of using ChatGPT, adoption of ChatGPT in higher education, intention to use ChatGPT in higher education, and the implementation of ChatGPT in higher education.

When examining studies on the opportunities and challenges associated with ChatGPT use in higher education, Rasul et al. (2023) identify several benefits, including the facilitation of learning, providing personalized feedback, supporting research and data analysis, and assisting the development of innovative assessments. However, they also highlight threats related to issues of academic integrity, security concerns, the potential for generating misinformation, and limitations in assessing learning outcomes. Based on their findings, Rasul et al. (2023) offer several recommendations, such as prioritizing education on the responsible and ethical use of ChatGPT, developing new assessment strategies,

■ **Table 1**
Literature Summary of ChatGPT

Area of Study	Focus	Sample Papers
ChatGPT Usage in Higher Education	Opportunities and challenges of using ChatGPT in higher education and potential risks and plunders of these tools	Bhullar et al., (2024); Zeb et al., (2024); Maita et al., (2024); Xie & Ding, (2023)
	Adoption and integration of ChatGPT in higher education	Duong et al. (2023); Duong et al., (2024); Gao et al., (2024)
	Intention to use ChatGPT in higher education	Ahadzadeh et al. (2024); Salifu et al., (2024)
	ChatGPT implementation in higher education	Halaweh (2023); Vecchiarini & Somià (2023)
ChatGPT Role on Human Skills	Comparison of ChatGPT skills and human skills	Giordano et al., (2024); Sedaghat (2024)
	ChatGPT’s role in reducing human biases in decision-making	Li et al., (2024), Aljaz, (2024)
	ChatGPT’s role in problem solving	Jing et al., (2024)
ChatGPT Usage in Business	ChatGPT’s role in data analysis	Hamilton et al., (2023); DeJeu, (2024); Hitch, (2024)
	ChatGPT usage effect on firm performance	Talaei-Khoei et al., (2024); AlQershi et al., (2024)
	ChatGPT’s potential role in supply chains	Haddud (2024); Frederico (2023)
	ChatGPT usage in human resources development	Ardichvili et al., (2024)
	ChatGPT usage effect on consumer behaviour and marketing	Paul et al., (2023); Koc et al., (2023); Abadie et al., (2024)
	ChatGPT’s application in marketing	Tafesse, W., & Wien, A. (2024).
	Chat GPT Usage in firms and ecological sustainability	Yu et al., (2024)
	Opportunities and challenges associated with implementing ChatGPT in the context of hospitality and tourism sector	Battour et al., (2024); Dwivedi et al., (2024)
	ChatGPT usage in business model innovation	Kanbach et al., (2024)
ChatGPT Usage in Healthcare	ChatGPT usage in clinical practice and medical education	Tangadulrat et al., (2023); Raile (2024)
	ChatGPT usage in medical reports	Tepe & Emekli (2024); Ho et al., (2023)
	ChatGPT usage in production of clinical medical devices	Li et al., (2024)

addressing bias and misinformation, and integrating AI literacy as a component of graduate-level competencies. Lin (2024) discusses the role of ChatGPT in higher education, highlighting its potential to assist researchers with daily inquiries, lesson planning, and resource development. Lin also addresses challenges such as academic integrity, misinformation, and the need for updated academic policies (Lin, 2024). Costa et al. (2024) analyze the benefits and challenges of using ChatGPT for academic writing among scholars and provide recommendations for its ethical and effective use. Their findings underscore the necessity for higher education to continually explore new assessment models and teaching methods to better respond to technological advancements like ChatGPT in the age of AI (Costa et al., 2024). Nepal (2024) focuses on the use of ChatGPT in academic and research contexts, finding that it supports tasks such as reviewing, drafting, writing assistance, and text enhancement. Furthermore, ChatGPT has been found to enhance personalized learning, support intelligent course systems, and facilitate language acquisition (Nepal, 2024). Sullivan et al. (2023) specifically focus on Australia, New Zealand, the United States, and the United Kingdom to examine the potential drawbacks of ChatGPT usage in higher education. The findings highlight negative outcomes such as concerns over academic integrity and the limitations of AI-generated outputs (Sullivan et al., 2023).

Another focal point in ChatGPT research within higher education has been its adaptation. Chen et al. (2024) explore the barriers facing ChatGPT in higher education, the opportunities for future development, and offer recommendations on how ChatGPT can be integrated into existing educational materials. Their recommendations emphasize the need to establish ethical standards, resolve ethical dilemmas to safeguard personal rights and data privacy, and implement oversight mechanisms (Chen et al., 2024). Nazari and Saadi (2024) underscore the importance of examining effective communication strategies in light of the increasing use of ChatGPT in higher education. They highlight the critical role of prompt skills for faculty members utilizing ChatGPT as part of their integration within university settings (Nazari & Saadi, 2024).

A further area of focus in higher education research has been the intention to use ChatGPT. Shahzad et al. (2024) conducted a study in China and examine the awareness, acceptance, and adoption of ChatGPT in higher education. Based on data collected from 320 Chinese university students, the study finds that awareness of ChatGPT significantly influences the intention to adopt it. Perceived ease of use, usefulness, and intelligence significantly mediate the relationship between ChatGPT awareness and the intention to adopt ChatGPT (Shahzad et al., 2024). Similarly, Strzelecki et al. (2024) conducted a study to explore Polish academics' intentions to use ChatGPT and identify the factors influencing this intention. The findings reveal that performance expectancy, effort expectancy, social

influence, facilitating conditions, hedonic motivation, habit, personal innovativeness, gender, and age are significant factors affecting the intention to use ChatGPT. Fatima (2023) aims to support academics in their decision-making processes regarding whether and how to use ChatGPT in teaching and learning. Within this scope, she emphasizes the importance of exploring innovative ways to address the challenges of institutional integration to ensure the effective use of ChatGPT in higher education. Despite existing challenges, the study suggests that addressing these issues thoughtfully could pave the way for responsible and effective integration (Fatima, 2023). Korkmaz et al. (2023) conducted a sentiment analysis of ChatGPT-themed tweets on Twitter to comprehensively assess users' emotions and thoughts during the first two months following ChatGPT's launch. Approximately 788,000 English-language tweets were analyzed. The findings indicate that a significant portion of early users found the ChatGPT experience successful and expressed satisfaction, although some users also exhibited negative emotions such as fear and concern.

Implementation of ChatGPT in higher education has been another topic explored in the literature. Mbawambo and Kaaya (2024) focus on applications, concerns, and recommendations regarding the use of ChatGPT in education. The study highlights the importance of ChatGPT's use in various educational applications, particularly in assisting students with writing tasks and supporting academics in creating learning materials (Mbawambo & Kaaya, 2024). Bettayeb et al. (2024) suggest that educational institutions can enhance student engagement, learning outcomes, and the responsible use of AI in education by addressing the challenges of ChatGPT, establishing ethical guidelines, and leveraging its strengths (Bettayeb et al., 2024). Baidoo-Anu and Ansah (2023) provide recommendations on maximizing the use of ChatGPT for teaching, learning, and research. They emphasize the need for policymakers, researchers, educators, and technology experts to collaborate in developing a usage guide. They further emphasize the critical importance of ensuring that emerging generative AI tools are employed in a safe and constructive manner to enhance educational quality and support student learning.

A comprehensive review of studies on the use of ChatGPT in higher education underscores the need for further research into its adoption and application by academics. This need arises from the imperative for academics to transform their teaching and assessment practices in alignment with ongoing technological advancements. The unique contribution of this study lies in its exploration of future expectations and perspectives specifically within the context of young researchers. Focusing on young researchers is critical to understanding the long-term impacts of technological innovations in academia, as they are positioned to become future academic leaders and decision-makers actively shaping the integration of AI in



education and research. The inclusion of young researchers from diverse disciplines—such as science and engineering, social sciences, and health sciences—provides a broad understanding of ChatGPT's potential impact across a wide academic spectrum. Moreover, data richness is achieved by gathering insights from academics and graduate students (master's and doctoral level) across both public and private universities, contributing in-depth understanding of ChatGPT's potential role within academia.

Methodology

This study utilized a qualitative research approach. Qualitative research methods are used to explore individuals' beliefs, experiences, attitudes, behaviors, and interactions, resulting in non-numerical data. (Pathak et al., 2013). With this approach, a more profound understanding of participants' attitudes, beliefs, or experiences can be achieved. A phenomenological design was employed in this study to explore and understand the perspectives and experiences of young researchers regarding the future of ChatGPT. This approach allowed for an in-depth examination of participants' subjective views, capturing the meanings and insights they associate with this technology in the context of higher education.

The research design is summarized in ■ Figure 1.

Participants

The research sample was selected using a purposive sampling method, which was based on four criteria. The inclusion criteria for this study were: (1) Being a young researcher (under the age of 40), (2) Currently being an academic and/or pursuing a Master's or Ph.D. degree, (4) Working in İstanbul, (4) Using or having used ChatGPT for academic purposes.

Data were collected from 20 young researchers through semi-structured interviews. Among the participants, 11 were female and 9 were male; 9 were from a Foundation University, 11 were from a State University, 14 were Faculty Members/Instructors/Research Assistants, and 6 were Master's/PhD students; 11 were from Social Sciences, 5 from Health Sciences, and 4 from Science and Engineering. It was confirmed that all researchers participating in the study are affiliated with a higher education institution. The demographic information of the participants is shown in ■ Table 2.

■ **Figure 1**
Research Design

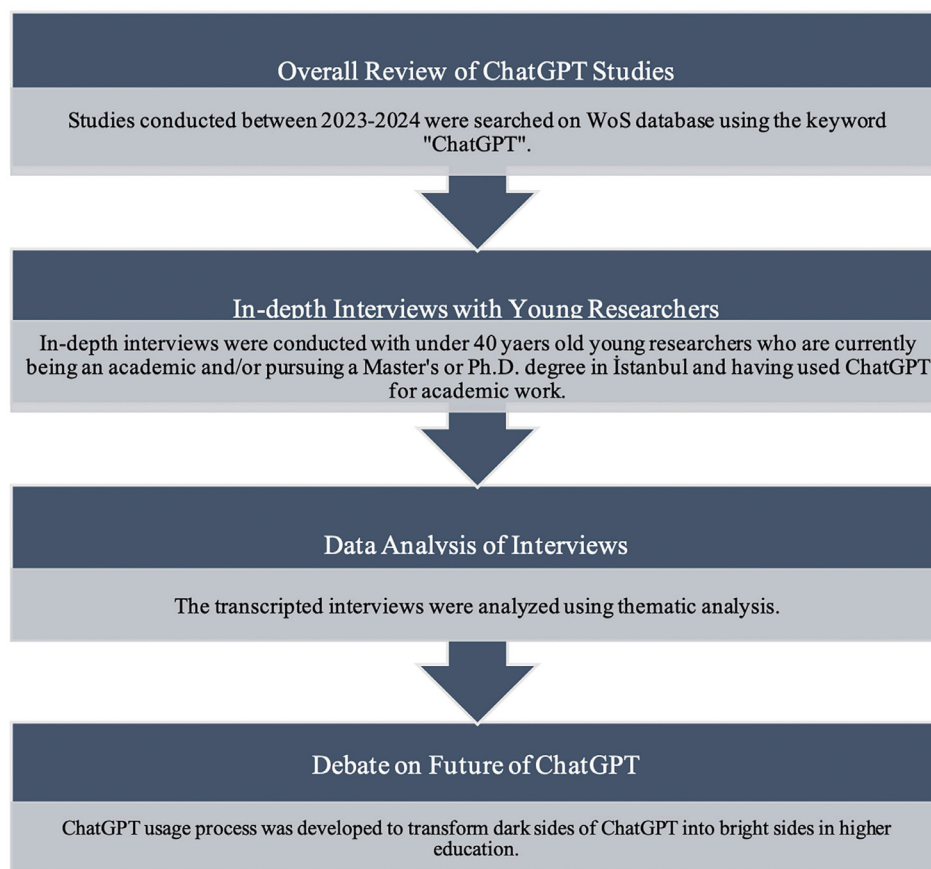


Table 2
Demographic Distribution of Participants

Participant No.	Gender	Education	Age	Title	State/ Foundation University	Research Area
P-1	Female	PhD	30	Lecturer	Foundation Uni.	Social Sciences
P-2	Female	PhD	35	PhD Student	Foundation Uni.	Social Sciences
P-3	Male	PhD	39	Dr. Lecturer	State Uni.	Health Sciences
P-4	Male	PhD	28	Dr. Lecturer	Foundation Uni.	Social Sciences
P-5	Female	PhD	35	Research Assistant	State Uni.	Social Sciences
P-6	Female	PhD	34	Dr. Lecturer	Foundation Uni.	Social Sciences
P-7	Male	PhD	30	PhD student	State Uni.	Social Sciences
P-8	Male	PhD	30	Research Assistant	State Uni.	Social Sciences
P-9	Female	PhD	29	PhD student	State Uni.	Social Sciences
P-10	Male	PhD	27	PhD student	State Uni.	Social Sciences
P-11	Female	PhD	32	PhD student	State Uni.	Social Sciences
P-12	Female	PhD	30	Research Assistant	State Uni.	Social Sciences
P-13	Female	PhD	35	PhD student	State Uni.	Health Sciences
P-14	Female	PhD	32	Dr. Lecturer	State Uni.	Health Sciences
P-15	Male	PhD (student)	32	Lecturer	Foundation Uni.	Health Sciences
P-16	Male	PhD (student)	31	Lecturer	Foundation Uni.	Science and Engineering
P-17	Male	PhD. (student)	32	Lecturer	Foundation Uni.	Science and Engineering
P-18	Female	PhD.	37	Asst. Prof.	Foundation Uni.	Science and Engineering
P-19	Male	PhD.	37	Asst. Prof.	Foundation Uni.	Science and Engineering
P-20	Female	PhD.	38	Asst. Prof.	State Uni.	Health Sciences

This research examines the perceptions of “Young Researchers” at a higher education institution in İstanbul regarding the potential use of ChatGPT in their research. Due to factors such as research budget, time constraints, and physical accessibility, the study was conducted solely within universities in İstanbul. Restricting the research to İstanbul represents a limitation of this study. Although some interviews were conducted online, selecting participants residing in the same city allowed for a shared urban dynamic and cultural context, which in turn enhanced consistency and homogeneity in data analysis. İstanbul was selected as the research site due to its status as the city with the highest concentration of universities in Türkiye, hosting a total of 57 institutions, including 13 public and 44 private universities (Wikipedia, 2024).

To obtain a comprehensive understanding of the topic, a diverse range of research perspectives was sought by posing interview questions to academics and Master’s/Ph.D. students actively engaged in their respective fields. The definition of “Young Researcher” provided by TÜBİTAK (2024) was adopted for the classification of participants and researchers under the age of 40 were included in the study.

Data Collection Tool

A semi-structured interview form were employed for data collection. The questions in the semi-structured interview form were developed based on a literature review (e.g. Bhullar et al., 2024; Zeb et al., 2024; Vecchiarini & Somià , 2023; Maita et al., 2024;Gao et al., 2024; Xie & Ding, 2023; Halaweh, 2023). Examples of the questions asked to uncover the future use of ChatGPT are as follows:

- What are your experiences and observations when using ChatGPT? How will these experiences shape your future use of the tool?
- What improvements could be made to enhance the effectiveness and efficiency of ChatGPT in the fields of education and research?
- How should we maintain balance in the future use of ChatGPT? What can be done to maximize its positive aspects and minimize its negative ones?

A total of 20 researchers from İstanbul were interviewed, either in person or online via platforms such as Zoom or Google Meet. Interviews were conducted face-to-



face with 18 participants, while 2 participants were interviewed online due to transportation limitations. Shapka et al. (2016) suggest that data quality is not affected by the interview method (online or face-to-face). According to Wakelin et al. (2024), online interviews should not be regarded as a “weaker alternative” to face-to-face interviews but rather as a valuable option that contributes to the accumulation of knowledge.

Approval of the Ethics Committee was received from Yıldız Technical University Social and Humanities Research Ethics Committee on 16.07.2024 with Meeting Number 2024.07.

Data Analysis

The transcribed texts were analyzed using thematic analysis. Thematic analysis is a qualitative method for analyzing data that involves searching for repeated ideas (expressed as themes) within a data set (Riger and Sigurvinsdottir, 2016). For creating themes, Lincoln and Guba (1985) and Braun and Clarke, (2006)’s process was applied. To ensure the validity and reliability of the thematic analysis, the four fundamental criteria proposed by Lincoln and Guba (1985) were emphasized: credibility, transferability, dependability, and confirmability. The analysis process was implemented as follows:

Phase 1. Familiarizing with the data: The data collected in the study were examined in detail to ensure familiarity with the information. During data collection, initial impressions of the data were formed, and noteworthy points were simultaneously recorded. Reliability was ensured through methods such as prolonged engagement and triangulation.

Creswell and Poth (2017) highlight that prolonged engagement is a critical step in ensuring reliability in qualitative research processes. By extending the duration of data collection, researchers can gain a better understanding of participants and context, thereby facilitating a deeper comprehension of the data. Familiarity with the culture from which the data is collected is essential in this regard (Lincoln & Guba, 1985; Erlandson, 1993). In the context of this study, collecting data from academics ensures prolonged engagement due to the researchers’ familiarity with the existing academic culture. Researchers, being acquainted with factors such as the dynamics, norms, values, and challenges of academia, are well-positioned to interpret the data and develop an in-depth understanding. Academics, being familiar with the language, expectations, and routines of the academic environment, are able to make more effective observations and provide more accurate interpretations during the research process. Their expertise in their

field helps them contextualize participants’ behaviors and discourse correctly. Additionally, because academics share common experiences with their peers, the process of building trust can occur more quickly. Being from the same profession facilitates the establishment of empathy between the researcher and participants, helping participants feel more comfortable during the research process. In this context, interviews with participants were conducted for 50-70 minutes. This duration allowed for sufficient time in the research field, providing an opportunity for in-depth understanding of the participants and the context.

Triangulation is a technique used in qualitative research to enhance reliability and validity by examining the same phenomenon from multiple perspectives through diverse data sources, methods, researchers, or theoretical frameworks (Lincoln & Guba, 1985). In this study, source triangulation was employed. Source triangulation aims to examine the same phenomenon using information obtained from different participants or various types of data. Individual perspectives and experiences can be cross-validated by comparing them with others, thereby creating a comprehensive picture of participants’ attitudes, needs, or behaviors based on contributions from a variety of individuals (Shenton, 2004). In this context, data were collected from both graduate students and academics who engage in research as a profession. Efforts were made to include researchers from various disciplines. Another focal point within the triangulation framework was site triangulation. According to Lincoln and Guba (1985), collecting data from different institutions enhances the reliability of findings. In line with this, data were gathered from individuals either studying at or employed by both public and private universities. During the interviews, two researchers were involved—one conducting the interviews and the other observing them. In this way, the same data were observed by multiple researchers and independently analyzed. Lincoln and Guba (1985) suggest that this method, by integrating multiple perspectives, helps reduce bias and increase the reliability of the results.

Phase 2. Generating initial codes: At this stage, the researchers began coding the collected data in detail. A coding guide was developed to structure this process, and coding was conducted accordingly. Each data set was independently analyzed by two researchers during the coding phase. Subsequently, the two researchers convened to review the codes and engage in discussion to reconcile their interpretations. The coding guide is presented in ■ Table 3.

Table 3
Coding Guide

Research Question	Interview Question Examples	Code Examples
RQ-1. What are the future expectations of young researchers regarding ChatGPT's support in higher education for teaching, research, and learning activities?	In which areas is ChatGPT utilized within the context of higher education?	Educational Support: Assistance directly related to teaching, such as preparing course materials and answering student questions. Research Support: Support for research activities, including data analysis and literature review.
	What improvements could be made to enhance the effectiveness and efficiency of ChatGPT in the fields of education and research?	
	What is your assessment of the integration of ChatGPT into educational processes? In your view, what strategies could facilitate an effective implementation of this integration?	

Phase 3. Searching for themes: At this stage, researchers consolidated meaningful data clusters derived from the codes to form sub-themes and main themes. Themes are not necessarily based on quantitative metrics; instead, they are intended to capture topics of substantive relevance to the core research question (Braun & Clarke, 2006). Consistent with the coding process, each data set was independently analyzed by two researchers, who subsequently convened to discuss and reconcile their interpretations. Themes may emerge inductively from the data or deductively from existing theories and prior research (Boyatzis, 1998). In this study, to facilitate the organization of data, comprehensive sample

codes were developed within a conceptual framework, as implemented by Novel et al. (2017) in the coding process. These deductive codes largely aligned with the interview questions (see ■ Table 3). Sub-themes and themes were developed using an inductive approach. Inductive analysis is a coding process that does not attempt to fit the data into a predefined coding framework or the researcher's analytic preconceptions (Braun & Clarke, 2006). Braun and Clarke (2006) suggest that tables, templates, codebooks, or mind maps can be utilized to illustrate the emergence of themes. In this study, the process of transforming codes into themes is exemplified in ■ Table 4.

Table 4
Example of Transforming Codes into Sub-Themes and Themes

Quotes	Codes	Sub-Themes	Themes
<p>...they can even develop the course content together. In fact, that's what I did. I asked ChatGPT how to develop the content of a course curriculum, and based on its response, I decided to revise my own curriculum (P-3).</p> <p>I always utilize ChatGPT when creating my course content. For example, for one of my courses, I ask it to analyze the curricula of leading universities worldwide, and then I update my own course plan based on these programs (P-12).</p> <p>Nowadays, engaging Generation Z in lessons is quite challenging. To make the beginning of my classes more engaging, I ask ChatGPT for suggestions on interesting ways to start a lesson related to the topic. I get very useful results (P-8).</p>	<p>Educational Support Codes: Developing course content in collaboration with ChatGPT</p>	<p>Usage in Education, Teaching, and Research Activities</p>	<p>Integration of ChatGPT into Education and Research</p>
<p>Firstly, I believe that individuals equipped with skills to use ChatGPT for academic research should be developed, and subsequently, this training should be offered in the form of a course spanning, for example, 10-12 hours over 2-3 weeks, rather than as a formal class in higher education (P-10).</p> <p>Courses or training programs focusing on the correct and ethical use of AI applications such as ChatGPT could be added to curricula. However, the priority should be on providing foundational training in software (P-4).</p> <p>Perhaps it would be beneficial to include a course or courses on AI and related technologies within university curricula, or to integrate these topics within sustainability courses, to ensure more accurate and effective use (P-1).</p>	<p>Research Support Codes: Adding courses related to AI to curricula, providing materials to encourage usage, and ensuring technical infrastructure</p>		



Phase 4. Reviewing themes: At this stage, researchers evaluated whether the themes formed a cohesive whole and meaningfully represented the data. Accordingly, coded data segments corresponding to each theme were reviewed during team meetings, and certain themes were consolidated. This process facilitated the development of a structured pattern that aligned closely with the research question.

Phase 5. Defining and naming themes: At this stage, researchers defined the meaning of each theme and assigned clear, descriptive names that accurately reflected their content. During this process, the contribution of each theme to addressing the research questions was articulated. Additionally, existing literature was consulted to inform the naming of themes. References to studies related to these themes are summarized in ■ Table 5.

Phase 6. Producing the report: In the final stage of analysis, the thematic findings were systematically compiled into a comprehensive report. To convey the findings effectively, detailed analyses of the themes are presented in ■ Table 6. Additionally, a process framework was developed based on the identified themes, as illustrated in ■ Figure 2. Descriptive representations of participant perspectives that contributed to the emergence of themes are included in the Findings section. Finally, the findings have been substantiated with references to relevant literature, providing further support and context.

Findings

In our research, young researchers conducting their studies at a higher education institution in İstanbul were asked about their views on the future use of ChatGPT. The findings obtained are presented in ■ Table 6.

As a result of the transcription of the interviews, views on the future use of ChatGPT were analyzed under five themes. In response to the research question, “What are the future expectations of young researchers regarding ChatGPT’s support in higher education for teaching, research, and learning activities?” the emerging themes were as follows: future expectations, future concerns arising from ChatGPT and benefits achieved from ChatGPT usage. In response to the research question, “What should have done to use ChatGPT more effectively and ethically in higher education according to young researchers?” the emerging themes were as follows: ethical practices and integration of ChatGPT into education and research.

Future Expectations

Under the theme of future expectations, two categories were identified: expectations regarding ChatGPT’s features and expectations regarding the academic publishing process. As highlighted in the literature, the negative aspects of ChatGPT have also been a prominent concern in this study. The young researchers who participated in the study emphasized the need for improvement in ChatGPT’s negative and insufficient features to enable more effective

■ Table 5
Defining and Naming Themes

Research Question	Themes	Definition	Contribution	Relevant Literature Resources
RQ-1. What are the future expectations of young researchers regarding ChatGPT’s support in higher education for teaching, research, and learning activities?	Expectations for the Future	Expresses the future expectations of young researchers regarding the potential role that ChatGPT could play in educational and research processes within higher education.	Defines dark and bright side of ChatGPT by the young researchers.	Bhullar et al., (2024); Zeb et al., (2024)
	Future Concerns Arising from ChatGPT	Reflects concerns and potential risks that may arise in the future associated with the use of ChatGPT.	Defines dark side of ChatGPT	Vecchiarini & Somià (2023)
	Benefits Achieved From ChatGPT Usage	Highlights the advantages and positive impacts gained through the use of ChatGPT.	Defines bright side of ChatGPT	Gao et al., (2024)
RQ-2. What should have done to use ChatGPT more effectively and ethically in higher education according to young researchers?	Ethical Practices	Outlines clear guidelines on how and for what purposes ChatGPT can be used, along with ethical practices and protocols developed to help students and academics avoid unethical use.	Defines what to do to use ChatGPT more effectively and ethically in higher education.	Maita et al., (2024)
	Integration of ChatGPT into Education and Research	Describes how ChatGPT can contribute to educational and research processes through various applications, such as creating supplementary materials for course content, facilitating data analysis in research, and providing rapid access to information.	Defines how to use effectively and ethically ChatGPT in higher education.	Xie & Ding, (2023) Halaweh (2023)

Table 6
Perspectives on the Future of ChatGPT Usage

First Order	Second Order	Theme
<ul style="list-style-type: none"> -Showing the source of the information transparently, -Accessing much larger databases, integrating the statistical tools, -Providing statistical support especially for those working in the field of Social Sciences, -Providing modular support in coding, -Increasing the perceived ease of use, -Integrating ChatGPT with other tools (e.g. television, smartwatch, etc.), -Developing specialized interfaces for different fields of expertise within ChatGPT, -Offering visualization options available in the paid version in the free version as well, -Providing local language support, -Providing a link to the source it provides. 	Expectations Regarding ChatGPT Features	Expectations for the Future
<ul style="list-style-type: none"> -Academic journals should offer this technology with the help of plugins, -Establishing a mechanism to monitor ChatGPT in publications (e.g., Turnitin), -Academic journals should legitimize the use of ChatGPT, -Using it as a tool for theory building or literature review, -If ChatGPT is used in an article, it should be checked by the author from different perspectives. 	Expectations Regarding the Academic Publishing Process	
<ul style="list-style-type: none"> -Clearly stating the purpose for which ChatGPT was used in the publication (e.g., grammar, translation, analysis) within the text or in the references, -Establishing ethical standards applicable to everyone, -Encouraging institutions and organizations to promote ethical use of ChatGPT. 	Practices Regarding Publication Ethics	Ethical Practices
<ul style="list-style-type: none"> -Establishing mechanisms to ensure that the ethical nature of ChatGPT usage is not largely dependent on individual moral values, -Implementing an identification system for ChatGPT to track who is conducting what type of research and to identify malicious users. 	Practices Regarding Individual Use	
<ul style="list-style-type: none"> -Enhancing the ChatGPT database to update university curricula, -Adding courses related to AI to curricula, providing materials to encourage usage, and ensuring technical infrastructure, -Developing course content in collaboration with ChatGPT, -Generating alternative exam questions using ChatGPT, -Integrating AI applications, such as literature reviews, visual creation, and translation support, into scientific research courses, -Encouraging the use of AI, particularly in the context of postgraduate project development, -Supporting the creation of a unified curriculum for common courses offered at various universities, -Providing training in "machine learning" and subsequently AI, especially in the field of engineering. 	Usage in Education, Teaching, and Research Activities	Integration of ChatGPT into Education and Research
<ul style="list-style-type: none"> -Organizing comprehensive training for students at various educational levels (middle school, high school, university), -Providing comprehensive training for academics on the use of ChatGPT, -Offering free e-government courses by the government to enhance digital literacy. 	Support from Institutions and Organizations	
<ul style="list-style-type: none"> -Fear of ChatGPT usage not being accepted by journal editors and reviewers, -Concerns that those who adapt to and embrace this technology will increase their publication speed and volume, while those resisting it may fall behind, -The possibility of ChatGPT generating publications that could be accepted by less prestigious journals, -Threats to originality, -Concerns about plagiarism. 	Academic Concerns	Future Concerns Arising from ChatGPT
<ul style="list-style-type: none"> -The potential to dull creative thinking, -The risk of diminishing the ability to search and find information, -The potential of an addiction due to the convenience it provides, -The possibility of reducing the need for certain professional skills by delegating tasks to ChatGPT, -Weakening writing skills, -The perspective of the research group regarding the use of ChatGPT, -Uninformed use by researchers who lack expertise in the field and the topic they are studying. 	Personal Concerns	
<ul style="list-style-type: none"> -Learning to ask the right questions, -Developing critical thinking skills, -Enhancing digital literacy/technology literacy, -Improving interpretation and critical analysis skills, -Increasing problem-solving abilities and AI literacy, -Enhancing the ability to construct meaningful sentences and give precise commands. 	Competency Development as a Result of ChatGPT Usage	Benefits Achieved From ChatGPT Usage



use in the future. In particular, the transparency of information sources and access to broader databases were the most emphasized issues.

"I think it could provide much better information if it had access to various databases. For example, it would be great if it could tell us what is being used in courses at top universities, what resources have been accessed, what topics are being researched, or which topics have been studied in theses from prestigious universities, and what has been published in top journals. If it could provide us with all this information, it would be very beneficial." (P-9)

Young researchers have noted that ChatGPT will be an important tool in the future, especially in the field of research. It is particularly believed that ChatGPT will facilitate the literature review and theory-building parts of article writing. In this context, it has been suggested that for ChatGPT to be legitimized in academic publishing processes, journals should provide add-ons to integrate this technology and establish a mechanism to monitor ChatGPT.

"In two years, we'll see that AI is being used across all databases. So, will these journals resist this change two years from now? No, they will accept it and will have to adapt to it." (P-11)

Future Concerns Arising from ChatGPT

Within the scope of the study, it was observed that young researchers in Türkiye have various concerns about the future use of ChatGPT. The theme of future concerns was addressed and two categories were identified: academic concerns and personal concerns. It was particularly noted that academic concerns were emphasized. In this regard, it is anticipated that those who adapt to and embrace this technology will increase the speed and number of their publications, while those who resist may fall behind in this race. Additionally, the policies of journals regarding the use of ChatGPT were highlighted as an important aspect. The lack of a proper monitoring mechanism for ChatGPT also contributes to the growing concerns.

"Academics/researchers who cannot keep up with applications like ChatGPT will struggle because their publication speed will lag behind others. Frankly, let me say that my publication speed has increased since I started using ChatGPT. Researchers or scientists like me, who show high adaptation to ChatGPT, will surpass others, especially in fields like social sciences. I will be submit multiple papers to the journals where others send only one paper, or people like me will submit more, while others may fall behind, I don't know, I'm just thinking out loud right now, or maybe they will become discouraged and slow down even more." (P-3)

When assessing the impact of ChatGPT in terms of personal concerns, one of the key points highlighted is that the use of ChatGPT may damage certain skills. Some participants expressed that ChatGPT creates dependency and leads to laziness.

"You know, when you know that someone is there to pick up after you, you tend to be more careless. I especially felt that there would be a diminishing effect on my English skills. I even thought that maybe I shouldn't let it be done this much." (P-7)

"Let me put it this way, I might have been one of the first users, and back then it was really like my right hand. At one point, ChatGPT even crashed and all my search history was deleted. I was quite distressed, and my hands were trembling because it had made me dependent on it." (P-9)

Benefits Achieved from ChatGPT Usage

In the context of perspectives on the future use of ChatGPT, the final theme highlights the benefits provided by its usage. While some drawbacks have been identified in the use of ChatGPT, it has been noted that, when employed responsibly and ethically, it can foster the development of certain essential skills. Specifically, the abilities to frame appropriate inquiries, engage in critical thinking, and demonstrate digital literacy have been particularly underscored.

"If a researcher lacks critical thinking skills, I think they should leave academia and research because you can't really do science without this competency. If this skill is not provided, people—especially students—won't be able to adapt to the future job market in any sector or academic career without it. The World Economic Forum also says this. We see it in numerous other reports as well. In this context, I believe that the use of ChatGPT, which is becoming increasingly common, is actually contributing to the development of critical thinking skills. This is because individuals interpret the responses they get from ChatGPT, approach them with a critical perspective, and then use them." (P-3)

"I think what we need the most here is the engineering of expressing our concerns because being able to use ChatGPT correctly and effectively depends on asking the right question—so first, we need to express our issue clearly. This is actually a process. As the use of ChatGPT increases, you start learning how to do this. You learn what to ask, how to ask it, and you improve yourself." (P-16)

Ethical Practices

Another theme that emerged from the findings was ethical practices. Ethical practices were addressed under two categories: practices regarding publication ethics and practices regarding individual use. In the future, practices related to publication ethics will be crucial in ensuring the ethical use of ChatGPT. In this context, the young researchers who participated in the study emphasized the importance of specifying the context in which ChatGPT is used in publications and establishing a certain ethical standard for its use in academic work.

“Because think about it, ChatGPT doesn’t know whether the person using it is a student or an academic, or why they are using it. Therefore, it’s very difficult to prevent misuse. For example, someone else could use it. Consequently, it has to provide the information. However, if there were an identity verification system, showing whether someone is a student or an academic, along with their history, what they are researching, and who is researching what, it might be possible to prevent some degree of misuse.” (P-12)

Integration of ChatGPT into Education and Research

Based on the collected data, the integration of ChatGPT into education and research was addressed as a separate theme. In this context, the focus was on the use of ChatGPT in educational, teaching, and research activities, as well as the support of institutions and organizations. In terms of its use in education, teaching, and research activities, the necessity of creating course content with ChatGPT and particularly integrating such AI applications into scientific research courses was emphasized. Another topic of discussion was the addition of AI-related courses to curricula.

“I think training on technology use should start at the undergraduate level. For example, when I started my Master’s, I realized that I didn’t even know how to use Word well, whereas someone at that level should be using it proficiently. Today, these issues should have been figured out well before reaching the graduate level. Accordingly, curricula in schools should be revised to focus more on technology.” (P-15)

“Courses or training programs that promote the correct and ethical use of AI applications like ChatGPT can be included in curricula. However, the primary focus should be on providing education in software development. Developing specific language processing/machine learning models tailored to particular fields is, in my opinion, more valuable. For instance, the Zemberek 1model, which was developed in the past, hasn’t been updated since 2015. If it had been updated, we could have had our own version of ChatGPT by now. The Mukayese NLP model2, developed in 2022, is another example. I think the development of such models should be prioritized.” (P-16)

Institutional and organizational support for promoting the use of ChatGPT was identified as another category under the theme of integration into education and research. It has been suggested that organizing comprehensive training sessions for students and academics on the use of ChatGPT would be beneficial for increasing the ethical and effective use of this technology in the future. In this regard, the support of institutions and organizations for such training programs would encourage the more conscious and responsible use of AI.

“First of all, since the topic is still very new, I think it’s difficult to find a ChatGPT expert. In this context, I believe that individuals should first be trained to become proficient in the use of ChatGPT for academic research. Afterward, these trained individuals should offer courses, not as part of a higher education curriculum, but as courses lasting 10-12 hours over 2-3 weeks.” (P-17)

Discussion

ChatGPT has the potential to completely transform teaching, learning, and research in higher education. Users have quickly discovered that this AI is not just a chatbot; they have experienced its ability to generate articles, summaries, essays, or code within seconds. However, alongside the opportunities it offers, ChatGPT has also raised a number of challenges and concerns, particularly regarding academic integrity, ethics, plagiarism, and competent usage. At this point, Cano et al. (2023) pose a crucial question: “Will we adapt to AI tools like ChatGPT, or will we resist them?”. Building on this question, we discuss the perspectives of young researchers, who are at the beginning of their academic journeys, on the future use of ChatGPT. Various recommendations for the effective and efficient use of ChatGPT in higher education have been discussed.

According to our findings, ethical regulations are the most emphasized issue that young researchers mentioned for the future legitimization and widespread adoption of ChatGPT. Many studies in the literature (e.g. Zeb et al., 2024; Li et al., 2024; Cotton et al., 2024; Maita et al., 2024) highlight ethical issues such as privacy and data security concerns. From this point of view there is a need for balanced approach to human oversight and responsible use in higher education institutions. Furthermore, ethical issues also underscore problems related to academic integrity, assessment, and data protection. At this point, Xie and Ding, (2023) and Maita et al., 2024 mentioned that there is a need for more experimental studies and robust ethical policies for the proper, ethical, and effective use of ChatGPT. Moore (2023), emphasized the importance of teaching academic integrity and the responsible use of AI. He discussed the challenges of detecting AI-generated texts and mentioned that these concerns are just the beginning of future educational issues. There is a need for continuous discussion and adaptation of assessment methods to maintain academic integrity. Given the increased use of digital and

- 1 Zemberek-NLP is an open-source Turkish natural language processing library. It is specifically designed to understand and interpret the complex linguistic structure of Turkish. The library can perform various tasks such as morphological analysis of Turkish texts, grammar checking, sentence parsing, and more.
- 2 Mukayese is a platform under the Türkiye Open Source Platform, offering a Comparative Evaluation of models and software for machine learning and natural language processing within the Turkish Natural Language Processing project. It provides a comparative analysis using the Turkish Natural Language Processing Data Library.



remote systems by universities compared to middle and high schools, higher education is expected to face greater challenges (Moore, 2023). In this context, developing implementation guides to use ChatGPT more efficient in education and research, would be beneficial (Bhullar et al., 2024; Wilson & Billam, 2023). In our country, the Council of Higher Education has published a guide on the ethical use of AI. The “Ethical Guidelines for the Use of Generative AI in Scientific Research and Publication Activities of Higher Education Institutions” provides important directives for the ethical use of these technologies, aiming to protect scientific integrity and reliability (Akilli, 2024). This guide encourages the responsible use of AI in academic writing and emphasizes fundamental ethical principles such as transparency, honesty, diligence, fairness, and respect.

While ethical guidelines provide a roadmap for the proper use of AI, our findings support organizing various trainings on the subject would be beneficial. Specifically, training academics on this topic will help in transferring the acquired knowledge to new generations through university courses. In addition, it is necessary to include a mandatory course on ethics, research integrity, and critical thinking at universities. Although many universities cover these topics under scientific ethics and research methods courses, it is considered necessary to integrate information on the ethical use of AI into these courses. This will help future generations develop sensitivity to the subject. Besides ethical use, according to our findings, focusing on the effective use of ChatGPT is also important. Bhullar et al., (2024) indicate that, especially in developing countries, where English is not the native language, there is a need to focus on developing training programs that emphasize the effective use of ChatGPT to improve language proficiency. Cano (2023) emphasized that it is crucial to address how ChatGPT should be used in higher education and ensuring that these tools are used as complements rather than as additions to traditional teaching methods. In this context, instead of banning AI tools, it is necessary to use and understand new technologies to facilitate student learning and help optimize learning and research processes (Lim et al., 2023; Cano et al., 2023). Kleiman (2023) highlighted that with the advent of AI writing processes have changed and he suggested that writing processes in schools need to be reviewed. It is pointed out that this change parallels past changes in mathematics education, where calculators transitioned from being banned to becoming a requirement. However, questions arise regarding which uses of AI in writing should be considered appropriate and whether students need to master specific writing skills before being allowed to use AI tools.

Writing, critical thinking, and arithmetic are fundamental skills that students need to acquire. Research indicates that the use of AI can lead to a decline in students’ performance in these basic skills (Karaali, 2023). In this regard, another concern about the future use of ChatGPT in our study is that it may dull certain existing skills-such as writing ability, creative

thinking, and research skills. Our findings indicate that the ease provided by ChatGPT can lead to a dependency process. In line with our findings, Akilli (2024) emphasized that, excessive reliance on ChatGPT by students and researchers can result in missing out on important learning opportunities like critical thinking, problem-solving, appropriate research techniques, and interactions with educators and peers, leading to skill loss. For example, participants have noted that constant support from ChatGPT in the article translation process could lead to a decrease in language skills over time. Elkefi et al. (2024) and Skavronskaya et al. (2023) support our findings and mentioned that the use of ChatGPT may lead to laziness in learning.

Our research indicates that participants believe the demand for certain professional skills will decrease due to ChatGPT, and that tasks will increasingly be delegated to ChatGPT in the future. PwC found that automation and digitalization could lead to the disappearance of 7.6 million jobs by 2030 (PWC, 2023). In this context, Sedaghat (2024) discussed the future of radiologists, suggesting that basic radiological examinations could be automated and performed by ChatGPT in AI-assisted hospitals, reducing the need for radiologists. However, it is noted that complex imaging procedures and examinations would still require the expert opinion of a radiologist. Although AI applications like ChatGPT are expected to transform many sectors, it is observed that technology cannot entirely replace certain tasks, especially those that cannot be automated. For example, Kirkova and Angelova (2023) found that while ChatGPT could support and automate educators’ activities, it cannot fully replace mentors who provide guidance and perform in-depth evaluations of students’ abilities and role models. In this regard, ChatGPT should be used as an advantage to save time and effort while performing routine tasks in the future.

Although the young researchers who participated in the study expressed various concerns about the future use of ChatGPT, most believe that the use of AI is inevitable and that it should be integrated into higher education after receiving appropriate, ethical, and effective training. Consistent with our findings, Liu et al. (2023) expressed that, AI is seen as a tool that can enhance teaching and learning experiences when used properly and aligned with educational goals (Liu et al., 2023). Accordingly, our study anticipates that the use of ChatGPT in educational, teaching, and research activities will increase, such as in curriculum updates, course content creation, exam question generation, and research methods. As noted by Bhullar et al. (2024), the key consideration here is to ensure that technology improves rather than hinders learning experiences and to provide unique AI integrations that reduce the risk of people forgetting to learn. At this point, we emphasize that the importance of balancing the use of ChatGPT with fundamental skills such as critical thinking, writing, and arithmetic is important.

Albeit the use of ChatGPT can lead to some laziness and erosion of certain skills in individuals, the findings from the research indicate that ChatGPT use also develops various skills. Young researchers participating in the study particularly noted improvements in their abilities to ask the right questions, critical thinking, and digital literacy as a result of using ChatGPT. Literature also highlights ChatGPT's role in enhancing critical skills such as critical thinking, problem-solving, and communication (Lund & Wang, 2023; Giordano et al., 2024).

ChatGPT has the potential to revolutionize human interaction with technology. According to our research, ChatGPT needs to develop certain features to become a more effective and reliable tool for researchers. Young participants in the study noted that some negative aspects of ChatGPT have led to limited use of this tool. It is believed that increasing transparency about the sources of information and providing access to broader databases will enhance its future utilization. Many studies list these features under the negative aspects of ChatGPT usage (e.g. Ray, 2023; Eardley, 2023).

Recent studies have shown that AI applications like ChatGPT are being used not only in higher education but also in business life (e.g. Duong et al., 2024; Talaei-Khoei et al., 2024; AlQershi et al., 2024). Our research highlights that integrating AI applications, such as ChatGPT, into educational, teaching, and research activities is believed to help students overcome challenges they may encounter in their careers after graduation. Our findings also suggest that the use of ChatGPT can influence career choices. Consistent with our findings, Duong et al. (2024) state that encouraging the use of ChatGPT can positively impact individuals' intentions to start digital ventures.

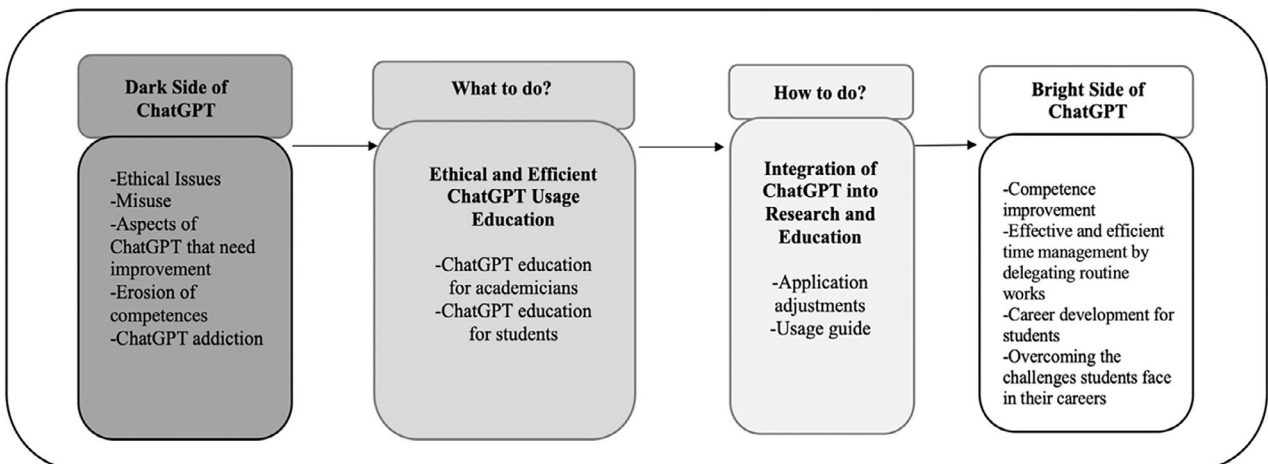
The study indicates that the future use of ChatGPT is inevitable. Based on the data obtained, insights have been gathered regarding the dark sides of ChatGPT, the bright

sides of ChatGPT, and how ChatGPT should be used in the future. In this context, it is important to transform the dark sides of ChatGPT into bright sides to maximize the benefits of AI. Based on these findings, there is a need for a process to develop the future use of ChatGPT. The process for improving ChatGPT usage to transform its dark sides into bright sides is illustrated in Figure 2.

Conclusion

This study explores the perspectives of young researchers studying or working in higher education institutions in İstanbul regarding the future use of ChatGPT, emphasizing the importance of integrating AI applications into educational and research processes. The research findings indicate that ChatGPT is poised to become an indispensable tool in the field of education. However, the integration process also highlights the importance of ethical practices, drawing attention not only to the benefits of ChatGPT but also to potential concerns it may raise. Building on the call for more research on the efficacy of ChatGPT across several academic fields (Rawas, 2024; Bhullar et al., 2024), a process framework was developed to promote ChatGPT usage. In this framework, how to transform ChatGPT's dark sides into bright sides is schematized. Accordingly, it has been identified that both students and academics need to be trained on the ethical and effective use of ChatGPT. After these trainings, ChatGPT should be integrated into education and teaching with various usage guides and application instructions. Properly integrated ChatGPT applications are expected to save time and effort, enhance competencies such as asking the right questions and critical thinking. This study contributes to discussions on AI-supported education and research by examining the future impacts of AI in higher education comprehensively and from multiple perspectives.

Figure 2
ChatGPT Usage Enhancement





Recommendations for Future Research and Limitations

Although this study provides valuable insights into the development of ChatGPT usage in higher education, it has some limitations. First, since the research is limited to Türkiye, İstanbul, the generalizability of the findings is restricted. Second, the study focuses only on young researchers, excluding the perspectives of academics over the age of 40. Third, there is a limitation related to the research method. The data collected for the study were gathered at a single point in time, presenting a snapshot of young researchers' views. This situation can make it difficult to determine the sequence of events or distinguish cause-and-effect relationships. Based on these findings, several recommendations can be made for future researchers. First, expanding the study's scope to encompass data collection across various cities could yield a broader contextual understanding. Given that the topic addresses a globally utilized AI application, conducting comparative studies across countries would offer valuable contributions to the literature. This study focuses solely on young researchers; future studies could enrich the literature by collecting data from and comparing different researcher groups. Furthermore, a single research design was employed in this study; employing mixed-method designs that incorporate multiple methodologies could enhance methodological diversity in future research. Finally, this study utilized a cross-sectional design; conducting longitudinal studies would allow for a more in-depth exploration of the topic in future research. On the other hand for young researchers, the effective utilization of AI tools such as ChatGPT can provide a significant advantage by accelerating the research process and enhancing innovation potential. However, it is recommended that young researchers approach these tools as complementary components within the research process, consistently upholding critical thinking as paramount. Such an approach should be regarded as indispensable for ensuring both a productive and ethically sound research endeavor.

References

- Abadie, A., Chowdhury, S., & Mangla, S. K. (2024). A shared journey: Experiential perspective and empirical evidence of virtual social robot ChatGPT's priori acceptance. *Technological Forecasting and Social Change*, 201, 123202. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.123202>
- Abdelhafiz, A. S., Ali, A., Maaly, A. M., Ziady, H. H., Sultan, E. A., & Mahgoub, M. A. (2024). Knowledge, perceptions and attitude of researchers towards using ChatGPT in research. *Journal of Medical Systems*, 48(1), 26. <https://doi.org/10.1007/s10916-024-02044-4>
- Ahadzadeh, A. S., Wu, S. L., & Sijia, X. (2024). Exploring academic intentions for ChatGPT: A perspective from the theory of planned behavior. *ASR: Chiang Mai University Journal of Social Sciences and Humanities* 11(2), 1-22. <https://doi.org/10.12982/cmujasr.2024.016>
- Aithal, P. S., & Aithal, S. (2023). Application of ChatGPT in higher education and research—A futuristic analysis. *International Journal of Applied Engineering and Management Letters (IJAEML)*, 7(3), 168-194. <https://doi.org/10.47992/IJAEML.2581.7000.0193>
- Akıllı, E. (2024, Temmuz 3). *Yapay zekânın akademik yazımdaki rolü: Faydalar, riskler ve etik düşünceler*. Kriter Dergi. <https://kriterdergi.com/siyaset/yapay-zeknin-akademik-yazimdaki-rolu-faydalar-riskler-ve-etik-dusunceler>
- AlQershi, N. A., Thursamy, R., Alzoraiki, M., Ali, G. A., Mohammed Emam, A. S., & Nasir, M. D. B. M. (2024). Is ChatGPT a source to enhance firms' strategic value and business sustainability? *Journal of Science and Technology Policy Management*. <https://doi.org/10.1108/JSTPM-05-2023-0064>
- Aljaž, T. (2024). Leveraging ChatGPT for enhanced logical analysis in the theory of constraints thinking process. *Organizacija*, 57(2), 202-214. <https://doi.org/10.2478/orga-2024-0014>
- Ardichvili, A., Dirani, K., Jabarkhail, S., El Mansour, W., & Aboulhosn, S. (2024). Using generative AI in human resource development: An applied research study. *Human Resource Development International*, 27(3), 388-409. <https://doi.org/10.1080/13678868.2024.2337964>
- Battour, M., Mady, K., Salaheldeen, M., Ratnasari, R. T., Sallem, R., & Al Sinawi, S. (2024). Halal tourism and ChatGPT: An overview of current trends and future research directions. *Journal of Islamic Marketing*. <https://doi.org/10.1108/JIMA-11-2023-0379>
- Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
- Bettayeb, A. M., Abu Talib, M., Sobhe Altayasinah, A. Z., & Dakalbab, F. (2024, July). Exploring the impact of ChatGPT: Conversational AI in education. In *Frontiers in Education*, 9, 1379796. Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1379796>
- Bhullar, P. S., Joshi, M., & Chugh, R. (2024). ChatGPT in higher education—a synthesis of the literature and a future research agenda. *Education and Information Technologies*, 1, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12723-x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Budler, L. C., Gosak, L., & Stiglic, G. (2023). Review of artificial intelligence-based question-answering systems in healthcare. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 13(2), e1487. <https://doi.org/10.1002/widm.1487>
- Cahan, P., & Treutlein, B. (2023). A conversation with ChatGPT on the role of computational systems biology in stem cell research. *Stem Cell Reports*, 18(1), 1-2.
- Chen, Q., Li, Y., Qiu, J., & Yan, M. (2024). ChatGPT in higher education: Towards the future of technology-facilitated learning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 32, 86-90. <https://doi.org/10.54097/ah2tf031>
- Costa, K., Ntsobi, P. M., & Mfolo, L. (2024). Challenges, benefits and recommendations for using generative artificial intelligence in academic writing—A case of ChatGPT. *Medicon Engineering Themes*, 7(4), 162-171. <https://doi.org/10.55162/MCET.07.236>
- Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228-239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- De Angelis, L., Baglivo, F., Arzilli, G., Privitera, G. P., Ferragina, P., Tozzi, A. E., & Rizzo, C. (2023). ChatGPT and the rise of large language models: The new AI-driven infodemic threat in public health. *Frontiers in Public Health*, 11, 1166120. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1166120>
- DeJeu, E. B. (2024). Using generative AI to facilitate data analysis and visualization: A case study of Olympic athletes. *Journal of Business and Technical Communication*, 38(3), 299-325. <https://doi.org/10.1177/10506519241239923>
- Duong, C. D., Vu, T. N., & Ngo, T. V. N. (2023). Applying a modified technology acceptance model to explain higher education students' usage of ChatGPT: A serial multiple mediation model with knowledge sharing as a moderator. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100883. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100883>
- Duong, C. D., Nguyen, T. H., Chu, T. V., Pham, T. V., & Do, N. D. (2024). Whether ChatGPT adoption inspires higher education students' digital entrepreneurial intention? An integrated model of the SCCT and the TPB. *International Journal of Innovation Science*. <https://doi.org/10.1016/j.ijis.2024.100063>
- Dwivedi, Y. K., Pandey, N., Currie, W., & Micu, A. (2024). Leveraging ChatGPT and other generative artificial intelligence (AI)-based applications in the hospitality and tourism industry: Practices, challenges and research agenda. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 36(1), 1-12. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-05-2023-0686>
- Eardley, I. (2023). ChatGPT: What does it mean for scientific research and publishing. *BfU International*, 131(4), 381-382. <https://doi.org/10.1111/bju.15995>
- Elkefi, S., Tounsi, A., & Kefi, M. A. (2024). Use of ChatGPT for education by engineering students in developing countries: A mixed-methods study. *Behaviour & Information Technology*, 43(11), 1-17. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2024.2354428>
- Erlandson, D. A. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Fatima, M. (2023). Revolutionizing interaction: Exploring the impact of ChatGPT in education. *International Journal of Advances in Business and Management Research (IJABMR)*, 1(2), 19-30. <https://doi.org/10.62674/ijabmr.2024.v1i02.003>



- Frederico, G. F. (2023). ChatGPT in supply chains: Initial evidence of applications and potential research agenda. *Logistics*, 7(2), 26. <https://doi.org/10.3390/logistics7020026>
- Gao, Z., Cheah, J. H., Lim, X. J., & Luo, X. (2024). Enhancing academic performance of business students using generative AI: An interactive-constructive-active-passive (ICAP) self-determination perspective. *The International Journal of Management Education*, 22(2), 100958. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100958>
- Giordano, V., Spada, I., Chiarello, F., & Fantoni, G. (2024). The impact of ChatGPT on human skills: A quantitative study on Twitter data. *Technological Forecasting and Social Change*, 203, 123389. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123389>
- Graham, F. (2023). Daily briefing: ChatGPT listed as author on research papers. *Nature*, 614(7949), 598. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00188-w>
- Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep421. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>
- Haddud, A. (2024). ChatGPT in supply chains: Exploring potential applications, benefits and challenges. *Journal of Manufacturing Technology Management*, 35(9), 1515-1534. <https://doi.org/10.1108/JMTM-02-2024-0075>
- Hamilton, L., Elliott, D., Quick, A., Smith, S., & Choplin, V. (2023). Exploring the use of AI in qualitative analysis: A comparative study of guaranteed income data. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 16094069231201504. <https://doi.org/10.1177/16094069231201504>
- Higgs, J. M., & Stornaiuolo, A. (2024). Being human in the age of generative AI: Young people's ethical concerns about writing and living with machines. *Reading Research Quarterly*, 59(2), 211-229. <https://doi.org/10.1002/rrq.552>
- Hisan, U. K., & Amri, M. M. (2022). Artificial intelligence for human life: A critical opinion from medical bioethics perspective—Part I. *Journal of Public Health Sciences*, 1(2), 100-111. <https://doi.org/10.56741/jphs.v1i02.214>
- Hitch, D. (2024). Artificial intelligence augmented qualitative analysis: The way of the future? *Qualitative Health Research*, 34(7), 595-606. <https://doi.org/10.1177/10497323231217392>
- Ho, W. L. J., Koussayer, B., & Sujka, J. (2023). ChatGPT: Friend or foe in medical writing? An example of how ChatGPT can be utilized in writing case reports. *Surgery in Practice and Science*, 14, 100185. <https://doi.org/10.1016/j.sipas.2023.100185>
- Holzinger, A., Keiblinger, K., Holub, P., Zatloukal, K., & Müller, H. (2023). AI for life: Trends in artificial intelligence for biotechnology. *New Biotechnology*, 74, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.nbt.2023.02.001>
- Javadi, M., Haleem, A., & Singh, R. P. (2023). ChatGPT for healthcare services: An emerging stage for an innovative perspective. *BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*, 3(1), 100105. <https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100105>
- Jing, Y., Wang, H., Chen, X., & Wang, C. (2024). What factors will affect the effectiveness of using ChatGPT to solve programming problems? A quasi-experimental study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02751-w>
- Kanbach, D. K., Heiduk, L., Blueher, G., Schreiter, M., & Lahmann, A. (2024). The GenAI is out of the bottle: Generative artificial intelligence from a business model innovation perspective. *Review of Managerial Science*, 18(4), 1189-1220. <https://doi.org/10.1007/s11846-023-00696-z>
- Karaali, G. (2023). Artificial intelligence, basic skills, and quantitative literacy. *Numeracy*, 16(1), 9. <https://doi.org/10.5038/1936-4660.16.1.1438>
- Kleiman, M. G. (2023, Şubat 6). *Educators need to understand and embrace artificial intelligence writing tools*. EdSource. <https://edsources.org/2023/educators-need-to-understand-and-embrace-artificial-intelligence-writing-tools/685299>
- Kim, S. G. (2023). Using ChatGPT for language editing in scientific articles. *Maxillofacial Plastic and Reconstructive Surgery*, 45(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s40902-023-00381-x>
- Kiryakova, G., & Angelova, N. (2023). ChatGPT—A challenging tool for the university professors in their teaching practice. *Education Sciences*, 13(10), 1056. <https://doi.org/10.3390/educsci13101056>
- Koc, E., Hatipoglu, S., Kivrak, O., Celik, C., & Koc, K. (2023). Houston, we have a problem!: The use of ChatGPT in responding to customer complaints. *Technology in Society*, 74, 102333. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102333>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Korkmaz, A., Aktürk, C., & Talan, T. (2023). Analyzing the user's sentiments of ChatGPT using Twitter data. *Iraqi Journal For Computer Science and Mathematics*, 4(2), 202-214. <https://doi.org/10.52866/ijcs.2023.02.02.018>
- Li, X., Feng, H., Yang, H., & Huang, J. (2024). Can ChatGPT reduce human financial analysts' optimistic biases? *Economic and Political Studies*, 12(1), 20-33. <https://doi.org/10.1080/20954816.2023.2276965>
- Li, S., Guo, Z., & Zang, X. (2024). Advancing the production of clinical medical devices through ChatGPT. *Annals of Biomedical Engineering*, 52(3), 441-445. <https://doi.org/10.1007/s10439-023-03300-3>
- Li, M., Enkhtur, A., Cheng, F., & Yamamoto, B. A. (2023). *Ethical implications of ChatGPT in higher education: A scoping review*. arXiv. [preprint], arXiv:2311.14378. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2311.14378>
- Liebreznz, M., Schleifer, R., Buadze, A., Bhugra, D., & Smith, A. (2023). Generating scholarly content with ChatGPT: Ethical challenges for medical publishing. *The Lancet Digital Health*, 5(3), e105-e106. [https://doi.org/10.1016/s2589-7500\(23\)00019-5](https://doi.org/10.1016/s2589-7500(23)00019-5)
- Lin, Y. (2024). Adapting to the AI era: Higher education's opportunities and challenges with ChatGPT. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Social Psychology and Humanity Studies*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/40/20240734>
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100790. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>

- Liu, D., Ho, E., Weeks, R., & Bridgeman, A. J. (2023, Ocak 20). How AI can be used meaningfully by teachers and students in 2023. *Teaching@Sydney*, the University of Sydney. <https://educational-innovation.sydney.edu.au/teaching@sydney/how-ai-can-be-usedmeaningfully-by-teachers-and-students-in-2023/>
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Looi, M. K. (2023). Sixty seconds on... ChatGPT. *BMJ* 380, 205. <https://doi.org/10.1136/bmj.p205>
- Lund, B. D., & Wang, T. (2023). Chatting about ChatGPT: How may AI and GPT impact academia and libraries? *Library Hi Tech News*, 40(3), 26-29. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4333415>
- Maita, I., Saide, S., Putri, A. M., & Muwardi, D. (2024). Proscons of artificial intelligence-ChatGPT adoption in education settings: A literature review and future research agendas. *IEEE Engineering Management Review*, 52(3), 27-42. <https://doi.org/10.1109/EMR.2024.3394540>
- Marron, L. (2023). Exploring the potential of ChatGPT 3.5 in higher education: Benefits, limitations, and academic integrity. In *Handbook of research on redesigning teaching, learning, and assessment in the digital era* (pp. 326-349). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8292-6.ch017>
- Mbwambo, N. M., & Kaaya, P. B. (2024). ChatGPT in education: Applications, concerns and recommendations. *Journal of ICT Systems*, 2(1), 107-124. <https://doi.org/10.56279/jicts.v2i1.87>
- Mogali, S. R. (2024). Initial impressions of ChatGPT for anatomy education. *Anatomical Sciences Education*, 17(2), 444-447. <https://doi.org/10.1002/ase.2261>
- Moons, P., & Van Bulck, L. (2023). ChatGPT: Can artificial intelligence language models be of value for cardiovascular nurses and allied health professionals? *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 22(7), e55-e59. <https://doi.org/10.1093/eurjcn/zvad022>
- Moore, A. (Presenter). (2023, Ocak 17). *How will universities confront the rising use of AI in academia?* [Radio Broadcast]. ABC Melbourne. <https://www.abc.net.au/melbourne/programs/mornings/how-will-universities-confront-the-rising-use-of-ai-in-academia/101862702>
- Mucharraz y Cano, Y., Venuti, F., & Martinez, R. H. (2023). *ChatGPT and AI text generators: Should academia adapt or resist?* Harvard Business Publishing Education. <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/chatgpt-and-ai-text-generators-should-academia-adapt-or-resist>
- Nazari, M., & Saadi, G. (2024). Developing effective prompts to improve communication with ChatGPT: A formula for higher education stakeholders. *Discover Education*, 3(1), 45. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00122-w>
- Nepal, T. K. (2024). Exploring the applications and challenges of ChatGPT in research and academia: A comprehensive review. *West Science Interdisciplinary Studies*, 2(5), 1043-1050. <https://doi.org/10.58812/wsis.v2i05.729>
- Opara, E. C., Adalikwu, M. T., & Tolorunleke, C. A. (2023). ChatGPT for teaching, learning and research: Prospects and challenges. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(2), 33-40.
- Pathak, V., Jena, B., & Kalra, S. (2013). Qualitative research. *Perspectives in Clinical Research*, 4(3), 192. <https://doi.org/10.4103/2229-3485.115389>
- Paul, J., Ueno, A., & Dennis, C. (2023). ChatGPT and consumers: Benefits, pitfalls and future research agenda. *International Journal of Consumer Studies*, 47(4), 1213-1225. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12928>
- PWC. (2023). *Yeni denklemin yeni trendleri*. <https://www.pwc.com.tr/tr/gundem/ceo-gorusleri/yeni-denklemin-yeni-trendleri.html>
- Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., de Oliveira Santini, F., Ladeira, W. J., ... & Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 41-56. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29>
- Raile, P. (2024). The usefulness of ChatGPT for psychotherapists and patients. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-8.
- Ray, P. P. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*, 3, 121-154. <https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003>
- Rawas, S. (2024). ChatGPT: Empowering lifelong learning in the digital age of higher education. *Education and Information Technologies*, 29(6), 6895-6908. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12114-8>
- Riger, S., & Sigurvinsdottir, R. (2016). Thematic analysis. In A. T. Johnson, *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods* (pp. 33-41). Oxford University Press.
- Rozado, D. (2023). The political biases of ChatGPT. *Social Sciences*, 12(3), 148. <https://doi.org/10.3390/socsci12030148>
- Sabzalieva, E. & Valentini, A. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide*. Caracas: IESALC. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf
- Sallam, M., Elsayed, W., Al-Shorbagy, M., Barakat, M., El Khatib, S., Ghach, W., ... & Malaeb, D. (2024, Ağustos). ChatGPT usage and attitudes are driven by perceptions of usefulness, ease of use, risks, and psycho-social impact: A study among university students in the UAE. *Frontiers in Education*, 9, 1414758. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3905717/v1>
- Salifu, I., Arthur, F., Arkorful, V., Abam Nortey, S., & Solomon Osei-Yaw, R. (2024). Economics students' behavioural intention and usage of ChatGPT in higher education: A hybrid structural equation modelling-artificial neural network approach. *Cogent Social Sciences*, 10(1), 2300177. <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2300177>
- Sasuke, F., & Takemoto, K. (2023). Revisiting the political biases of ChatGPT. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 6, 1199343. <https://doi.org/10.20944/preprints202305.1540.v2>
- Sedaghat, S. (2024). The future role of radiologists in the artificial intelligence-driven hospital. *Annals of Biomedical Engineering*, 52, 1-3. <https://doi.org/10.1007/s10439-023-03300-3>
- Shahzad, M. F., Xu, S., & Javed, I. (2024). ChatGPT awareness, acceptance, and adoption in higher education: The role of trust as a cornerstone. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00478-x>



- Shapka, J. D., Domene, J. F., Khan, S., & Yang, L. M. (2016). Online versus in-person interviews with adolescents: An exploration of data equivalence. *Computers in Human Behavior*, 58, 361-367. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.016>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/efi-2004-22201>
- Skavronskaya, L., Hadinejad, A., & Cotterell, D. (2023). Reversing the threat of artificial intelligence to opportunity: A discussion of ChatGPT in tourism education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 23(2), 253-258. <https://doi.org/10.1080/15313220.2023.2196658>
- Strzelecki, A., Cicha, K., Rizun, M., & Rutecka, P. (2024). Acceptance and use of ChatGPT in the academic community. *Education and Information Technologies*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12765-1>
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 17. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Talaci-Khoei, A., Yang, A. T., & Masialeti, M. (2024). How does incorporating ChatGPT within a firm reinforce agility-mediated performance? The moderating role of innovation infusion and firms' ethical identity. *Technovation*, 132, 102975. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2024.102975>
- Tafesse, W., & Wien, A. (2024). ChatGPT's applications in marketing: A topic modeling approach. *Marketing Intelligence & Planning*, 42(4), 666-683. <https://doi.org/10.1108/MIP-10-2023-0526>
- Tangadulrat, P., Sono, S., & Tangtrakulwanich, B. (2023). Using ChatGPT for clinical practice and medical education: Cross-sectional survey of medical students' and physicians' perceptions. *JMIR Medical Education*, 9(1), e50658. <https://doi.org/10.2196/50658>
- Tepe, M., & Emekli, E. (2024). Decoding medical jargon: The use of AI language models (ChatGPT-4, BARD, Microsoft Copilot) in radiology reports. *Patient Education and Counseling*, 126, 108307. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2024.108307>
- Vecchiarini, M., & Somià, T. (2023). Redefining entrepreneurship education in the age of artificial intelligence: An explorative analysis. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100879. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100879>
- Wakelin, K. J., McAra-Couper, J., & Fleming, T. (2024). Using an online platform for conducting face-to-face interviews. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 16094069241234183. <https://doi.org/10.1177/16094069241234183>
- Wikipedia. (2024). *İstanbul'daki üniversiteler listesi*. https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0stanbul%27daki_%C3%BCniversiteler_listesi
- Wilson, O., & Billam, J. (2023). ChatGPT in June 2023: An annotated bibliography for ALL professionals. *Journal of Academic Language and Learning*, 17(1), T9-T15.
- Xie, X., & Ding, S. (2023, Eylül). Opportunities, challenges, strategies, and reforms for ChatGPT in higher education. In *2023 International Conference on Educational Knowledge and Informatization (EKI)* (pp. 14-18). IEEE.
- Xing, Y., Zhang, J. Z., Teng, G., & Zhou, X. (2024). Voices in the digital storm: Unraveling online polarization with ChatGPT. *Technology in Society*, 77, 102534. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102534>
- Yu, S., Yang, Y., Li, J., Guo, K., Wang, Z., & Liu, Y. (2024). Exploring low-carbon and sustainable urban transformation design using ChatGPT and artificial bee colony algorithm. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02765-4>
- Zeb, A., Ullah, R., & Karim, R. (2024). Exploring the role of ChatGPT in higher education: Opportunities, challenges and ethical considerations. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 41(1), 99-11. <https://doi.org/10.1108/IJILT-04-2023-0046>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Adaptation of the Engineering Professional Responsibility Assessment Tool (EPRA) to Turkish Engineering Students

Mühendislik Mesleki Sorumluluk Değerlendirme Aracının (MSDA) Türk Kültürüne Uyarlanması

Güneş Korkmaz¹ , Çetin Toraman² , Engin Demir³ 

¹ İstanbul Medeniyet University, Faculty of Medicine, Department of Medical Education, İstanbul, Türkiye

² Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Medicine, Department of Medical Education, Çanakkale, Türkiye

³ Bandırma Onyedi Eylül University, Vocational School of Health Services, Department of Child Development, Balıkesir, Türkiye

Abstract

There has been a significant shift in engineering education due to societal transformation, evolving industry expectations, and sustainability concerns. Consequently, new competencies have been incorporated into engineering curricula, with ethics education emphasizing social responsibility as a core competency for students. This paper aims to adapt the “Engineering Professional Responsibility Assessment (EPRA)” to Turkish culture. Data were obtained from two different groups. The participants in the 1st group consisted of 490 students from the faculty of engineering and the second group consisted of 747 students. The original scale consists of 51 items and 8 factors. Explanatory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed to examine the construct validity of the scale. As a result of EFA, some items were removed from the scale, and a three-factor structure with 25 items was obtained. The adapted scale is a reliable measurement tool that can be used by engineering educators and researchers to make inferences about students’ social responsibility levels. The adapted scale proves to be a reliable measurement tool, offering insights into students’ levels of social responsibility for engineering educators and researchers. The reliability values within CTT and IRT also support each other. The marginal reliability coefficient from the IRT was 0.98, while the Cronbach Alpha within the CTT was 0.97 and the Omega was 0.97.

Keywords: Higher Education, Engineering Curriculum, Social Responsibility, Professional Responsibility, Scale Adaptation

Özet

Toplumsal dönüşüm, gelişen endüstri beklentileri ve sürdürülebilirlik endişeleri nedeniyle mühendislik eğitiminde önemli bir değişim yaşanmıştır. Sonuç olarak, öğrenciler için temel bir yeterlilik olarak sosyal sorumluluğu vurgulayan etik eğitimiyle birlikte mühendislik eğitim programında yeni yeterlilikler dahil edilmiştir. Bu makale “Mühendislik Mesleki Sorumluluk Değerlendirmesi (EPRA)”nın Türk kültürüne uyarlanmasını amaçlamaktadır. Veriler iki farklı gruptan elde edilmiştir. 1. gruptaki katılımcılar 490 mühendislik fakültesi öğrencisinden, ikinci gruptaki katılımcılar ise 747 öğrenciden oluşmaktadır. Orijinal ölçek 51 madde ve 8 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda bazı maddeler ölçekten çıkarılarak 25 maddelik üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Uyarlanan ölçek, mühendislik eğitimcileri ve araştırmacılar tarafından öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerine ilişkin çıkarımlarda bulunmak amacıyla kullanılabilecek güvenilir bir ölçme aracıdır. Uyarlanan ölçeğin, mühendislik eğitimcileri ve araştırmacılar için öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerine ilişkin bilgiler sunan güvenilir bir ölçüm aracı olduğu kanıtlanmıştır. CTT ve IRT içerisindeki güvenilirlik değerleri de birbirini desteklemektedir. IRT’den elde edilen marjinal güvenilirlik katsayısı 0,98, CTT içindeki Cronbach Alpha 0,97 ve Omega 0,97 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Mühendislik Eğitim Programı, Sosyal Sorumluluk, Mesleki Sorumluluk, Ölçek Uyarlama

“Responsibility” can be defined as being in charge of one’s actions or obligations within a given or expected task or duty. Demirören (2019) describes the concept of responsibility as the ability to accept the consequences of one’s behaviour or situation where they do not interfere with the events that may have

negative consequences on something. This definition seems to be within the scope of personal responsibility. However, considering that an individual is a bio-psycho-social being (Tretter & Löffler-Stastka, 2019), it is inevitable to consider that every responsibility concerning the individual has a social dimension. For example, Zandvoort (2008) described

İletişim / Correspondence:

Asst. Prof. Dr. Engin Demir
Bandırma Onyedi Eylül University,
Vocational School of Health Services,
Department of Child Development,
Balıkesir / Türkiye
e-mail: edemirakademik@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(2), 337-352. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Nisan / April 7, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 21, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Korkmaz, G., Toraman, C. & Demir, E. (2025). Adaptation of the Engineering Professional Responsibility Assessment Tool (EPRA) to Turkish Engineering Students. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(2), 337-352. <https://doi.org/10.53478/yuksekokretim.1466372>

ORCID: G. Korkmaz: 0000-0002-9060-5972; Ç. Toraman: 0000-0001-5319-0731; E. Demir: 0000-0002-6280-5467

the concept of social responsibility as a sense of commitment to a socially just, equal, and sustainable world. Therefore, instead of defining the concept of social responsibility only as a “feeling” about the individual and society, it would be better to state that it is an ethical theory describing the behaviours that individuals and collective groups are expected to perform to better serve the society and the environment (Bielefeldt & Canney, 2016) and create a more sustainable world (Conlon, 2008; Kealy, 2020; Weber, Diaz, & Schwegler, 2014).

When the concepts in the above-mentioned definitions are considered together, individuals in today’s world need to be responsible not only to themselves, the society, and the environment they live in, but also to all human beings around the globe. With the globalization of the term “social responsibility” and considering it in a broader context, this term has turned into a concept in which people should also be responsible for the solution of global problems in addition to social problems (Başer & Kılınç, 2015; Orgev & Demir, 2020). In this respect, social responsibility is about being responsible to all living things, nature, and the world, which creates a whole (Ewest, 2015; Park, Meglio, & Schriber, 2019; Starrett, 1996). Preventing major problems that may threaten the earth and humanity, such as environmental pollution, global warming, wars, injustice, and negative social habits, can be possible only if people feel responsible for society and this becomes a part of their personality by putting this feeling into action (Başer & Kılınç, 2015). On the other hand, social responsibility is important not only for individuals but also for universities, one of the main roles of which is to serve society. Therefore, higher education institutions should adopt social responsibility as a core value in their strategic plans, curriculum, and practices, and should try to educate their students in line with the principles of social responsibility. In addition, considering that university education is the last step before starting a profession, the concept of social responsibility should also be addressed in the professional context (Berg & Lee, 2016; Canney, 2013; Conlon, 2008; Narain, 2015; Rapoport, 2012; Shulman, 2005).

The concept of social responsibility in engineering education has gained importance due to sustainability problems related to society, economy and environment, university-industry collaborations, workplaces, and societal expectations. In this context, the curricula implemented in engineering faculties should focus not only on developing students’ technical competencies but also professional competencies such as social responsibility, which made ethics one of the most important issues in engineering education (Bombaerts, 2020; Christie & de Graaff, 2017; Johnson, Smith, Smythe & Varon, 2009; Schipper & van der Stappen, 2018; Tordai & Holik, 2018). In addition, due to the increasing importance of social responsibility in the field of engineering, the terms sustainability, education

for sustainable development (ESD), and engineering for sustainability have also gained popularity (Biswas, 2012; Byrne et al., 2010; Duarte et al., 2019; Guerra, 2012; Kamp, 2006; Kastenhofer et al., 2010; Mathebula, 2018). With the introduction of these concepts into the literature and the importance of university-industry cooperation, industrial companies have adopted the aim of rapidly implementing their corporate social responsibilities or have started to work under the name of philanthropy to suppress the social reaction due to their corporate social responsibilities that they have not implemented before. The fact that more studies have been carried out under the name of corporate social responsibility than the concept of social responsibility in the literature can be a result of this situation.

This study focuses on “Social Responsibility”, not “Corporate Social Responsibility”. From a critical point of view, the concept of corporate responsibility is considered a marketing strategy or an advertising tool due to the increasing competition among institutions in the industry. The aim is to be accepted by the society, and the countries with which they cooperate, and to maintain their existence. Similarly, Bakan (2012) stated that the concept of social responsibility is a mask that companies use to hide their wrong practices. This situation may be more common, especially in underdeveloped countries where individuals and societies are not conscious enough. Therefore, it is a good idea that the concept of social responsibility, which is attributed both to individuals and societies, is also demanded by educational institutions and other organizations. However, it is unrealistic to think that such goals will be achieved, and practices will be sustainable without educating the individuals with the competence of social responsibility. A transformative action is required for individual, social, institutional, and global social responsibility (Freire, 1993, p. 107). Transformative action here means “changing the present to create a better future” (Hickling-Hudson, 1988) and thus challenging the status quo (Hudson, 2016, p. 255). In this context, it is expected that students from the faculty of engineering, like all students in higher education institutions, will be educated in a way to gain social responsibility competencies so that they feel responsible for themselves and society first, and find solutions to sustainability problems to achieve societal development. This paper aims to adapt the “Engineering Professional Responsibility Assessment (EPRA) Tool” to Turkish Culture.

Materials and Methods

This study adopts descriptive research methodology aiming to determine the adaptability of the “Engineering Professional Responsibility Assessment (EPRA)” tool, developed in the USA by Canney ve Bielefeldt (2016), into Turkish culture and to determine its psychometric properties.



Participants

This research was approved by the Ethics Committee on 25.03.2021 under reference number 06/40, and the data collection process was conducted by the standards of the Helsinki Declaration (World Medical Association, 2013). The authors have no financial or non-financial competing interests in this Research. All the participants were informed about the purpose of the study, the confidentiality of their voluntary participation, the assurance of keeping their responses confidential, and the collective scientific use of the data. Data were obtained from two different groups of participants for the research.

Participant Group 1

The data for Participant Group 1 were obtained to determine whether the original structure of the EPRA was confirmed in Turkish culture after the translation and linguistic equivalence of the scale were achieved. The translation process involved a thorough forward and backward translation method, with the involvement of bilingual experts to ensure accuracy and cultural relevance. Linguistic equivalence was verified through a pilot study with a smaller sample, ensuring the translated version retained the same meaning and relevance as the original.

Participants consisted of 490 students studying in different departments at the Faculty of Engineering, Çanakkale Onsekiz Mart University. The participants were selected using stratified random sampling to ensure a representative sample across different departments and academic years. Demographic information, including age, gender, and academic background, was collected to understand the sample characteristics better.

The data collected were used for two main purposes. Firstly, the data were utilized to confirm the original structure of the EPRA within the Turkish cultural context. This involved conducting a Confirmatory Factor Analysis (CFA) to see if the original factor structure could be replicated with the Turkish sample. Fit indices such as RMSEA, CFI, and TLI were used to assess the model fit.

Secondly, the data were also used to confirm the structure discovered as a result of Exploratory Factor Analysis (EFA) conducted by using the information obtained through Item Response Theory (IRT). The EFA was carried out to explore the underlying factor structure without preconceived notions, while IRT provided detailed item-level information, assessing item difficulty and discrimination parameters. This combined approach helped ensure a robust validation of the EPRA in the Turkish context.

Participant Group 2

As stated also in the Findings section, the original structure of EPRA could not be confirmed from the Turkish culture application. For this reason, to obtain more information

about the EPRA items and the structure it has for Turkish Culture, the group consisted of 747 students studying in different departments at the Faculty of Engineering, Çanakkale Onsekiz Mart University were included. Demographic information of the participants in the participant groups (1 and 2) is indicated in ■ Table 1.

Data Collection Tool (EPRA-Original Form)

The tool adapted to Turkish Culture within the scope of the research is the “Engineering Professional Responsibility Assessment (EPRA)” which was developed by Canney & Bielefeldt (2016). The tool aims to measure the social responsibility attitudes of engineering faculty students. In this way, an opportunity will be created to make changes in the Engineering curricula by collecting information about the thoughts of engineering students about social responsibility. To develop this tool, Canney & Bielefeldt (2016) collected data from a total of 1000 students from civil engineering (n=262), environmental engineering (n=474), mechanical engineering (n=182), and other engineering departments (n=60) fields. The structure obtained as a result of the CFA analysis is shown in ■ Figure 1.

The authors defined the structure in ■ Figure 1 as follows: Personal Social Awareness (PSA), Professional Development (PD), and Professional Connectedness (PC) are “Realms”. Awareness (AW), Ability (AB), Connectedness (CO), Base Skills (BA), Professional Ability (PA), Analysis (AN), Personal Connectedness (PC), and Cost Benefits (CB) are “Dimensions”. Finally, the items that are indicators of these dimensions were included in the measurement tool. The authors who developed the measurement tool (Canney & Bielefeldt, 2016) reported that there was no covariance between PSA and PD in CFA, and between PSA and PC. A covariance of 0.27 was determined between PD and PC. This situation was found to be correlated with the “Professional Social Responsibility Development Model (PSRDM)”, which was followed theoretically by Canney & Bielefeldt (2016). In addition, the contribution of the professional ability dimension to professional development (loading=0.08) was found to be low in the tried CFA models, and it was emphasized that this dimension may be removed from the measurement tool in future studies. Furthermore, the evidence of IRT validity and reliability was determined in the measurement tool items.

EPRA, in its English form, is a 7-point Likert scale. However, considering the use of adverbs of frequency in Turkish and informing the authors who developed the measurement tool, the items in the Turkish adaptation form were applied as a five-point scale (“Strongly Disagree”, “Disagree”, “Partially Agree”, “Agree” And “Strongly Agree”). EPRA items AW1, AW3, AB4, CO1, PA2, PA3, AN3, PC4, PC6, PC8, PC11 and PC16 are reverse coded.

Data Analysis

To ensure data reliability, data analysis started with the examination of whether there were any missing values in the data set. No missing data were found in the data file. The papers of the participants who did not respond to most of the items in the measurement tool were not included in the data file. The maximum Likelihood (ML) method was chosen to analyze the structure in EFA. To clarify the factors, the Direct Oblimin (DO) method was chosen as the rotation method. In cases where sub-dimensions may be related, oblique rotation methods are preferred. Similarly, in the original version of EPRA, the relations between sub-dimensions were also revealed. Validity and reliability analyses were performed using IRT for Likert-type scale items. Item calibrations were determined with the Generalized Partial Credit Model (GPCM). IRT calibrations were determined using “Mirt v.1.30” (Chalmers, 2012) package software included in the R v.4.0.5.

Results

This section includes the steps the authors used during the adaptation process. Each step is explained in detail under separate subheadings.

Step 1: Linguistic Equivalence

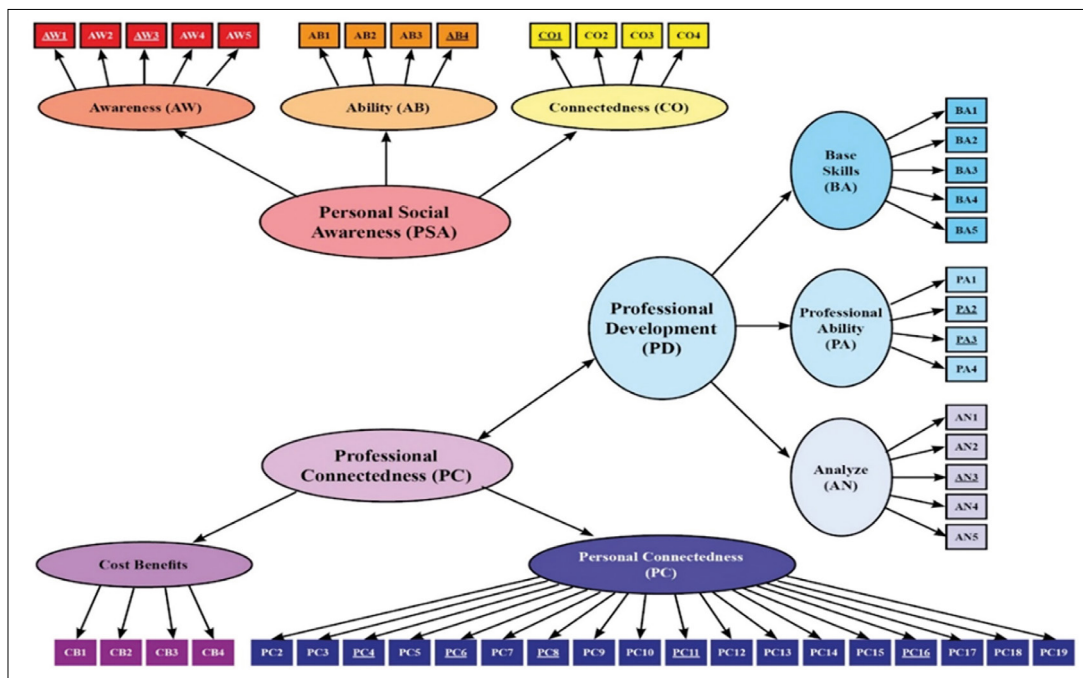
In the first step, items in the scale were translated into Turkish, and then those items were translated back into English. The original items (in English), the items translated into Turkish, and the items translated back to English were sent to the authors who developed the scale via e-mail.

In line with the opinions of the authors, the items were revised, and the authors sent the revised version to an expert group (four English language experts, two educational scientists who work on social responsibility in educational sciences, and one expert in the field of measurement and evaluation). The experts stated their opinions about the items as “appropriate”, “partially appropriate” and “not appropriate”. In addition, further suggestions were received, as well. Consistency between expert opinions was examined through Krippendorff Alpha. The coefficient of consistency between raters was determined as 0.89, which shows that there is consistency between the rates (Krippendorff, 2004).

Step 2: Confirmation of EPRA’s Original Structure

In the second step, the measurement tool was applied to 490 students studying in different departments at the Faculty of Engineering, and the original structure of the measurement tool was tested with CFA. Before CFA, a multivariate normal distribution examination was performed on the data set. Multivariate normal distribution could not be obtained. However, KMO and Bartlett test results showed that the data set was not a unit matrix and that sample adequacy was achieved. Therefore, analysis was started. All estimations while performing CPR were performed with the maximum likelihood method. As seen in Figure 1, the measurement tool in its original structure, PSA, itself is a scale consisting of the sub-dimensions “awareness (AW), ability (AB) and connectedness (CO)”. It was also stated that PSA did not show covariance with PD and PC dimensions. Based on

Figure 1
Engineering Professional Responsibility Assessment (EPRA) factor structure (original form)





this information, the PSA was tested in an independent scale structure. First, the Omega reliability coefficient of the three-factor structure was determined (0.97). The three dimensions under PSA and the multivariate normal distribution of 13 items under these three dimensions were tested with the Henze-Zirkler's multivariate normality test using R package software and there was no multivariate normal distribution found among the items (HZ Test=35.305, $p<.05$). A confirmatory factor analysis (CFA) model was established for PSA and model fit indices were calculated (■ Table 2).

Model fit indices indicate that the model cannot be confirmed (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2013).

As seen in ■ Figure 1, in EPRA's original structure, PD is a scale that consists of the sub-dimensions "base skills (BA)", "professional ability (PA)" and "analyze (AN)". Canney & Bielefeldt (2016) also stated that BA has little contribution to PD in the factor structure and this situation should be considered in further studies. Similarly, in ■ Figure 1, Professional Connectedness (PC) is a scale that consists of the sub-dimensions "cost benefits (CO)" and "personal connectedness (PC)" in EPRA's original structure. Finally, covariance was found between PD and PC. In summary, the structure of the original scale has two main realms and five sub-dimensions. The Omega reliability coefficient of the five-factor structure was found to be 0.98.

A total of five dimensions under PD and PC realms and the multivariate normal distribution of 36 items under these five dimensions were tested with the Henze-Zirkler multivariate normal distribution test in the R package software and no multivariate normal distribution was found among the items (HZ Test= 13.595, $p<.05$). A confirmatory factor analysis (CFA) model was established for PD and PC covariate and model fit indices were calculated (■ Table 3).

Model fit indices reveal that the model cannot be confirmed (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2013). Therefore, it was concluded that the original structure of the EPRA was not confirmed in the Turkish application.

Step 3: Creating a New Structure for EPRA in Türkiye (EFA-CFA)

In the third step, exploratory factor analysis (EFA) was applied to the same data obtained from 490 engineering faculty students considering the possibility that "the measurement tool may show a different factor structure in the Turkish application". In the EFA, Maximum Likelihood (ML) was used to determine the factors, and Direct Oblimin was chosen as the rotation method. The analysis results revealed that KMO was 0.973 and Bartlett's Test of Sphericity was 23165.167 ($p<.05$). The

items AB3, CB2, PA1, PC10, PC4 could not show the factor loadings suggested by the literature. Therefore, these items were omitted from the measurement tool. The factors that emerged after the rotation process are presented in ■ Table 4.

To determine whether this three-factor structure was confirmed, a new application was made to different engineering departments. In this application, EPRA was applied to 747 students studying at different departments, and the new EFA results for EPRA were tested using CFA (■ Table 5).

Model fit indices show that the model cannot be confirmed (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2013). Therefore, it was decided that the new EPRA structure in the new application ($n=747$) was not confirmed in the Turkish application.

Step 4: Item Analysis with IRT Item Characteristic Curves and Item Information Functions

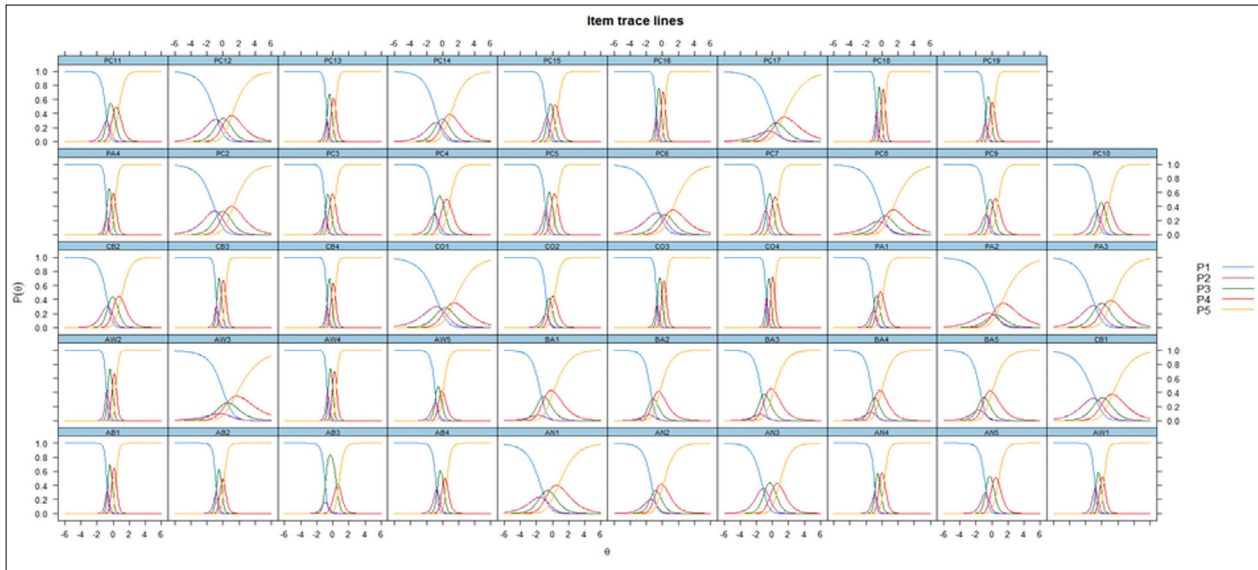
In the fourth step, item analyses were performed based on IRT using the data obtained from 747 engineering students. Item calibrations in IRT were performed with the Generalized Partial Credit Model (GPCM). S_{χ^2} , (degree of freedom), RMSEA, and level of significance statistics of the items according to GPCM. The results are presented in ■ Table 6.

The boundary value for RMSEA, which is one of the important fit indices in IRT, is 0.08, and item agreement is achieved if it is below this value (Stout, 1990). According to the item fit statistics in ■ Table 6, the RMSEA values of all the items are lower than 0.08. Based on this result, it was determined that 49 items of EPRA provided model fit according to GPCM. In the next step, the "a" (item discrimination) and "b" (item difficulty) parameters and standard errors of the items whose model fit was determined according to the GPCM were estimated separately for each item and the results are presented in ■ Table 7.

In item response theory (IRT), the discrimination value of an ideal scale item (i.e., parameter "a") should be between 0.5 and 2. The related literature suggests that if the range of this parameter is between 0.75 and 2.50, it is acceptable (Flannery, Reise & Widaman, 1995). ■ Table 7 indicates that the discrimination values of the following items AN1, AN2, AN3, AN5, BA1, BA2, BA3, BA4, BA5, CB2, CO2, PA3, PC2, PC4, PC6, PC8, PC9, PC10, PC11, PC12 and PC14 are at the desired level. The ideal (medium difficulty level) limits for item difficulty levels (i.e., "b" parameter) are considered to be between -1.00 and 1.00 (Hambleton, 1994). The items with a difficulty level less than -1.00 are considered easy, and the items above 1.00 are considered difficult. The estimations according to the GPCM (LogLikelihood, $p<.05$) show that the items in the measurement tool are consistent. Item characteristic curves are shown in ■ Figure 2.

Figure 2

Item Characteristic curves of the items in EPRA



According to the item characteristic curves in **Figure 2**, the items in the measurement tool function differently for different levels of the relevant characteristics and are distinctive at different levels. Item information functions are shown in **Figure 3**.

The item information function is a graphical representation that depicts the range of characteristics (the characteristic to be measured on the scale) by which the item best distinguishes the individuals who take the measurement tool (Edelen & Reeve, 2007). In the item information function, the higher the peak of the curve, the more information the item gives. When the item information functions of the

items in EPRA are analyzed, the most informative items are AB1, AB2, AN4, AW1, AW2, AW4, CB3, CB4, CO3, CO4, PA4, PC3, PC13, PC16, PC18 and PC19. The test information function is shown in **Figure 4**.

The test information function depicts the level of information about the items of the measurement tool as a whole (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991). According to the analysis, EPRA is a measurement tool that gives information about the characteristics it aims to measure. The level at which the measurement tool gives the best information is between -1.5 and 1.5. The marginal reliability coefficient of EPRA was calculated as 0.98.

Figure 3

Item information functions of EPRA

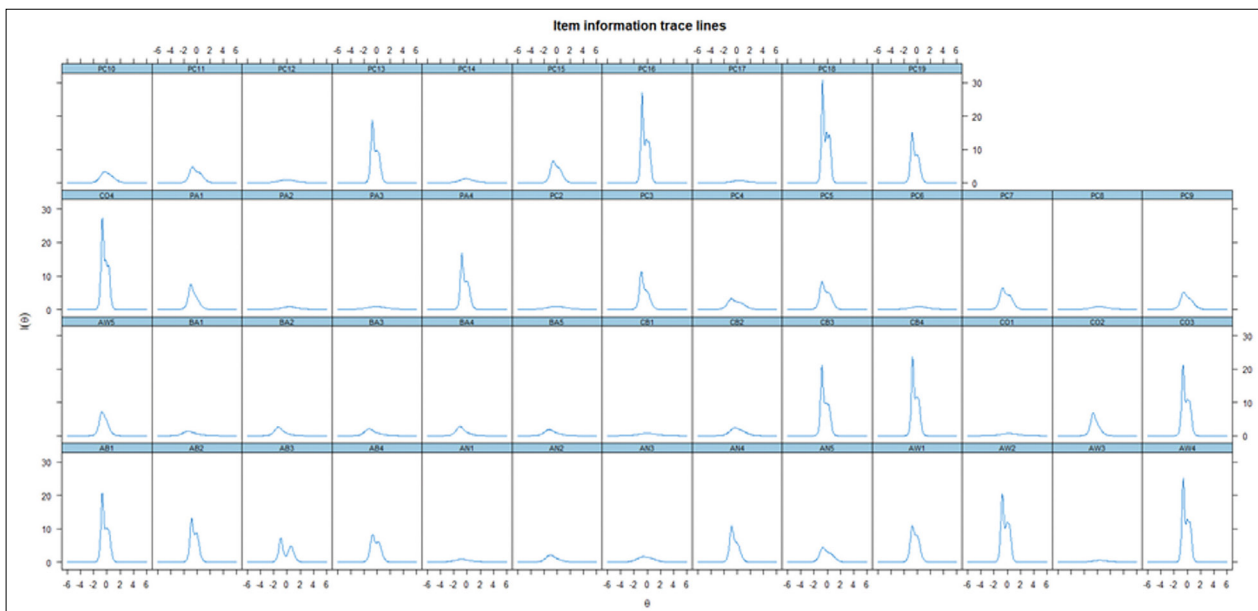
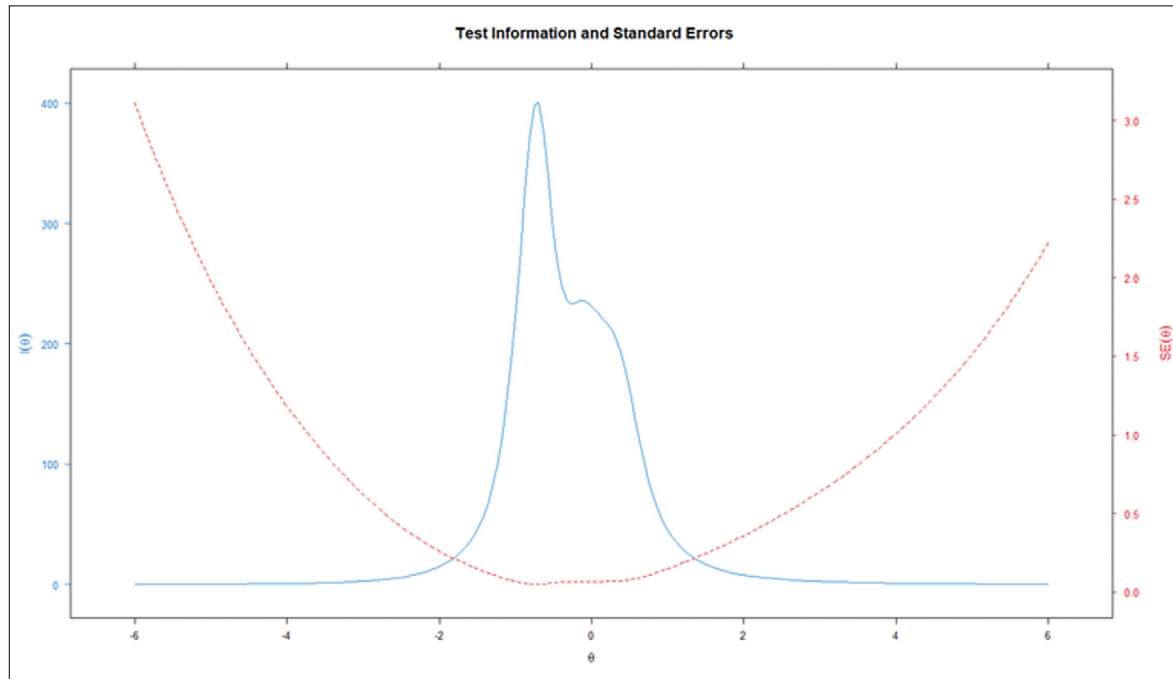




Figure 4
Item functions of EPRA

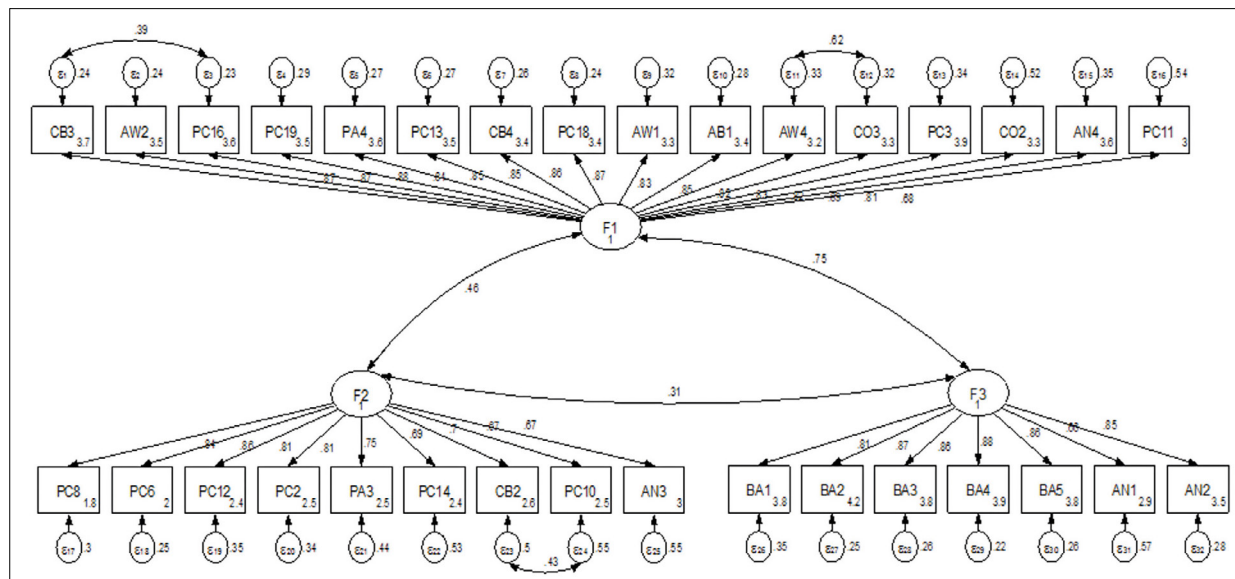


Step 5: EFA and CFA Based on IRT Results

In the fifth step, the EFA was carried out by selecting the items in line with the results obtained from the item analyses made based on IRT with the data obtained from 747 engineering students. In the EFA, Maximum Likelihood (ML) was used as the factor determination method and Direct Oblimin was used as the rotation method. As a result of the analysis, KMO was found as 0.968 and Bartlett's Test of Sphericity was 16216.378 ($p < .05$). The factors resulting from the rotation process are presented in Table 7.

The Cronbach Alpha reliability value of this three-factor structure was calculated as 0.97 and the Omega reliability value was found as 0.97. To determine whether this three-factor structure was confirmed or not, the CFA test was conducted using the data from the first application to the students studying in different departments of the faculty of engineering (Table 4). CFA at this stage was performed using the same CFA data ($n=490$) as performed in step 2. The model tested in CFA is represented in Figure 5.

Figure 5
CFA model of EPRA in line with IRT results



In the model shown in ■ Figure 5, fit indices within acceptable limits were achieved through three modifications. The scale items with modification relationships established between the error terms are items that are close to each other in meaning. Therefore, the model was verified by establishing a covariance relationship between the error terms (residues) of these items. Accordingly, higher covariance was detected from the errors of CB3 and PC16, AW4 and CO3, CB2 and PC10. It can be noted that these items are highly correlated with each other. The fit indices of the model are summarized in ■ Table 9.

Model fit indices reveal that the model is confirmed (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2013).

Discussion

This study aimed to adapt the “Engineering Professional Responsibility Assessment (EPRA) Tool” to Turkish culture. To do this, a five-step systematic process was followed. In the first step, the linguistic equivalence was ensured through translation and revision after the expert group’s suggestions. The second step was to confirm EPRA’s original structure by applying the scale to 490 students studying in different departments at the Faculty of Engineering and testing it with CFA. Model fit indices revealed that the model cannot be confirmed in its original structure in Turkish culture. Therefore, as a third step, exploratory factor analysis (EFA) was applied to the same data obtained from 490 engineering faculty students considering the possibility that the measurement tool may show a different factor structure in the Turkish application. As the tool was not confirmed with the data collected from these students, another group of 747 students who study at different departments from the faculty of engineering were included in the study. The last structure confirmed in Turkish Culture regarding EPRA revealed that three different realms emerged, but no dimensions emerged under these realms. In addition, the three realms have emerged in a covariate structure with each other in Turkish Culture. The analyses performed within the scope of CTT and IRT support each other. In the analyses carried out within the scope of CTT regarding the confirmation of the original structure in Turkish Culture, we had an unconfirmed structure, which effected the loadings of the items under the factors, led to the low level of item information function in the analyses performed within the scope of IRT, and some options could not be applied in the item characteristic curves. The reliability values in the analyses within CTT and IRT also support each other. The marginal reliability coefficient from the IRT was 0.98, while the Cronbach Alpha within the CTT was 0.97 and the Omega was 0.97.

The reason why the original structure of EPRA could not be confirmed in Turkish may have resulted from several factors related to Turkish culture. When the items

that were not confirmed in the analyses (26 items) are examined, it can be stated that the engineering students in Turkish culture do not have enough awareness of the help people need within an international context as they may not think that they as future engineers will have any positive effects on the community by doing voluntary work. In addition, they do not think that engineering skills are useful in making the community a better place. Therefore, we can conclude that the engineering students in our sample are not interested in the societal context of the Engineering profession. Similarly, most of the items under the realm of professional connectedness (except for PC13, PC16, PC18, and PC19) in the original EPRA form were not confirmed in the analysis. Because these items were mostly related to volunteerism and community service, we can conclude that the engineering students in the sample do not have professional connectedness. This reveals the fact that engineering education should focus more on social responsibility competency in line with professional competencies. To do this, ethics education can be integrated into current engineering curricula at universities, or a core curriculum approach can be applied to engineering education.

While the current study utilized a robust methodological approach involving EFA, CFA, and IRT, there are areas for future methodological enhancements. For instance, expanding the sample size to include students from multiple universities across Türkiye would increase the generalizability of the results. Additionally, incorporating qualitative methods such as focus groups or interviews could provide richer contextual understanding of how social responsibility is interpreted within Turkish culture. Finally, employing multi-group Confirmatory Factor Analysis (MG-CFA) could help assess the measurement invariance of the scale across different demographic groups, further validating the adapted EPRA tool in diverse contexts.

Acknowledgements

The authors declare that they have no conflict of interest. This research received no funding or financial support from any funding agencies or institutions.



References

- Bakan, J. (2012). *The corporation: The pathological pursuit of profit and power*. Hachette UK.
- Başer, E., & Kılınc, E. (2015). Global social responsibility scale: Validity and reliability study. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 75–89. <https://doi.org/10.19126/suje.57328>
- Berg, D. R., & Lee, T. (2016). *Incorporation of liberal education into the engineering curriculum at a polytechnic*. EngrXiv. <https://doi.org/10.18260/p.25664>
- Bielefeldt, A. R., & Canney, N. E. (2016). Changes in the social responsibility attitudes of engineering students over time. *Science and Engineering Ethics*, 22(5), 1535–1551. <https://doi.org/10.1007/s11948-015-9706-5>
- Biswas, W. K. (2012). The importance of industrial ecology in engineering education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(2), 119–132. <https://doi.org/10.1108/14676371211211818>
- Bombaerts, G. (2020). Upscaling challenge-based learning for humanities in engineering education. In *Engaging engineering education: SEFI 48th annual conference proceedings* (pp. 104–114). <https://www.4tu.nl/cee/Publications/556-sefi2020-bombaerts.pdf>
- Byrne, E. P., Desha, C. J., Fitzpatrick, J. J., & Hargroves, K. (2010). Engineering education for sustainable development: A review of international progress. In *International Symposium for Engineering Education*. <https://hdl.handle.net/10468/372>
- Canney, N. E. (2013). *Assessing engineering students' understanding of personal and professional social responsibility* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Colorado at Boulder. <https://scholar.colorado.edu/downloads/7h149q00t>
- Canney, N. E., & Bielefeldt, A. R. (2016). Validity and reliability evidence of the engineering professional responsibility assessment tool. *Journal of Engineering Education*, 105(3), 452–477. <https://doi.org/10.1002/jee.20124>
- Chalmers, R. P. (2012). MIRT: A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6). <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>
- Christie, M., & de Graaff, E. (2017). The philosophical and pedagogical underpinnings of Active Learning in Engineering Education. *European Journal of Engineering Education*, 42(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1254160>
- Conlon, E. (2008). The new engineer: between employability and social responsibility. *European Journal of Engineering Education*, 33(2), 151–159. <https://doi.org/10.1080/03043790801996371>
- Demirören, M. (2019). Medical education and social responsibility. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 28(2), 137–144. <https://doi.org/10.17942/sted.447352>
- Duarte, A. J., Malheiro, B., Arnó, E., Perat, I., Silva, M. F., Fuentes-Durá, P., ... & Ferreira, P. (2019). Engineering education for sustainable development: The European Project Semester approach. *IEEE Transactions on Education*, 63(2), 108–117. <https://doi.org/10.1109/TE.2019.2926944>
- Edelen, M. O., & Reeve, B. B. (2007). Applying item response theory (IRT) modeling to questionnaire development, evaluation, and refinement. *Quality of Life Research*, 16(Suppl 1), 5–18. <https://doi.org/10.1007/s11136-007-9198-0>
- Ewest, T. (2015). The relationship between transformational leadership practices and global social responsibility. *Journal of Leadership Studies*, 9(1), 19–29. <https://doi.org/10.1002/jls.21360>
- Flannery, W. P., Reise, S. P., & Widaman, K. F. (1995). An item response theory analysis of the general and academic scales of the self-description questionnaire II. *Research in Personality*, 29(2), 168–188. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1995.1010>
- Guerra, A. (2012). What are the common knowledge & competencies for Education for Sustainable Development and for Engineering Education for Sustainable Development? In *Engineering Education 2020: Meet the Future: SEFI 40th annual conference. SEFI: European Association for Engineering Education*. <https://vbn.aau.dk/ws/files/75672210/055.pdf>
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Sage Publications.
- Hambleton, R. K. (1994). Guidelines for adapting educational and psychological test: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(3), 229–244. <https://eric.ed.gov/?id=ED399291>
- Hickling-Hudson, A. (1988). Toward communication praxis: Reflections on the pedagogy of Paulo Freire and educational change in Grenada. *Journal of Education*, 170(2), 9–38. <https://doi.org/10.1177/00220574881700020>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53–60. <https://arrow.dit.ie/libart/4>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hudson, A. H. (2016). Striving for a better world: Lessons from Freire in Grenada, Jamaica and Australia. In P. McLaren & A. Nocella (Eds.), *International critical pedagogy reader* (pp. 253–266). Routledge / Taylor & Francis Group.
- Johnson, L. F., Smith, R. S., Smythe, J. T., & Varon, R. K. (2009). *Challenge-based learning: An approach for our time*. The New Media Consortium. <https://www.learnlib.org/p/182083/?nl=1>
- Kamp, L. (2006). Engineering education in sustainable development at Delft University of Technology. *Journal of Cleaner Production*, 14(9), 928–931. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.11.036>
- Kastenhofer, K., Lansu, A., van Dam-Mieras, R., & Sotoudeh, M. (2010). The contribution of university curricula to engineering education for sustainable development. *GAI: Ecological Perspectives for Science and Society*, 19(1), 44–51. <https://doi.org/10.14512/gaia.19.1.10>
- Kealy, T. (2020). *Evaluating sustainable development and corporate social responsibility projects: An ethnographic approach*. Springer Nature.
- Kline, T. J. B. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. SAGE.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis an introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Mathebulu, M. (2018). *Engineering education for sustainable development: A capabilities approach*. Routledge.

- Narain, S. (2015). *The emergence of a new area of legal practice: Corporate social responsibility*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2729256
- Orgev, C., & Demir, H. (2020). Global warming: A study on the determination of global social responsibility levels of final year students in faculties of medicine in Turkey. *International Journal of Education and Knowledge Management*, 3(4), 1–13. <https://doi.org/10.37227/IJEKM-2020-02-22>
- Park, K. M., Meglio, O., & Schriber, S. (2019). Building a global corporate social responsibility program via mergers and acquisitions: A managerial framework. *Business Horizons*, 62(3), 395–407. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2019.01.006>
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed* (30th Anniversary ed.). Continuum.
- Rapoport, N. B. (2012). Changing the modal law school: Rethinking U.S. legal education in (most) schools. *Dickinson Law Review*, 116(4), 1119–1154. <https://ideas.dickinsonlaw.psu.edu/dlr/vol116/iss4/6>
- Schipper, M., & van der Stappen, E. (2018). Motivation and attitude of computer engineering students toward soft skills. In *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 217–222). <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363231>
- Shulman, L. (2005, February 6–8). *The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: Potential lessons for the education of teachers* [Konuşma metni]. The Math Science Partnerships (MSP) Workshop, Washington, D.C. https://taylorprograms.com/wp-content/uploads/2018/11/Shulman_Signature_Pedagogies.pdf
- Starrett, R. H. (1996). Assessment of global social responsibility. *Psychological Reports*, 78(2), 535–554.
- Stoneman, R. (2008). *Alexander the Great: A life in legend*. Yale University Press.
- Stout, W. F. (1990). A new item response theory modeling approach with applications to unidimensionality assessment and ability estimation. *Psychometrika*, 55(2), 293–325. <https://doi.org/10.1007/BF02294411>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson Education.
- Tordai, Z., & Holik, I. (2018). Student's characteristics as a basis for competency development in engineering informatics education. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 8(4), 32–42. <https://doi.org/10.3991/ijep.v8i4.8133>
- Tretter, F., & Löffler-Stastka, H. (2019). The human ecological perspective and biopsychosocial medicine. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4230. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214230>
- Weber, O., Diaz, M., & Schwegler, R. (2014). Corporate social responsibility of the financial sector—Strengths, weaknesses, and the impact on sustainable development. *Sustainable Development*, 22(5), 321–335. <https://doi.org/10.1002/sd.1543>
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Zandvoort, H. (2008). Preparing engineers for social responsibility. *European Journal of Engineering Education*, 33(2), 133–140. <https://doi.org/10.1080/03043790802024082>

**Table 1**

Demographic Information of the Participant Groups

Variables		N	%
Participant Group 1			
Gender	Male	274	55.9
	Female	216	44.1
Years	Preparatory Class	26	5.3
	Year 1	71	14.5
	Year 2	112	22.9
	Year 3	154	31.4
	Year 4	127	25.9
Department	Civil Engineering	117	23.9
	Computer Engineering	183	37.3
	Mining Engineering	14	2.9
	Geology Engineering	13	2.7
	The Food Engineering	124	25.3
	Environmental Engineering	39	8
Total		490	100
Participant Group 2			
Gender	Male	418	56
	Female	329	44
Years	Preparatory Class	40	5.4
	Year 1	149	19.9
	Year 2	167	22.4
	Year 3	194	26
	Year 4	197	26.4
Department	Civil Engineering	212	28.4
	Computer Engineering	251	33.6
	Mining Engineering	18	2.4
	Geology Engineering	19	2.5
	The Food Engineering	172	23
	Environmental Engineering	75	10
Total		747	100

Table 2

CFA Model Fit-Indices for Original EPRA-PSA Sub-Dimensions

Fit Indices	X ² /df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Standard Estimated	22.201	0.782	0.726	0.208	0.112
Robust Estimated	11.021	0.790	0.735	0.143	

Table 3

Model Fit- Indices for Original EPRA-PD, CFA, and PC Covariate

Fit Indices	X ² /df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Standard Estimated	11.225	0.655	0.630	0.144	0.150
Robust Estimated	6.923	0.668	0.644	0.110	0.150

Table 4

EPRA Turkish Version EFA Oblimin Rotation Results EPRA

	Factors		
	1	2	3
CO4	0.895		
PC13	0.864		
PC16	0.864		
PC19	0.863		
CB3	0.856		
PC18	0.852		
CO3	0.848		
AB2	0.843		
CB4	0.828		
AB1	0.823		
AW2	0.819		
PA4	0.813		
AW4	0.810		
AB4	0.763		
AW5	0.757		
AW1	0.756		
PC15	0.697		
AN4	0.644		
PC5	0.608		
CO2	0.607		
PC11	0.598		
PC3	0.589		
PC7	0.557		
PC9	0.553		
AN5	0.479		
CO1		0.900	
PC6		0.860	
CB1		0.857	
PA2		0.834	
PC17		0.831	
PA3		0.822	
PC2		0.819	
AW3		0.817	
PC8		0.808	
PC12		0.784	
PC14		0.574	
AN3		0.515	
BA3			0.881
BA2			0.851
BA5			0.840
BA4			0.819
BA1			0.785
AN2			0.776
AN1			0.701

Table 5

CFA Model Fit-Indices for the New EPRA Structure

Fit Indices	X2/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Standard Estimated	6.305	0.863	0.856	0.084	0.093
Robust Estimated	3.725	0.879	0.872	0.079	0.093

Table 6

Item Fit-Indices for EPRA according to IRT

Items	GPCM			Items	GPCM		
	S χ^2	df	RMSEA		S χ^2	df	RMSEA
AB1	241.357	68	0.058	CO3	218.382	70	0.053
AB2	464.664	87	0.076	CO4	366.765	66	0.078
AB3	195.894	67	0.051	PA1	368.495	95	0.062
AB4	219.778	98	0.041	PA2	642.767	162	0.063
AN1	348.988	144	0.044	PA3	504.694	149	0.057
AN2	334.164	144	0.044	PA4	374.673	77	0.072
AN3	292.210	127	0.042	PC2	461.860	149	0.053
AN4	353.536	88	0.064	PC3	298.073	91	0.055
AN5	160.714	101	0.028	PC4	164.145	101	0.029
AW1	321.053	87	0.060	PC5	171.660	85	0.037
AW2	235.236	68	0.057	PC6	601.934	166	0.059
AW3	677.438	131	0.075	PC7	156.095	93	0.030
AW4	187.453	69	0.048	PC8	570.808	162	0.058
AW5	427.263	94	0.069	PC9	212.855	108	0.036
BA1	362.048	116	0.053	PC10	296.567	129	0.042
BA2	376.449	97	0.062	PC11	198.902	105	0.035
BA3	350.387	112	0.053	PC12	531.013	153	0.058
BA4	350.077	101	0.057	PC13	298.558	73	0.064
BA5	381.897	107	0.059	PC14	360.034	97	0.060
CB1	508.670	153	0.056	PC15	175.188	100	0.032
CB2	336.539	136	0.044	PC16	259.510	64	0.064
CB3	355.565	70	0.074	PC17	551.234	150	0.060
CB4	317.221	70	0.069	PC18	221.283	57	0.062
CO1	588.534	167	0.058	PC19	397.488	79	0.074
CO2	326.348	112	0.051				

**Table 7**

Item Parameters and Standard Error Values According to GPCM for EPRA

Items	a(SE)	b1(SE)	b2(SE)	b3(SE)	b4(SE)
AB1	5.333(0.379)	-0.713(0.070)	-0.738(0.046)	-0.136(0.022)	0.364(0.06)
AB2	4.069(0.304)	-0.776(0.098)	-0.881(0.066)	-0.198(0.028)	0.143(0.027)
AB3	2.900(0.252)	-0.627(0.124)	-1.269(0.115)	0.472(0.051)	0.730(0.071)
AB4	3.386(0.258)	-0.747(0.078)	-0.695(0.053)	0.064(0.031)	0.484(0.043)
AN1	0.783(0.072)	-0.761(0.248)	-1.538(0.226)	-0.388(0.129)	0.711(0.134)
AN2	1.233(0.116)	-0.759(0.245)	-1.540(0.212)	-0.703(0.104)	0.090(0.074)
AN3	1.332(0.107)	-1.146(0.154)	-0.846(0.105)	0.161(0.073)	0.875(0.104)
AN4	3.585(0.278)	-0.822(0.116)	-0.947(0.078)	-0.298(0.032)	0.178(0.031)
AN5	2.263(0.178)	-0.694(0.097)	-0.802(0.075)	0.106(0.043)	0.793(0.074)
AW1	3.937(0.292)	-0.833(0.088)	-0.734(0.053)	-0.149(0.028)	0.264(0.030)
AW2	5.925(0.417)	-0.828(0.071)	-0.684(0.039)	-0.095(0.020)	0.382(0.026)
AW3	0.552(0.055)	2.727(0.387)	-1.576(0.312)	0.538(0.222)	1.497(0.266)
AW4	6.355(0.448)	-0.681(0.052)	-0.596(0.032)	-0.030(0.019)	0.460(0.028)
AW5	2.684(0.215)	-0.743(0.127)	-0.996(0.094)	-0.277(0.043)	0.039(0.038)
BA1	0.932(0.090)	0.327(0.435)	-3.022(0.443)	-0.927(0.140)	0.123(0.094)
BA2	1.229(0.128)	-0.136(0.431)	-2.452(0.410)	-1.089(0.143)	-0.338(0.081)
BA3	1.186(0.112)	-0.050(0.349)	-2.471(0.346)	-0.750(0.107)	0.212(0.076)
BA4	1.321(0.130)	-0.316(0.299)	-1.910(0.280)	-0.852(0.113)	-0.070(0.068)
BA5	1.105(0.107)	-0.531(0.314)	-2.011(0.290)	-0.891(0.126)	0.017(0.080)
CB1	0.744(0.066)	-0.755(0.175)	-0.487(0.148)	0.448(0.146)	1.339(0.189)
CB2	1.565(0.123)	-0.575(0.099)	-0.620(0.083)	0.298(0.067)	0.990(0.105)
CB3	5.365(0.384)	-0.786(0.085)	-0.829(0.055)	-0.312(0.022)	0.319(0.024)
CB4	5.576(0.399)	-0.679(0.068)	-0.741(0.047)	-0.159(0.022)	0.286(0.023)
CO1	0.689(0.062)	-0.320(0.164)	-0.134(0.157)	0.520(0.170)	1.347(0.211)
CO2	2.380(0.194)	-0.473(0.112)	-0.957(0.096)	-0.265(0.046)	0.203(0.043)
CO3	5.580(0.395)	-0.682(0.059)	-0.657(0.039)	-0.057(0.021)	0.433(0.029)
CO4	6.695(0.468)	-0.768(0.062)	-0.659(0.036)	-0.185(0.020)	0.304(0.021)
PA1	2.654(0.223)	-0.871(0.168)	-1.132(0.119)	-0.512(0.051)	0.076(0.036)
PA2	0.636(0.061)	0.979(0.208)	0.197(0.207)	-0.125(0.204)	1.157(0.219)
PA3	0.816(0.070)	-0.815(0.171)	-0.642(0.141)	0.387(0.129)	1.292(0.172)
PA4	4.477(0.333)	-0.704(0.093)	-0.904(0.068)	-0.218(0.026)	0.257(0.026)
PC2	0.862(0.073)	-0.917(0.165)	-0.486(0.130)	0.255(0.121)	1.289(0.163)
PC3	3.529(0.276)	-0.796(0.128)	-1.035(0.090)	-0.339(0.033)	0.247(0.031)
PC4	1.954(0.157)	-0.926(0.136)	-1.044(0.100)	0.082(0.048)	0.844(0.081)
PC5	3.404(0.259)	-0.855(0.097)	-0.797(0.060)	-0.071(0.029)	0.555(0.045)
PC6	0.758(0.067)	-0.341(0.149)	-0.065(0.143)	0.485(0.157)	1.221(0.193)

PC7	2.954(0.229)	-0.827(0.092)	-0.747(0.060)	0.043(0.033)	0.637(0.055)
PC8	0.715(0.065)	0.835(0.190)	-0.507(0.177)	0.442(0.169)	1.263(0.205)
PC9	2.417(0.188)	-0.606(0.083)	-0.695(0.066)	0.080(0.041)	0.731(0.067)
PC10	1.923(0.151)	-0.599(0.085)	-0.551(0.068)	0.245(0.055)	0.880(0.089)
PC11	2.367(0.188)	-0.722(0.100)	-0.843(0.077)	0.083(0.041)	0.663(0.064)
PC12	0.871(0.075)	-0.684(0.152)	-0.464(0.129)	0.386(0.125)	1.111(0.160)
PC13	5.009(0.361)	-0.707(0.074)	-0.763(0.050)	-0.150(0.023)	0.333(0.026)
PC14	0.959(0.081)	-0.409(0.142)	-0.598(0.128)	0.173(0.109)	0.987(0.139)
PC15	2.909(0.225)	-0.726(0.079)	-0.637(0.055)	0.054(0.034)	0.620(0.055)
PC16	6.462(0.447)	-0.787(0.070)	-0.737(0.043)	-0.152(0.019)	0.341(0.023)
PC17	0.647(0.061)	1.462(0.248)	-0.856(0.217)	0.518(0.188)	1.356(0.228)
PC18	7.174(0.496)	-0.747(0.058)	-0.648(0.034)	-0.096(0.018)	0.394(0.024)
PC19	4.333(0.321)	-0.729(0.088)	-0.847(0.061)	-0.174(0.026)	0.265(0.027)
Iteration=456 Log Likelihood: - 38944.933 p<.05					

**Table 8**

New EFA Structure Based on IRT Results for EPRA

Items Code	Items	Factors		
		1	2	3
CB3	I believe that the volunteer work I've done will have a positive impact on my life.	0.899		
AB2	I can be effective in solving the problems encountered by the society.	0.895		
PC16	I don't think engineering is important to serve more people in society.	0.887		
PC19	It is important for me to have a sense of contributing and helping the community by participating in community service.	0.884		
PA4	Engineers can have a positive impact on the society.	0.874		
PC13	Engineers must use certain skills to solve social problems.	0.857		
CB4	I believe the extra time spent on community service is highly valuable.	0.854		
PC18	I believe it takes more than time, money, and social effort to solve social problems; therefore, we also have to work for societal transformation at the national or global level.	0.848		
AW2	Society needs engineers.	0.838		
AW1	In Türkiye, there are not many people who need help.	0.806		
AB1	As an engineer, I can make a difference in the society.	0.798		
AW4	There are people in society who cannot even meet their basic needs.	0.788		
CO3	I feel responsible for contributing to the society.	0.775		
PC3	Having a career which aims at helping people is important to me.	0.683		
CO2	It is my responsibility to take some measures to help people in need.	0.681		
AN4	While seeking technical solutions to problems, engineers should also need to consider the potential impact of these solutions in a broader sense.	0.609		
PC11	I think that volunteer work will not have an impact on my career.	0.565		
PC8	The needs of society have no bearing on my choice to pursue my engineering career.		0.944	
PC6	I see engineering and community service as two separate missions.		0.884	
PC12	For me, it's important to be an engineer to serve others.		0.774	
PC2	My experience as a volunteer has changed the way I think about spending money.		0.763	
PA3	Technology does not have a key role in solving the problems of society.		0.721	
PC14	It is important to use engineering skills to benefit society.		0.669	
CB2	I feel that participation in community service events strengthens my engineering skills.		0.638	
PC10	Engineering companies should also do some voluntary work for which they do not charge (Pro bono) a fee for serving society.		0.580	
AN3	Even if the feedback from society is negative, I do not make any changes in a project I am running.		0.518	
BA3	Business Skills (i.e., Management Skills, Professionalism)			0.866
BA2	Technical Skills (i.e., Experimenting, Data Analysis, Design, Problem Solving)			0.846
BA5	Ethics (i.e., all your work complies with the professional code of conduct)			0.834
BA4	Professional Skills (i.e., Communication, Current Issues, Creativity, Leadership, Lifelong Learning, Teamwork)			0.827
BA1	Basic Skills (i.e., Mathematics, science-related skills)			0.779
AN2	Societal Context (i.e., the relationship between your profession and society)			0.768
AN1	Cultural Awareness (i.e., your culture and other cultures)			0.698

Table 9

CFA Model Fit-Indices for the New EPRA Structure

Fit Indices	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA
Standard Estimated	4.311	0.881	0.875	0.078

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Avrupa Yükseköğretim Alanında Açık ve Uzaktan Öğretimde Akreditasyon

Accreditation in Open and Distance Teaching in the European Higher Education Area

Eylem Koral Gümüşoğlu¹ , Elif Toprak² , Asuman Nurhan Şakar³ 

¹ Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Eskişehir, Türkiye

² Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Ana Bilim Dalı, Eskişehir, Türkiye

³ Anadolu Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Yönetim ve Organizasyon Ana Bilim Dalı, Eskişehir, Türkiye

Özet

Ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturmak amacıyla başlatılan Bologna süreci, yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerini ve bu süreçlerin uygulanmasında standardizasyonu ön plana çıkarmıştır. Bu süreç dahilinde AYA'da bulunan yükseköğretim kurumlarında uygulanmak üzere ortak kalite ölçütlerini içeren Avrupa Standartları ve Yönergeleri (ASY) oluşturulmuştur. Özellikle yüz yüze yükseköğretim veren kurumların dinamikleri dikkate alınarak geliştirilen bu ölçütlerin, çağın gereksinimleri doğrultusunda giderek yaygınlaşan açık ve uzaktan öğretim kurumlarının kendine has doğasıyla uyum içinde olup olmadığı hala tartışılan bir konudur. Bu çalışmada, Bologna süreci, ASY ve yükseköğretimde akreditasyon konusu incelenmiş ve bu iki konunun açık ve uzaktan öğretim yapan kurumlardaki kalite güvence süreçleriyle olan ilişkisi ele alınmıştır. Ayrıca açık ve uzaktan öğretim yapan kurumların kalite süreçleri ve bu süreçlerde yaşanan zorluklar da araştırma kapsamında ele alınan bir diğer konu olmuştur. Tüm bunların yanı sıra açık ve uzaktan öğretimde uygulanması için önerilen kalite ölçütleri ve alanyazında bu konuda öne çıkan modeller bu çalışma kapsamında açıklanmıştır. Sonuç olarak bu çalışmayla açık ve uzaktan öğretim için özgün kalite ölçütlerinin değerlendirme süreçlerine kazandırılmasının önemi ve bu konuda ne ölçüde yol alındığı tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bologna Süreci, Avrupa Standartları ve Yönergeleri, Kalite Güvence Sistemleri, Akreditasyon, Açık ve Uzaktan Öğretim

Abstract

The Bologna process, aimed at establishing a unified European Higher Education Area (EHEA), has prioritized the adoption of quality assurance mechanisms and standardization in higher education institutions. The European Standards and Guidelines (ESG), which consist of shared quality requirements, have been developed for implementation in higher education institutions within the European Higher Education Area (EHEA). The compatibility between these criteria, which were formulated based on the dynamics of traditional face-to-face higher education institutions, and the distinct characteristics of open and distance education institutions, which are rapidly growing in response to the demands of the modern era, is still a subject of ongoing discussion. This study examines the Bologna process, ESG, accreditation, and explores the relation between these factors and quality assurance procedures in open and distance education institutions. Furthermore, the paper examines the quality procedures of open and distance education institutions, as well as the challenges experienced in them. This study explains the quality criteria developed for implementation in open and distance education, as well as the pioneer models discussed in the literature on this subject. It also examines the significance of incorporating distinctive standards of quality for open and distance education into the evaluation procedures and discusses the level of improvement achieved in this aspect.

Keywords: Bologna Process, European Standards and Guidelines, Quality Assurance Systems, Accreditation, Open and Distance Teaching

Dünyanın sosyo-politik ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle “küresel bir köye” (McLuhan & Powers, 1989) dönüşümüyle ortaya çıkan rekabet ortamı, yükseköğretim ekosistemini de etkisi altına almıştır. Yükseköğretim kurumları iç ve dış paydaşların memnuniyetini arttırmak adına kalite güvence sistemleri kurmaktadır. Avrupa’da ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturmak amacıyla başlatılan Bologna

Süreci, yükseköğretimde kaliteyi sağlamak üzere yapılmış çalışmaların en önemlisidir. Bologna Süreci ile 1999’dan bu yana, Avrupa’da yükseköğretimde kalite güvencesi alanında hızlı bir dönüşüm yaşanmıştır. Yükseköğretimin kalitesini arttırmak ve kalite güvence sistemlerini kurmak, pek çok üye ülke için ele alınması gereken yüksek öncelikli bir konu olmuştur. 2005’te Bologna Süreci’ne üye kuruluşlar tarafından oluşturulan Avrupa Standartları ve Yönergeleri;

İletişim / Correspondence:

Öğr. Gör. Dr. Eylem Koral Gümüşoğlu
Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller
Yüksekokulu, Eskişehir, Türkiye
e-posta: ekoral@anadolu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(2), 353-365. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 30, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 27, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Gümüşoğlu, E. K., Toprak, E. & Şakar, A. N. (2025). Avrupa yükseköğretim alanında açık ve uzaktan öğretimde akreditasyon. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(2), 353-365. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1307066>

ORCID: E. K. Gümüşoğlu: 0000-0002-2681-5166; E. Toprak: 0000-0002-4098-3676; A. N. Şakar: 0000-0003-0444-279X

çalışma sistemi veya uygulandığı kurumun hizmet alanlarına bakılmaksızın, tüm yükseköğretim kurumları için iç ve dış kalite güvencesi sağlamaya yönelik bir model ve referans belge durumundadır. ESG2015'in (The European Standards and Guidelines-Avrupa Standartları ve Yönergeleri) temel amacı, tüm paydaşlar arasında öğrenme ve öğretme için ortak bir kalite güvence anlayışına katkıda bulunmaktır.

Yükseköğretimde iç ve dış kalite güvencesi olmak üzere iki temel kalite güvence mekanizması bulunmaktadır (Lewis, 2009; Martin & Stella, 2007; Perellon, 2007). Her iki kalite güvence sistemi de yükseköğretimde kaliteyi etkin bir şekilde güvence altına almak ve sağlamak için gereklidir. Yükseköğretim kurumları tarafından kullanılan en yaygın dış kalite güvence yöntemi olan akreditasyon, mevcut kalite ölçütleri doğrultusunda bir kurumun ya da programın standartları karşılayıp karşılamadığına kesin olarak karar verilen bir süreçtir.

Çağın gereksinimleri doğrultusunda hızla gelişen teknoloji ile birlikte değişen öğrenen ihtiyaç ve talepleri, uzaktan öğretimin giderek yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bu durum uzaktan öğretimde kaliteyi en az geleneksel öğretimin kalitesi kadar tartışılır bir konu haline getirmiştir. Hedef kitlenin büyüklüğü ve uygulamada karşılaşılan zorluklar, uzaktan öğretimde kalitenin güvence altına alınması ve artırılması gerekliliğini doğrudan ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda dünya çapında uzaktan öğretim veren kurumlar için kalite etiketleri ve akreditasyon sağlayan kuruluşların sayıları her geçen gün artmaktadır. Yükseköğretimde uluslararasılaşma ve transnasyonal eğitimde kalite güvencesi, kurumların ve yeterliklerin tanınması için sağlam çerçeveler gerektirmektedir. Bu alanda çok sayıda uluslararası kuruluş/dernek faaliyet göstermektedir.

Yükseköğretimde kalite güvence sistemleri ve akreditasyon kavramları hem uluslararası hem de ulusal alanyazında yeni ele alınmaya başlayan konulardır. Özellikle Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmalar sayıca azdır. Türkiye'de yapılan lisansüstü çalışmalar incelendiğinde akreditasyon konusunun genellikle sağlık sektöründe yoğunlaştığı görülmektedir. Bu makale ile birlikte yükseköğretimde özellikle de açık ve uzaktan yükseköğretimde akreditasyon konusuna yapılan vurgu oldukça dikkate değerdir. Çalışmada, AYA'da bulunan yükseköğretim kurumlarının kalite güvence süreçleri Bologna Süreci kapsamında incelenmiş ve onun en önemli kazanımlarından olan ASY genel hatlarıyla ele alınmıştır. Çalışmanın odak noktası olarak hem Avrupa'da hem de Türkiye'de açık ve uzaktan öğretimde akreditasyon ölçütleri ve ilgili süreçlerde yaşanan zorluklar incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı Avrupa merkezli kalite güvence yaklaşımlarını açık ve uzaktan öğrenme bağlamında ele alarak, alanyazında yer alan modelleri ve ölçütleri tartışmaktır.

Yükseköğretimde Kalite Güvence ve Akreditasyon

Akreditasyon, daha önce kullanılan dış kalite güvence yöntemlerinin yükseköğretime özel olarak evrilmiş hali veya bazı durumlarda tamamen yeni bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır. Akreditasyon, birçok yükseköğretim sisteminde uygulanan en yaygın dış kalite güvence yöntemidir. Ölçme ve değerlendirmeye dayanan akreditasyon ile bir programın veya bir kurumun belirli bir kalite standardına uyup uymadığı konusunda açık bir karara varılır. Bu nedenle akreditasyon, kaçınılmaz olarak, bir tür kıyaslama (neyin kabul edilebilir olduğu, neyin kabul edilmediği kıyası) ve mevcut kalite ölçütleri kümesini içerir. Dolayısıyla bir kurum veya programın önceden belirlenen standartları veya gereklilikleri karşıladığı dereceye dair kesin bir yargıya varılan kalite güvence yelpazesinde tek yöntemdir (Santiago ve ark., 2008).

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) tarafından yapılan tanıma göre akreditasyon, "belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı ve yükseköğretim kurumu tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence sürecidir". Yükseköğretimde akreditasyon akademik kalite, şeffaflık ve hesap verme sorumluluğunun bir aracıdır (YÖK, 2019). Akreditasyon bir programın veya kurumun bağımsız uzmanlar grubu tarafından, daha önceden belirlenmiş kalite kriterleri doğrultusunda resmi olarak onaylanmasını hedefleyen bir kalite değerlendirme yöntemidir (Kohler, 2003; Ginkel & Dias, 2007; Sanyal & Martin, 2007; Skolnik, 2010). Bu kapsamda, bir yükseköğretim kurumunun akredite olması; öğretim elemanları, öğretim programı, yönetim ve öğrencilere sunulan hizmetler açısından kurumun akreditasyon kuruluşu tarafından belirlenen kalite standartlarını karşıladığının göstergesi olarak nitelendirilebilir. Başka bir deyişle, akredite edilmiş bir yükseköğretim kurumuna devam eden bir öğrenciye kaliteli eğitim alacağı garanti edilmiş olur (First World Summit on Accreditation, 2012).

Yükseköğretimde kalite güvencesi genellikle hem programların hem de kurumların kalitesini değerlendirmek için akreditasyon yaklaşımını izlemektedir. Yükseköğretim kurumları kendi ihtiyaçları doğrultusunda ulusal veya uluslararası bir akreditasyon kuruluşundan kurumsal ya da programa yönelik akreditasyon tercih edebilir. Kurumsal akreditasyonda, sistem olarak eğitim kurumunun eğitim kapasitesi incelenmekte ve akredite edilmektedir. Bu tür akreditasyonda kurumun bütününe odaklanılmakta; genelde kurumun, personel nitelikleri, araştırma faaliyetleri, öğrenci alımı ve öğrenme kaynakları gibi belirlenmiş asgari (girdi) standartları sağlayıp sağlamadığının değerlendirilmesine dayanmaktadır. Ayrıca, kurumun akademik standart veya mesleki yeterliliği karşılayan öğrencileri mezun etme potansiyelinin değerlendirilmesine de dayanabilir (Harvey, 2004). Kurumsal akreditasyon, kâr amacı güden veya gütmeyen, diploma veren veya vermeyen tüm üniversiteleri/kurumları değerlendirebilir (Eaton, 2003).



Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP), yükseköğretim kurumlarının tabi olduğu bir değerlendirme yöntemidir. Kurumsal akreditasyon 2021 yılında zorunlu hale gelmiş ve 2024 yılı itibarıyla 13 üniversite tam akreditasyon almıştır. 2027 yılı itibarıyla tüm üniversitelerin sürece alınması planlanmaktadır (YÖKAK, 2024). YÖKAK tarafından verilen kurumsal akreditasyon, Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Ölçütleri ile Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kılavuzu kapsamında yürütülmektedir. Başvuran yükseköğretim kurumuna saha ziyaretini gerçekleştirecek olan değerlendirme takımları, bu ziyaretleri sonucunda raporlarını hazırlamakta ve YÖKAK bu rapora göre akreditasyona ilişkin kararını vermektedir (YÖKAK, 2022).

Program akreditasyonu ise genellikle mesleki akreditasyon olarak adlandırılmaktadır. Bu tür akreditasyonda akademik programlar; özellikle de hukuk, hemşirelik, mühendislik gibi profesyonel uzmanlık alanlarında yürütülen programlar akredite edilmektedir. Amaç, öğrencileri belirli bir mesleğe hazırlayan eğitim programlarından mezun olanların profesyonel yeterliklere sahip olmalarını sağlamaktır. Örneğin Avrupa'da program akreditasyonu Amerika Birleşik Devletlerinden farklı olarak tüm programlara uygulanmakta ve programın belirli bir meslek kazandırmaya yönelik olması gerekmemektedir. Bu uygulama, akredite programların mezunları için mesleğe erişimin daha kolay olmasını sağlamaktadır (Schwarz & Westerheijden, 2004).

Avrupa Kalite Güvence Sisteminde Bologna Sürecini takip eden ve katkı sağlayan dört organizasyon öne çıkmaktadır. Bunlar baş harflerinden dolayı E4 olarak da isimlendirilmektedir: European Association for Quality Assurance in Higher Education-Avrupa Yükseköğretimde Kalite Ajansları Birliği (ENQA), the European University Association-Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), European Association of Institutions in Higher Education-Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (EURASHE), European Students Union-Avrupa Öğrenci Birliği (ESU). ASY, üye akreditasyon kuruluşları ve E4 Grubu ile işbirliği ve istişare içinde, ENQA tarafından hazırlanmış ve 2005'de Norveç, Bergen'de kabul edilmiştir (YÖK, 2010). ASY değişen ve gelişen yükseköğretim dinamiklerine paralel olarak zaman içerisinde güncellenmiştir.

ASY 2015'in, AYA'nın tüm yükseköğretim kurumlarında iç ve dış kalite güvencesi için bir model ve referans belge olarak uygulandığı varsayılmaktadır. ASY 2015'in temel amacı, tüm paydaşlar arasında öğrenme ve öğretme için ortak bir kalite güvence anlayışına katkıda bulunmaktır. Belgenin odağı, yükseköğretimde öğrenme ve öğretmeyle ilgili her alanda, kalite güvencesinin sağlanmasıdır. ASY 2015'e göre kalite güvencesi, programların içeriğinin, öğrenme fırsat ve olanaklarının program amaçlarına uygun olduğu bir öğrenme ortamını sağlamalıdır (Kwiatkowska-Sujka & Socha, 2017). 2022 yılı içerisinde yeni versiyon için

EUA tarafından geniş katılımlı bir süreçle (çevrimiçi anket, odak grup toplantıları) tüm paydaşların görüşleri alınmıştır. Rehberin kapsamının eğitim-öğretim dışında araştırma-geliştirme ve toplumsal katkı alanlarını da kapsamak üzere genişletilmesi gündemdedir.

ASY özellikle dış kalite güvence süreçleri açısından (akreditasyon bağlamında) şeffaflığın artmasını, programların daha iyi tanınmasını ve karşılaştırılabilir olmasını ve karşılıklı güven duyulmasını sağlamaktadır (Toprak & Şakar, 2018). ASY, yükseköğretimde iç ve dış kalite güvencesi için bir dizi standartlar ve yönergeler bütünüdür ve hem kurumlar hem de kalite güvence kuruluşları (akreditasyon dernekleri) tarafından yükseköğretimde iç ve dış kalite güvence sistemlerinde referans doküman olarak kullanılmaktadır. ASY, aslında kalite için standartları ve nasıl uygulanacağını tanımlamak yerine, sürekli iyileşmenin sağlanması ve öğrenme ortamlarının hayati alanlarına dikkat çekerek kurumlara rehberlik etmektedir. Ayrıca, ASY kalite güvence kuruluşlarının kaydından sorumlu EQAR tarafından da referans alınmaktadır. Dolayısıyla Bologna süreci temelli yükseköğretim rejiminde ASY, kalite süreçlerini yönlendirmektedir. Öğretim şekli veya hizmetin sunum şekline bakılmaksızın AYA içerisinde sunulan tüm yükseköğretim hizmetlerinde ASY'ye başvurulmaktadır. Ayrıca kurumların yapıları, işlevleri ve büyüklüklerine ve içinde bulundukları ulusal sisteme bakılmaksızın, Avrupa'daki tüm yükseköğretim kurumlarına ve kalite güvence kuruluşlarına uygulanabilecek şekilde tasarlanmıştır. ASY, bu nedenle ayrıntılı "prosedürler" içermemektedir. Kurumsal veya akreditasyon kuruluşlarına özgü prosedürler, özerkliklerinin önemli bir parçası olarak değerlendirilmektedir (ENQA, 2005). ASY'nin amaçları, Avrupa düzeyinde, ulusal düzeyde ve kurumsal düzeyde öğrenme ve öğretme süreçlerinde kalite güvence sistemleri için ortak bir çerçeve oluşturmak; Avrupa yükseköğretim alanında yükseköğretimin kalitesinin sağlanmasına ve iyileştirilmesine olanak sağlamak; karşılıklı güveni desteklemek ve böylelikle ulusal sınırların dışında ve içerisinde hareketlilik ve tanınmayı kolaylaştırmak ve AYA içerisinde kalite güvence hakkında veri sağlamaktır (ESG, 2015).

Açık ve Uzaktan Öğretimde Kalite Güvence ve Akreditasyon

Yükseköğretim kurumları, çağdaş toplumda insanları ihtiyaç duydukları yetkinliğe erdirmek ve rekabetçi toplumda yer edinme hedefleri ile uyumlu akademik programlar ve dersler sunmaktadırlar. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde de etkisini hızla göstermeye başlaması ve internetin gelişen teknoloji ile birlikte sınıflara girmesi, yükseköğretim kurumlarının bu hedeflere ulaşma yollarını büyük ölçüde genişletmiştir. Öğrenciler artık sınıfın fiziksel sınırlarından bağımsızdır ve uzaktan öğrenme ortamının kaynaklarına rahatlıkla erişebilmektedir. İletişim teknolojilerinin sunduğu olanakların gelişmesi yanında

açık, uzaktan, karma (hibrit) ve harmanlanmış (blended) öğrenme konusunda yaygınlaşan eğilimlerin, 2020 yılından bu yana tanık olduğumuz Covid-19 küresel salgını ve Şubat 2023'te yaşanan asrın deprem felaketi gibi mücbir sebepler ile de ivmelendiği ve acil uzaktan eğitim uygulamalarına yol açtığı görülmüştür. Diğer taraftan açık ve uzaktan öğretim, akademik zorlukları olduğu kadar önemli operasyonel zorlukları da bulunan sistemlerdir. Bu nedenle uzaktan öğretim kurumlarında öğretme ve öğrenme kalitesinin güvence altına alınması ve artırılması sıklıkla tartışılan önemli konulardan biridir. Kalite konusu hem yüz yüze hem de uzaktan/çevrimiçi eğitimde, eğitim ve öğretime dahil olan herkes için güncel bir endişe kaynağıdır. Bununla birlikte, açık ve uzaktan öğrenmenin sanal doğası ve öğrenenler ile öğretmenler arasındaki fiziksel ve etkileşimsel (transaksiyonel) mesafe göz önüne alındığında, kalite endişesi yüz yüze eğitime göre daha fazla görülmektedir. Başarılı bir uzaktan öğretim sistemi, doğasıyla eşleşmesi gereken uygun bir kalite güvence sistemini de gerektirir. Uzaktan öğretimin kalite güvence sistemi, operasyonel ve akademik görevleri yönetmek için belirlenmiş standartları sistematik olarak gözden geçirmelidir (Rashid, 2010). Buna ek olarak, kalite güvence sisteminin, programların ulaşılan ve ulaşılamayan öğrenme kazanımları ve hedefleriyle ilgili verimliliğini arttırmada çok kritik bir rolü vardır. Uzaktan öğretim için kalite güvence çerçevesi, öğretim üyelerinin yeterliliği ve mesleki gelişimleri, öğrenen destek hizmetleri ve çıktıları içeren çok çeşitli süreçleri içermektedir (Pitsoe & Maila, 2014). Kalite güvence çerçevesine sahip olan bir açık ve uzaktan öğretim programı, Osika ve Camin (2002) tarafından “daha büyük topluluk tarafından kabul ve arzu edilen eğitimi sağlamak için hem teknik hem de programlı olarak desteklenen, istikrarlı bir teknoloji platformu aracılığıyla sunulan, pedagojik açıdan uygun içerikle *çevrili*, *özünde öğretim üyeleri* ve *öğrenciler* arasındaki etkileşimi içeren *çevrimiçi* eğitim” olarak tanımlanmıştır (s.281).

Uzaktan eğitimde her zaman ve her yerde ulaşılabilir olan yeni dijital teknolojilerin kullanımı, akreditasyon komisyonlarına ve düzenleyici kurumlara, uzaktan öğretim programlarında kaliteyi değerlendirme ve ölçmeye yönelik politikaları, prosedürleri ve kriterleri yeniden incelemeleri için itici güç sağlamaktadır (Panda, 2003). Yükseköğretimde kalite güvence yaklaşımlarının gelişmesiyle birlikte açık ve uzaktan öğretim yapan kurumlar için de kalite güvence çalışmaları zorunlu hale gelmiş, eğitim-öğretim başta olmak üzere hizmet kalitesini değerlendirmek ve iyileştirmek üzere yerleşik bulundukları ülkenin resmi kuruluşları tarafından tescil edilmiş kalite güvence kuruluşları (akreditasyon dernekleri) rol almaya başlamıştır. Bu kuruluşlar Avrupa’da hem ulusal hem de AYA düzeyinde faaliyet göstermektedir¹. Kaliteyi iyileştirmeye yönelik baskılar hem iç hem de dış

çevreden kaynaklanmaktadır. Dahili olarak, açık ve uzaktan öğretim kurumları, içeriden sürekli iyileştirme yapmaya zorlanmaktadır. Dışarıdan ise, paydaşlar (yani kalite terminolojisine göre kullanıcılar, işverenler, eğitim fonu sağlayıcıları vb.) ilgi duydukları eğitim alanlarının kalitesini, hesap verebilirliğini, etkinliğini ve verimliliğini sürekli olarak sorgulamaktadır. Ayrıca, birçok açık ve uzaktan öğretim kurumu için finansman sağlama düzeyleri ve öğrenci sayıları, sundukları hizmetlerin kalitesine bağlıdır (Belawati & Zuhairi, 2007). Shelton (2011), paydaşların motivasyonlarının ve politikalarının ve bunların kaliteyi etkileme biçiminin, sürekli ve güvenilir kalite güvence mekanizmalarını gerektirdiği fikrini vurgulamıştır.

Dijital içeriğin akreditasyonu için de öğretim tasarımlarının öğrenen gereksinimlerini karşılamasını sağlamak üzere çeşitli standartlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreç özellikle titiz olmalı, nesnel, adil ve tutarlı sonuçlar/çıktılar sağlamalıdır (Berta, 2013). Açık ve uzaktan eğitimde akreditasyon sürecinde mutlaka yüksek kaliteli dijital içeriğin tanınması; öğretim elemanlarına ve öğretim programı geliştirmeye rehberlik etmek için öğretim tasarımlarının ve ilkelerinin değerlendirilmesi için kriterler sağlanması; dijital içeriğin sistematik olarak biçimlendirilmesi ve erişim ve mekansal sorunların üstesinden gelmek için örneğin kırsal alanlarda erişilebilir e-öğrenme derslerinin geliştirilmesinin teşvik edilmesi önemlidir (Ehlers, 2012).

Dijital içerik için akreditasyon süreci hem öğretme hem de öğrenmeyi geliştirmek için çok önemlidir (Agariya & Singh, 2013; Wang ve ark., 2011). Birçok ülkede hükümetler ve sivil toplum kuruluşları, dijital öğrenmenin kalitesini kontrol etme ihtiyacını fark etmiş ve ulusal dijital öğrenme planları başlatmış, kalite kontrolünü sağlamak için kuruluşlar kurmuş ve değerlendirme ve belgelendirme için standartlar geliştirmiştir. Yükseköğretimde dijital dönüşüm ile birlikte, yüz yüze programlar yanısıra açık ve uzaktan öğretim programlarının kalitesini ve etkisini ölçmek için uygun bir dizi ulusal ve uluslararası kuruluş tarafından, e-öğrenmeye yönelik kalite güvence kılavuzları geliştirilmiştir. Bu kılavuzlardan biri de European Association of Distance Teaching Universities-Avrupa Uzaktan Öğretim Üniversiteleri Birliği EADTU’nun E-xcellence Kalite Etiketi Kılavuzudur². Bu örnekte de olduğu gibi standartlar, e-öğrenmenin kalitesinin kurumsal planlama, altyapı, ders geliştirme, öğretme ve öğrenme, öğrenen desteği, öğretim üyesi desteği ve değerlendirme gibi ortak boyutlarını içermektedir. Bazı kılavuzlar ise eğitim kurumunu bir ticari işletme olarak görme eğilimini yansıtan finansman, işletme sonuçları ve yatırım geri dönüşü gibi boyutlara önem vermektedir (Jung, 2012).

Akademisyenler arasında kalite standartlarıyla ilgili sıklıkla karşılaşılan bir önyargı, kalite standartlarının esnekliği ve yaratıcılığı kısmen sınırladığı ve fazla çaba gerektirdiğidir. Ancak, yeni oluşturulan kalite standartları,

1 YÖKAK’ın Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standart ve Yönergeleri’ne (ESG) uyumunu değerlendiren Avrupa Yükseköğretimde Kalite Ajansları Birliği (ENQA) kararları, aynı zamanda diğer kalite kuruluşları için olduğu gibi YÖKAK’ın Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Tescil Kuruluşu (EQAR) tarafından tescilinin de anahtarıdır.

2 EADTU E-xcellence sayfası: <https://e-xcellencelabel.eadtu.eu>



kurum/kuruluşların kendi özel gereksinimlerine göre kalite sistemleri geliştirmelerine yardımcı olabilecek temel bir çerçeve sağlamaktadır. Kalite standartları, kaliteyi yönetmek, güvence altına almak veya değerlendirmek için birbiriyle uyumlu, üzerinde fikir birliğine varılmış kavramları, ortak bir kültürü ortaya çıkarmaktadır. Açık ve uzaktan öğretimde kalite ölçütleri dendiğinde genel ve özel olmak üzere iki tür yaklaşım bulunmaktadır. Genel kalite standartları, uygulama alanından bağımsız olarak kalite yönetimi için kavramlar sağlayan standartlardır. Açık ve uzaktan öğretimin tanımlaması ve standartlara uyumun ölçülmesi için Uluslararası Standardizasyon Örgütü (ISO), Avrupa Standardizasyon Komitesi (ECS) ve Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM)- the European Foundation for Quality Management gibi mevcut standartlardan oluşan genel yaklaşımlar benimsenmiştir. Özel kalite standartları ise prosedürler veya eğitim ürünleri içinde kalite yönetimini destekleyen standartlardır. Özel yaklaşımlar öğretim ortamlarının değerlendirilmesine adanmış olup örneğin Avrupa e-Öğrenimde Kalite Vakfı, Yükseköğretim Politikası Enstitüsü (IHEP), Çevrimiçi Öğrenme Konsorsiyumu (OLC; eski Sloan Konsorsiyumu), EADTU E-xcellence e-Öğrenmede Mükemmeliyet ve Quality Matters (QM) gibi kuruluşlardan alınan ölçütleri içerir (Pawlowski, 2007).

Açık ve uzaktan öğretim programlarının kalitesini ve etkisini ölçmek için uygun ve kapsamlı bir değerlendirme çerçevesi oluşturma gerekliliği birçok bilim insanı tarafından dile getirilmiştir (Lockhart ve Lacy, 2002; Mariasingam ve Hanna, 2006). Bu yüzden de araştırmacılar, uzaktan öğretimde kalite için Khan'ın e-öğrenme çerçevesi, Frydenberg'in e-Öğrenme kalite standartları ve Masoumi ve Lindström'ün e-Kalite çerçevesi dahil olmak üzere çeşitli modeller, çerçeveler ve kılavuzlar önermişlerdir. Araştırmacıların yanı sıra, çeşitli bağlamlarda çevrimiçi ve e-öğrenmenin genel kalitesini araştıran kuruluşlar tarafından geliştirilen ölçütler de bulunmaktadır. Bunlar arasında İsveç e-Öğrenme Kalite Modeli, İngiliz Açık Üniversitesi e-Öğrenme yaklaşımı, Norveç Uzaktan Eğitim Derneği modeli, Yeni Zelanda e-öğrenme Olgunluk Modeli (eMM), E-xcellence Kalitede Kıyaslama Aracı, Çevrimiçi Öğrenme Konsorsiyumu (OLC) kalite puan kartı sayılabilir (Shraim, 2020).

Açık ve Uzaktan Öğretimde Akreditasyon Modelleri

Açık ve uzaktan öğretimde farklı akreditasyon modelleri bulunmaktadır (Hew ve ark., 2003). Açık ve uzaktan öğretimde kalite, makro (program bazında), mezo (ders bazında) ve mikro düzeyde (öğrenen bazında) değerlendirme olmak üzere üç farklı düzeyde ölçülür. Diğer bir üç aşamalı model ise Abdous (2009) tarafında geliştirilen, Açık ve Uzaktan Öğretimde Kalite Güvencesi için Süreç Odaklı ve Dinamik Yaşam Döngüsü Modelidir. Bu model, üç aşamada sürekli kendini geliştirme kültürünü teşvik etmektedir: (1) planlama ve analiz; (2) tasarım, prototip ve üretim, (3) üretim sonrası ve hizmet sunumu. Bu modelde amaçlı ve bilinçli

bir şekilde tasarlanmış öğrenme şekillerinin, çoğunlukla öğrenenin öğrenme deneyimini geliştirmeye odaklanan kaliteli e-öğrenmenin anahtarı olduğu vurgulanmıştır.

Mitchell (2010) ise açık ve uzaktan öğretimde kalite ölçütlerini, paydaşların algılarını araştıran, sadece ölçülebilir unsurları dikkate alan, ders tasarım unsurlarını ölçen ve dış standartları değerlendiren dört ayrı kategoriye ayırmıştır. Bir diğer dört aşamalı değerlendirme modeli, Çinli akademisyenler tarafından e-öğrenme dersleri için geliştirilen "planlama, geliştirme, süreç ve ürün değerlendirme (PDPP) modelidir. Planlama, pazar talebinin analizini, fizibilite çalışmasını, hedef öğrenen grubu ve ihtiyaç analizini, ders hedeflerinin belirlenmesini ve finansal değerlendirmeyi içerir. Geliştirme aşaması, öğretim tasarımı, ders ve websitesi tasarımı, esnekliğe dayalı içerik üretimi, etkileşim, destek ve değerlendirmeden oluşur. Değerlendirilecek süreçler, esneklik göz önünde bulundurularak teknik destek, web kullanımı, öğrenme etkileşimi ve öğrenme desteğidir. Son aşamada ise ürün değerlendirmesi, öğrenen memnuniyetinin, öğretme ve öğrenmenin etkililiğinin ve hizmetlerin sürdürülebilirliğinin ölçülmesi anlamına gelmektedir (Zhang & Cheng, 2012).

Çevrimiçi ve uzaktan öğretimle ilgili yönergeleri ve girişimleri gözden geçiren Sherry (2003), kendi kalite güvencesi çerçevesine dayanarak, bunların benzerliklerini vurgulamış ve bununla uzaktan öğretimdeki kritik kalite faktörlerinin yoğun bir derlemesini ortaya çıkarmıştır. Sherry'nin (2003) kalite modeli, temel olarak kurum, fakülte ve öğrenenler dahil olmak üzere açık ve uzaktan öğretimde kaliteyi üç düzeyde özetlemiştir. Her biri için profesyonel kalite kuruluşlarının bazı kalite yönergeleri listelenmiştir. Model daha sonra Porto (2013) tarafından güncellenmiş ve maliyet, erişim ve kalite faktörleri eklenmiştir. Sherry'den (2003) revize edilmiş bu kalite güvence çerçevesi, öğrenciler açısından erişilebilirlik, yöneticiler-maliyet-açısından etkililik ve öğretim üyeleri kalitesi olmak üzere üç temel unsurdan oluşmaktadır. Porto (2013) bu modelde kalite güvencesi ile ilgili temel unsurları ve endişeleri ele almaya çalışmıştır. Shelton (2011), 2000-2009 yılları arasında geliştirilen 13 uzaktan öğretimde kalite modelini incelemiş, karşılaştırmış, benzerlik ve farklılıklarını tartışmıştır. Uzaktan öğretimde kalite ölçütü için ortak bir yöneme duyulan güçlü ihtiyacı vurgulayarak incelemesini sonlandırmıştır. Başka bir çalışmada Latchem (2014), uzaktan öğretimin akreditasyonu üzerine farklı yaklaşımlar keşfetmiş ve kalite güvence yönergeleri ve standartları hakkında önemli fikirler ortaya koymuştur. Latchem (2014), uzaktan öğretime özel standartlar ve kalite ölçütleri konusunda evrensel bir uzlaşının olmadığını ve kalite güvencesi ölçütlerinde uzaktan öğretimin çıktılarına, sonuçlarına ve etkilerine dikkat edilmediğini vurgulamıştır.

Ossiannilsson ve ark., (2015) açık ve uzaktan öğretimde kalite için standartlar, kılavuzlar ve kıyaslamalara genel bakışlarında uzaktan öğretimdeki e-kalite modellerinin

ayrıntılı bir tanımını sunmuş ancak yeni kalite ölçütlerine gerek olmadığını belirtmiştir. Esfijani (2015) ise, açık ve uzaktan öğretimde kalite göstergelerini gözden geçirmiş ve alanyazına dayalı açık ve uzaktan öğretimde kalite ölçütlerinin kapsamlı bir listesini özetlemiştir. Bunun yanı sıra küreselleşmiş bir dünyada, uzaktan öğretim için tasarlanan herhangi bir kalite modelinin, kurumların geçirdiği hızlı dönüşümü benimseyecek ve güçlendirecek kadar esnek, yerel bağlama duyarlı ve küresel olarak tanınan nitelikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, Ossiannilsson (2018), onay kutusu işaretlemeli, mekanik kalite güvencesi anlayışını değiştirmek için öğrenme, katılım, analiz ve öğrenme çıktılarına daha fazla vurgu yapan uluslararası standartların benimsenmesini ve ilkelerin dahil edilmesini tavsiye etmiştir.

Açık ve Uzaktan Öğretimde Kalite Güvence Süreçlerinde Ortaya Çıkan Zorluklar

Açık ve uzaktan öğretimde kalite güvence süreçlerinde bazı zorlukların ortaya çıktığı görülmektedir. Açık ve uzaktan öğretimin geleneksel yüz yüze öğretime göre, öğretim üyelerinin rolünden materyal tasarımına kadar pek çok açıdan farklı olduğu ve bir programın kalitesinin değerlendirilmesi temelde geleneksel ve uzaktan öğretimde aynı gibi görünse de bağlamdaki ince farkın dile getirilmesi gerektiği ve kaliteyi değerlendirirken, uzaktan öğretim programının geleneksel kurumlar ile aynı şekilde değerlendirilmesi bekleniyor mu sorusunun yanıtlanması gerektiği ileri sürülmüştür. Ayrıca bunlara ek olarak, alan/saha ziyareti yapan meslektaşların bu “yaygın saha” ziyaretleri ile baş etmek ve farklı kurumlara uyum sağlamak zorunda olduğu ileri sürülmüştür. Açık ve uzaktan öğretimde sınırların ortadan kalktığı, farklı coğrafi bölgelere yayılmış olan yaygın öğrenme süreçlerini çok iyi yönetebilmesi gerektiği ve raporlama stratejilerinin açık ve uzaktan öğretimin farklı doğasına uygun olarak belirlenmiş olması gerektiği ifade edilmiştir. Diğer taraftan değerlendirici havuzunda mutlaka uzaktan öğretim uzmanlarının bulunması gerektiği de ileri sürülmüştür (Stella & Gnanam, 2004).

Amerika Birleşik Devletleri Yükseköğretimde Akreditasyon Kurulu (CHEA) 'da (2002) uzaktan öğretimin geleneksel sınıf tabanlı öğrenme ortamından farklı bir öğretim tasarımı gerektirdiğini ve akreditasyon sağlayıcılarının, bu alternatif tasarımların, kuruluşlarının standartlarına uygun bir kalite seviyesini sürdürmesini sağlamak üzere değerlendirme yapabilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, uzaktan öğretimin sadece geleneksel kurumlar tarafından da sunulmadığını, aynı zamanda yeni çevrimiçi derece veren kurumlar, derece veren ve vermeyen çevrimiçi konsorsiyumlar ve kolektif üniversiteler tarafından da verildiğini ve bu kurumların akreditasyon taleplerinin de karşılanması gerektiğini ileri sürmüştür. Son olarak, uzaktan öğretimin genellikle kısa bir süre zarfında bilgi ve becerilerin kazanılmasını sağlamak için tasarlanan programlarla, şirketler veya

diğer kuruluşlar tarafından, özellikle mesleki alanlarda devam eden yaşamboyu eğitim için de tercih edildiği gözlemlenmektedir. Bu faaliyetler genellikle diploma programları gibi uzun vadeli, daha yapılandırılmış eğitim programlarından farklıdır. Esas olarak oldukça uzun süreli eğitim veren kurumlara ve programlara odaklanan akreditasyon sağlayıcıları, dikkatlerini bu ayrı öğrenme faaliyetlerinin kalitesinin güvence altına alınmasını da içerecek şekilde hazır olmalıdır.

Bir yükseköğretim kurumunun temel unsurları; kurumsal misyon, organizasyon, kaynaklar, öğretim programları ve öğretim, öğretim üyesi desteği, öğrenen desteği ve öğrenim kazanımlarıdır. Akreditasyon, bazı durumlarda, uzaktan öğretimin kalitesini güvence altına almak için özel olarak geliştirilen yeni standartlara ve süreçlere dayanarak yapılandırılır. Diğer durumlarda ise akreditasyon sağlayıcıları aynı amaca ulaşmak için mevcut standartları veya süreçleri değiştirmektedir. Değerlendiriciler bu değişiklikler sayesinde, alternatif öğretim tasarımlarının, alternatif yükseköğretim veren kurumların ve genişletilmiş eğitim odağının kalitesini sağlamaktadır. Latchem'a (2014) göre uzaktan öğretim veren yükseköğretim kurumlarının kalite güvence yaklaşımı için herkese uyan tek bir model yoktur. Bazı çevrimiçi uzaktan öğretim kalite güvence çerçeveleri; örneğin, Avrupa e-Öğrenim Yönetimi Sertifika Geliştirme Vakfı (EFMD Global) program akreditasyonu ile ilgili faaliyet göstermektedir. Diğerleri, e-öğrenmede Avrupa Üniversitesi Kalitesi-European University Quality in e-Learning (UNIQUE Sertifika) gibi kuruluşlar kurumsal akreditasyona odaklanmaktadır ABD'de Quality Matters (QM) Programı tarafından verilen QM Etiketi gibi bazı uygulamalar da öncelikle ürüne odaklanmaktadır. Bununla birlikte, birçok çevrimiçi uzaktan öğretim kalite güvence sistemi, yönetim, finansman, personel, teknoloji, altyapı ve öğretim tasarımı gibi girdilerin ölçülmesi ile ilgilidir. Çeşitli paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için, kalite güvence önlemlerinin çıktılarının, öğrenim kazanımları ve uzaktan öğretimin yarattığı etkilerle daha çok ilgilenmesi gerekmektedir.

Açık ve uzaktan öğretimde kalite konusunda alanyazında birbirinden farklı birçok fikrin hüküm sürmesi bu alanda karışıklığa sebep olup, akreditasyon çalışmalarında yaşanan bazı zorlukların da temelini oluşturmaktadır. Jung ve Latchem'e (2012) göre, bazı görüşler uzaktan ve yüz yüze eğitime aynı kriterler ve yöntemlerle karar verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Diğerleri ise uzaktan öğretimin amaçlarının, organizasyonunun, kayıtlarının ve süreçlerinin, geleneksel eğitimi değerlendirmede kullanılan kalite güvence kriterleri ve mekanizmalarının uygulanamayacağı kadar farklı olduğunu kabul etmektedir. Jung ve Latchem (2012); Veytia ve Chao González'e (2013) göre uzaktan öğretimin organizasyon ve işleyiş açısından geleneksel eğitimden farklı olması nedeniyle öğretim programlarını geleneksel eğitim ile aynı şekilde değerlendirmek büyük bir dezavantajdır. Uzaktan



öğretimin geleneksel modellere göre bazı farklı bileşenleri bulunmaktadır ve bu nedenle aynı kalite değerlendirme mekanizmaları ve modelleri uygulanmamalıdır. Esneklik ve öğrenen özerkliği sağlayan uzaktan öğretim yöntemleri, geleneksel eğitime göre kalite açısından her zaman sorgulanmış ve tartışılmıştır. Genel kabul görmüş kalite çerçevesi öğrenme çıktılarına dayandığından; birçok ulusal ve bölgesel otorite, kurumları ve programları hem geleneksel hem de uzaktan olarak değerlendirmek için benzer araçlar kullanmaktadır. Ancak belirlenen çıktılara ulaşırken uzaktan öğretimde kullanılan farklı araç ve ortamların dikkate alınması gerekmektedir. Diğer bir özellik ise özellikle Asya ülkelerinde uzaktan öğretim yoluyla verilen yaygın eğitimde öğrenci sayısının fazla olmasıdır. Bu sayılar, program öğrenme çıktılarının yanı sıra kurumsal performansları değerlendirmek için yaratıcı/yenilikçi çözümler ve araçlar bulmayı gerektirebilir (Belawati & Zuhairi, 2007). Buna ek olarak, açık ve uzaktan öğretimin tüm disiplinlere nüfuz etmesi, öğrenme çıktılarına ulaşmak için kullanılan kitle iletişim araçlarının değerlendirilmesini gerektiren açık, uzaktan, çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme için özel olarak geliştirilmiş değerlendirme kriterlerine olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Kurumlar ya geleneksel ve uzaktan öğretim için ortak standartlar ya da uzaktan öğretime özgü standartlar kullanmaktadır. Ancak, kalite çerçevelerinin benimsenmesinin arkasında hep bir gerekçe vardır; o da hesap verebilirliği sağlamak ve hizmet kalitesini artırmaktır. Bunun için gerekli olan sosyal yükümlülük ve şeffaflığa dair bu hassasiyet, aynı zamanda açık ve uzaktan öğretimde kalite güvence yöntemlerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesini ve hem ulusal hem de uluslararası bağlamda kabul edilen standartlara entegrasyonunu gerektirmektedir (Toprak & Şakar, 2021).

Açık ve Uzaktan Öğretimde Kalite Etiketleri ve Akreditasyon Sağlayan Kuruluşlar

Uzaktan öğretim yapan kurumlar için kalite etiketleri ve akreditasyon sağlayan organizasyonel yapılar arasında dört farklı kuruluş yer almaktadır:

1. **Geleneksel eğitim kurumlarını akredite eden kuruluşlar:** İngiltere'deki Yükseköğretim Kalite Güvence Kuruluşları-QAA gibi ulusal akreditasyon kuruluşları, ABET, AACSB gibi uluslararası akreditasyon kuruluşları bu gruba örnek olarak verilebilir. Bu tür kuruluşlar hem geleneksel hem de uzaktan öğretim kurumlarını ve programlarını izlemekte ve akredite etmektedir. Ülkemizde yükseköğretim kurumlarını akredite eden ve bağımsız bir kuruluş olan YÖKAK'ın ana sayfasından erişilebilen "uzaktan eğitim ve kalite güvencesi başlığı" altında açık ve uzaktan öğretimin içeriği, esasları ve değerlendirme süreci ana hatlarıyla verilmiş ve kurumlara rehber niteliği taşıyan ana konulara değinilmiştir. Bu farklılıklara değinilmekle beraber sonuç itibarıyla yüz yüze öğretimde kullanılan ölçütlerin uzaktan öğretime de uygulanması beklenmektedir. Bu rehberlik dışında

açık ve uzaktan öğretim için ayrı ölçütler ve bu kurumları akredite eden tescilli bir kuruluş bugün için bulunmamaktadır³.

2. **Geleneksel eğitim kurumlarına kalite etiketi veren kuruluşlar:** Eğitim sektöründe aktif ve deneyimli bazı kuruluşlar, geleneksel eğitim kurumlarına da değerlendirme hizmeti ve kalite etiketi vb. belgeler vermektedir. Pearson Edexcel, Oxford ve Cambridge bu kuruluşlara örnek olarak verilebilir. Bu kuruluşlar ayrıca uzaktan öğretim kurumları için kalite güvenceyle ilgili hizmet ve danışmanlık da sağlamaktadır.
3. **Uzaktan öğretim kurumlarını akredite eden kuruluşlar:** Yurtdışında örnekleri bulunan bu kuruluşlar sadece uzaktan öğretim kurumlarına akreditasyon verir ve dünya genelinde sayıları sınırlıdır. ABD'de Uzaktan Öğretim Konseyi - DEAC, Hindistan'da Uzaktan Öğretim Konseyi-DEC ve İngiltere'de Açık ve Uzaktan Öğretim Kalite Konseyi-ODLQC bunlar arasında sayılabilir.
4. **Açık ve uzaktan öğrenme alanında çalışan uluslararası örgütler ve dernekler:** European Association for Distance Teaching Universities (Avrupa Uzaktan Öğretim Üniversiteleri Birliği)-EADTU'nun verdiği E-xcellence Quality Label (E-xcellence Kalite Etiket), International Council for Open and Distance Education (Uluslararası Açık ve Uzaktan Öğretim Konseyi)-ICDE tarafından verilen kalite belgesi, Quality Matters (QM) Programı ve Çevrimiçi Öğrenme Konsorsiyumu-OLC tarafından verilen ders seviyesindeki kalite etiketi bu tür uygulamalara örnek olarak verilebilir (Toprak ve ark. 2016).

Görüldüğü üzere akreditasyon uygulamaları, kurumsal seviyede veya öğretim programları seviyesinde ve hükümetler, resmî/tescilli akreditasyon kuruluşları, özel kurumlar, mesleki dernekler tarafından gerçekleştirilmektedir. Dünya'da örnekleri ABD Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi-CHEA, Uzaktan Eğitim ve Öğretim Konseyi-DEAC, Uzaktan Eğitim Akreditasyon Konseyi-AACTDE, Açık ve Uzaktan Öğrenme Kalite Konseyi-ODLQC, Yükseköğretim Kalite Güvence Ajansı-QAA ve Avrupa Yükseköğretimde Kalite Ajansları Birliği-ENQA gibi sayılabilecek belli başlı uluslararası, bölgesel veya ulusal kuruluş, açık ve uzaktan öğrenmenin kurumsal kalite güvence prosedürleri, planlama, yönetim ve idare, ders tasarımı, ders geliştirme ve ders alımı, öğrenen desteği, değerlendirme ve teknoloji uygulamalarını içeren standartlar oluşturarak akreditasyon uygulamalarını gerçekleştirilmektedirler. UNESCO ve OECD gibi uluslararası örgütler de bu uzman

³ Ülkemizde uzaktan öğretim yapan kurumların, öğretim programlarının ve diğer hizmetlerinin akreditasyonunu sağlamak üzere 2017 yılında kurulan *Açık ve Uzaktan Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği* (AUDAK), 2020 yılında uzaktan işletme lisans programlarının akreditasyonu için YÖKAK'tan tescil almış ancak 1 yıl sonra yapılan izlemede derneğin tescilli "pandemi sürecinde etkili olamadığı ve aynı süre zarfında AUDAK'a hiç başvuru yapılmadığı" gerekçesiyle iptal edilmiştir.

kuruluşlarla işbirliği yaparak açık ve uzaktan öğrenmede kaliteyi geliştirici uygulamalara destek vermektedir (Can, 2016). Özellikle bu çalışmanın konusu olan AYA'da bulunan geleneksel ve uzaktan öğretim kurumlarının ASY'ye dayalı ölçütlere göre akredite edilmesini ve süreçlerin devamlılığını sağlayan "ENQA, ESU, EURASHE ve EQAR" gibi belli başlı kalite güvence kuruluşları bulunmaktadır.

Avrupa'da Açık ve Uzaktan Öğretimde Kalite Güvence

AYA'da bulunan yükseköğretim kurumlarının kalite güvence anlayışında, açık ve uzaktan öğretimin akreditasyonuna ayrıca yer verilmemesi, Avrupa'nın önde gelen kalite güvence kuruluşlarının bu konuda çalışmalar yürütmesine ve sonuç olarak önemli bulgulara ulaşılmasına sebep olmuştur. ENQA tarafından 2010 yılında gerçekleştirilen "Quality Assurance of e-Learning - e-Öğrenmede Kalite Güvencesi" adlı çalıştay raporu, e-öğrenme alanında kalitenin daha iyi izlenmesine yönelik önerileri tanıtan beş makaleyi içermekte ve e-öğrenme hizmetini uygulayan farklı kurumlardan ilginç bakış açıları sunmaktadır. Bu çalıştay, kalite güvence kuruluşlarının e-öğrenme ile ilgili başvurabilecekleri temel sorunları ve dahili zorlukları tartışmak için bir platform sağlamıştır. Bu çalıştayda sunulan makaleler arasında Grifoll ve ark., (2010) tarafından yazılan "e-Learning in ESG - ESG bağlamında e- Öğrenme" adlı makale dikkat çekicidir. Bu makalede AYA'da ASY kullanımının, yükseköğretimde ve özellikle e-öğrenmede kalite güvence sürecinin yenilenmesi ve geliştirilmesi için ortam yaratılmasıyla çelişmediği öne sürülmüştür. Aslında, ASY'nin, gelecekte yeni kalite kavramlarının tanımlanması için kolaylaştırıcı bir faktör olabileceği öngörülmüştür. Dolayısıyla bu çalıştay, var olan Bologna kalite ölçütleriyle açık ve uzaktan öğrenme arasında uzlaştırıcı ve ortak zemin arayışında bir çaba olarak değerlendirilmiştir.

Avrupa Komisyonu tarafından 2014-2015 yıllarında gerçekleştirilen "The Changing Pedagogical Landscapes (CPL)- New ways of teaching and learning and their implications for higher education policy- Değişen Eğitim Manzaraları- Eğitim ve öğretimin yeni yolları ve bunların yükseköğretim politikaları üzerine etkileri" adlı çalışma ilk olarak hükümet stratejilerinin ve yükseköğretim mevzuatının, akreditasyonun, finansman, kalite güvencesi, değerlendirme ve sertifika çerçevelerinin, yeni öğrenme biçimlerini ve artan teknoloji kullanımını ne ölçüde desteklediğini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca bu sistemlerin yeni öğretme ve öğrenme biçimlerini desteklemek için en iyi şekilde nasıl uyarlanabileceğine dair sonuçları ve önerileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmada 8 Avrupa ülkesi seçilerek Delfi metodu uygulanmış, yönetim kadrosu, öğretmenler ve öğrenenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda yazılan raporda öğretim programı ve derslerin sunumu, kalite güvencesi ve finansman konularının açık ve

uzaktan öğretim boyutunda ele alınması ve bu konuların uygulanması hakkında karar mekanizmasında bulunan yetkililere önerilerde bulunulmuştur.

ENQA tarafından 2018 yılında gerçekleştirilen çalıştay raporunda sunulan "Considerations for quality assurance of e-learning provision- E-öğrenmenin kalite güvencesine ilişkin hususlar" (Huertas ve ark., 2018) adlı makale, uzaktan öğretim biçimlerinin geleneksel ölçütler kullanılarak nasıl değerlendirilebileceği konusuna yoğunlaşmıştır. Aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının e-öğrenmeyi kullanan dersler tasarlarırken dikkate alması gereken unsurlar da ortaya konulmuştur. Bu çalışma Almanya, Avusturya, İspanya, İsviçre, Hollanda gibi Avrupa ülkelerinde yapılmıştır. Bu çalışmanın temelini, çalışma grubu ile ilgili uluslararası raporların analizlerinden elde edilen bulgular, akreditasyon kuruluşlarının deneyimi ve bilgisi ve EADTU-ENQA "Karma ve Çevrimiçi Eğitimde Kalite Güvencesi üzerine Akran Öğrenme Etkinliği" sırasında katılımcılar arasındaki diyalog ve ayrıca TeSLA2 ve SEQUENT3 gibi uluslararası projelerin sonuçları oluşturmaktadır. Bu çalıştayda, ASY'nin uygun bir şekilde yorumlanması halinde e-öğrenme de dahil olmak üzere kalite güvence süreçleri için bir omurga olarak kullanılabileceğine dair kanıtlar ileri sürmüştür. ASY bazlı yapılan bu çalışma, ESG 2015'te tanımlanan ölçütlerin e-öğrenme için uygulanabilirliğini ve uygunluğunu sistematik olarak incelemiş ve yayınlamıştır. Bunun yanında, her ölçütün e-öğrenme için tamamen uygulanabilir olduğu kanıtlanırsa da, bazı ölçütlerin nasıl uygulanabilecekleri konusunda özel bir yönlendirme ve bilgilendirme gerektiği de ortaya çıkmıştır. Bu durum aslında ASY ölçütleri ile açık ve uzaktan öğretim değerlendirilirken, değerlendirici havuzunda alan uzmanlarının mutlaka yer alması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Hendrix ve Jansen (2018) tarafından yapılan ve EADTU bünyesinde yayınlanan "The Changing Pedagogical Landscape (CPL)- In search of patterns in policies and practices of new modes of teaching and learning - Değişen Eğitim Manzaraları- Yeni öğretme ve öğrenme biçimlerinin politika ve uygulama modelleri" adlı çalışmada Avusturya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Yunanistan, Portekiz ve İspanya/Katalonya olmak üzere 7 ülkeye odaklanılmıştır. Bu ülkelerin her birindeki uzmanlar tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, bu ülkelerin yükseköğretimde teknoloji ve pedagoji kullanımında yeniliğe yönelik politikalarının bir analizini içermektedir. Belirli üniversitelerden konunun uzmanlarıyla ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, hükümet, ulusal ve bölgesel akreditasyon kuruluşları ve aracı kuruluşlardaki uzmanlarla görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla, 7 ülkedeki araştırmayı gerçekleştiren uzmanlar, görüşme özetlerinin yanında genel bir ülke raporu da oluşturmuştur. Bu raporlar ve belgeler daha sonra yeni öğretme ve öğrenme biçimlerine ilişkin kanıta dayalı uygulamaların araştırılması için analiz edilmiştir. Bu şablonu desteklemek veya genişletmek için ilk CPL (2015) raporunda bulunan ülke raporlarının yeniden analizi ile



birlikte masa başı araştırması kullanılmıştır. Bu gözlemlenen modeller, diğer benzer araştırmaların bulgularıyla bağlantılı olarak daha geniş bir bağlamda tartışılmış ve bazı genel sonuçlar ve öneriler verilmiştir. Çalışmanın sonucunda dijital eğitim için üniversite stratejileri geliştirilmesi, ders sunum yollarının uygulanması, öğretim üyeleri, sürekli eğitim ve CPL, açık ders kaynakları ve kitlesel çevrim içi açık dersler, uluslararası eğitimde yeni ders sunum yolları ve devlet politikaları için önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca bu çalışmada, araştırmanın gerçekleştiği ülkelerdeki akreditasyon uygulamaları incelenmiş ve e-öğrenmeye dair farklı akreditasyon uygulamalarından bahsedilmiştir. Bu ülkelerde kullanılan akreditasyon ölçütleri de e-öğrenme açısından değerlendirilmiştir. Görüldüğü üzere Avrupa'da e-öğrenmenin kalite güvencesi konusunda, farklı ülkelerdeki uygulamalara dayalı araştırmalar ağırlıklı olarak AB, EADTU, EUA, ENQA gibi bölgesel uzman/mesleki kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu bilimsel çalışmalarla ASY'nin geliştirilmesine ve uzaktan öğretimin değerlendirilmesine uyarlanmasına ilişkin öneriler de sunulmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

COVID-19 küresel salgınının neden olduğu kapanma süreci ve 06.02.2023 Hatay depremi gibi mücbir sebepler, açık ve uzaktan öğretimin olağan koşullarda olduğu kadar olağanüstü dönemlerde de adeta bir can simidi gibi yükseköğretim sistemi için vazgeçilmez olduğunu gözler önüne sermiştir.

Günümüzde çevrimiçi-harmanlanmış ve karma-hibrit öğretim modellerinin kullanımı dünya genelinde büyük bir artış göstermiştir. Bu durum mevcut kalite güvence modellerinin ve akreditasyon standartlarının yeniden incelenmesini; uzaktan öğretim kuruluşlarının ve kalite ajanslarının/derneklerinin bu konu üzerine çalışmalar yaparak güncel veriler toplamasını sağlamıştır. Açık ve uzaktan öğretim yapan kurumlar; ulusal, bölgesel ve uluslararası akreditasyon ve kalite güvence kuruluşları tarafından açık ve uzaktan öğretimde kaliteyi sağlamak için daha dengeli, etkili ve esnek kalite güvencesi çerçeve ve yönergelerine ihtiyaç duymaktadır (Jung, 2022). Açık ve uzaktan öğretim kurumları mevcut standartları ve akreditasyon modellerini dikkate alsalar da, bu modellerin uygulanması kurumların organizasyonel yapıları, kurum kalite kültürleri ve ulusal yasal düzenlemelere göre farklılıklar göstermektedir. 2015'de revize edilen Avrupa Standartları ve Yönergeleri (ASY) uzaktan eğitim ve e-öğrenmeyi kapsar nitelikte kabul edilmektedir. Bununla birlikte özellikle açık ve uzaktan öğretim veren kurumlar referans alındığında, alan uzmanlarının dikkat çektiği özel ölçütlere de ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çünkü ASY'nin açık ve uzaktan öğretim veren kurumlarda doğru bir şekilde uygulanması tüm paydaşların ihtiyaçlarını karşılamasına bağlıdır. Kalite güvence süreçlerinde açık ve uzaktan öğretim veren kurumların her sürecinde kaliteyi

sağlamak için EADTU gibi kuruluşlar, E-xcellence kalite etiketi, SEQUENT el kitabı ve EMBED yaklaşımı gibi ihtiyaca yönelik farklı uygulamalar geliştirmişlerdir. Avrupa çapında 50'den fazla üniversite e-öğrenme performanslarını uzman değerlendirmesi ile kıyaslamak için E-xcellence kalite araçlarını kullanmıştır (Ubachs & Henderikx, 2022).

Sonuç olarak açık ve uzaktan öğretimde kalite güvencesinin sağlanması konusunda somut ve sürdürülebilir adımlar atılabilmesi için alana özgü ölçütlerin çalışılması, benimsenmesi ve uygulanmasına büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda hem ulusal hem de uluslararası kaynak ve kuruluşların dikkate alınması, genel anlamda yükseköğretimde kalite güvence için hibrit/karma, harmanlanmış/blended öğrenme gibi farklı uygulamaların da yaygın kullanıldığı günümüzde, farklılıkların tüm paydaşlar tarafından anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Avrupa'da benimsenmiş olan ortak kalite standartlarının uygulanması ilkesi ülkemizde de benimsenmiş ancak program akreditasyonunda uygulamaya geçilememiştir. Ulusal kalite kuruluşlarının alan uzmanı değerlendirici havuzlarının açık ve uzaktan öğrenme alanında uzman değerlendiriciler ile desteklenmesi ve uzaktan öğretim programlarının akreditasyonunda alan uzmanı değerlendiricilerle yol alınması önemli görülmektedir. YÖKAK tarafından koordine edilen kurumsal akreditasyon süreçlerinin yanı sıra program akreditasyonu çalışmalarının da açık ve uzaktan öğretim programlarına yaygınlaştırılmasıyla, Türkiye'de yükseköğretimde kalite güvence açısından önemli bir eksikliğin giderilmesi sağlanacaktır.

Extended Abstract

Accreditation in Open and Distance Teaching in the European Higher Education Area

Bologna Process since 1999 has been the most significant endeavor to ensure the quality of higher education in Europe, as it was initiated to establish a common European Higher Education Area (EHEA). The European Standards and Guidelines (ESG), established in 2005 by the member organizations of the Bologna Process, are a model and reference document for internal and external quality assurance for all higher education institutions, regardless of their system of operation or the service areas of the institution to which they apply. In this study, the quality assurance processes of higher education institutions in the EHEA are examined within the scope of the Bologna Process and the ESG, one of its most significant accomplishments. As the focus of the study, accreditation criteria in open and distance teaching in both Europe and Türkiye and the challenges experienced in the related processes are discussed. This study aims to analyze the models and criteria in the literature as well as European quality assurance approaches in the context of open and distance teaching.

Rather than defining standards of quality and how to implement them, The ESG guides institutions by emphasizing vital areas of learning environments and continual development. Furthermore, the ESG is referenced by EQAR, which is responsible for the registration of quality assurance organizations. Therefore, the ESG drives quality processes in the Bologna process-based higher education regime. The ESG is referenced in all higher education services offered within the ESG, regardless of the mode of teaching or the mode of service delivery. For this reason, it lacks detailed “procedures”. Organization-specific procedures to institutional or accreditation organizations are considered a significant part of their autonomy (ENQA, 2005).

Quality Assurance and Accreditation in Open and Distance Teaching: EHEA Case

With the development of quality assurance approaches in higher education, quality assurance efforts have become mandatory for institutions offering open and distance teaching, and quality assurance organizations (accreditation associations) certified by the official institutions of the countries in which they are based have begun to play a role in evaluating and improving service quality, particularly in education and training. These organizations operate both at the national and the EHEA levels in Europe.

Open and distance education differ from face-to-face education in many ways, from the role of faculty members to material design, and although the evaluation of the quality of a program seems to be essentially the same in traditional

and distance education, the subtle difference in context needs to be expressed and the question of whether distance education programs are expected to be evaluated in the same way as traditional institutions must be addressed when evaluating quality. Moreover, it is observed that colleagues who conduct site visits must adjust to various institutions and deal with these “extensive site” visits. The pool of evaluators in the accreditation process must unquestionably include specialists in distance education.

The fundamental elements of a higher education institution are its institutional mission, organization, resources, teaching programs and teaching, faculty support, student support, and learning outcomes. In some cases, accreditation is structured based on new standards and processes developed specifically to ensure the quality of distance learning. In other cases, accreditation bodies alter existing standards or processes to achieve the same goal. Thanks to these changes, evaluators ensure the quality of alternative teaching designs, alternative institutions, and expanded educational foci. However, many online distance education quality assurance systems focus on measuring inputs such as management, financing, personnel, technology, infrastructure, and instructional design.

The fact that the quality assurance approach of higher education institutions in the EHEA does not specifically address the accreditation of open and distance teaching has led to leading European quality assurance organizations conducting studies on this issue and, as a result, reaching important findings. The ENQA (2010) workshop report, “Quality Assurance of e-Learning,” features five articles that offer suggestions for improved e-learning quality monitoring as well as intriguing viewpoints from various e-learning service providing institutions. By offering a forum for discussing the primary concerns and internal difficulties that quality assurance organizations may have with e-learning, this workshop was viewed as an attempt to find common ground and reconcile the existing Bologna quality requirements with open and distance teaching.

Conclusions and Recommendations

The usage of hybrid and blended learning approaches has grown dramatically on a global scale in recent years. This circumstance has made it necessary to reexamine current accrediting requirements and quality assurance models. It has also led quality agencies and distant education institutions to gather current data and undertake study on the subject. Open and distance teaching institutions need more balanced, effective, and flexible quality assurance frameworks and guidelines prepared by national, regional, and international



accreditation and quality assurance organizations to ensure quality in open and distance teaching (Jung, 2022). Although existing standards and accrediting models are taken into account by open and distance teaching institutions, how these models are implemented differs based on the institutions' organizational structures, quality cultures, and national regulatory regulations. The ESG, revised in 2015, are considered to cover distance education and e-learning. However, specific criteria, as emphasized by field experts, are also required. This is because satisfying the demands of all stakeholders is essential to the effective implementation of ESG in institutions that provide open and distance teaching.

Therefore, in order to take tangible and sustainable steps toward ensuring quality assurance in open and distance education, it is imperative to develop, adopt, and implement field-specific criteria. It is critical that both national and international resources and organizations are considered in this regard, and that all stakeholders understand the differences. Although it has been embraced in our country, the European concept of applying shared quality standards has not yet been applied to program accreditation. It is thought to be crucial to continue accrediting distance teaching programs with the support of a pool of specialists in open and distance teaching as evaluators of national quality organizations.

Kaynakça

- Abdous, M. (2009). E-learning quality assurance: A process-oriented lifecycle model. *Quality Assurance in Education*, 17(3), 281-295.
- Agariya, A. K., & Singh, D. (2013). E-learning quality: Scale development and validation in Indian context. *Knowledge Management and E-Learning: An International Journal*, 4(4), 500-517.
- Belawati, T., & Zuhairi, A. (2007). The practice of a quality assurance system in open and distance learning: A case study at Universitas Terbuka Indonesia (The Indonesia Open University). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(1).
- Berta, M. R. (2013). *Distance education quality course delivery framework: A Formative research study* [Yayınlanmamış doktora tezi, University of Phoenix].
- Can, E. (2016). Açık ve uzaktan yükseköğretimde akreditasyon. A. M. Ger (Ed.), *Uluslararası Yükseköğretimde Yeni Eğilimler; Değişime Ayak Uydurma Kongresi* (s. 27-47) içinde. İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- CHEA. (2002). *Accreditation and assuring quality in distance learning*. [Rapor]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468368.pdf>
- Eaton, J. S. (2003). *Is accreditation accountable? The continuing conversation between accreditation and the federal government*. CHEA Monograph Series 1. CHEA.
- Ehlers, U. D. (2012). Quality assurance policies and guidelines in European distance and e-learning. C. Latchem & I. Jung (Ed.), *Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning: Models, policies and research* (s. 79-91) içinde. Routledge.
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki.
- Esfijani, A. (2015). Quality indicators of virtual education: A meta-synthesis of approaches, criteria, and standards. *Strides in Development of Medical Education*, 12(Ek), 150-158.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Haywood, J., Weller, M., & Williams, K. (2015). *The changing pedagogical landscape: New ways of teaching and learning and their implications for higher education policy*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/72063>
- European Standards & Guidelines. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium.
- First World Summit on Accreditation. (2012). *Achieving excellence through accreditation*. <http://iacqer.com/iacqer1/Document/WOSA2012.pdf>
- Ginkel, H. J. A. V., & Dias, M. A. R. (2007). *Institutional and political challenges of accreditation at the international level*. GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2: Higher Education in the World 2007, Accreditation for Quality Assurance – What is at Stake (s. 37-57) içinde. Palgrave/MacMillan.
- Grifoll, J., Huertas, E., Prades, A., Rodriguez, S., Rubin, Y., Mulder, F., & Ossiannilsson, E. (2010). *Quality assurance of e-learning*. ENQA Workshop Report 14. European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. P. Di Nauta, P. L. Omar, A. Schade & J. P. Scheele (Ed.), *Accreditation models in higher education: Experiences and perspectives* (s. 5-19) içinde. <https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/ENQAmodels.pdf>
- Henderikx, P., & Jansen, D. (2018). *The changing pedagogical landscape: In search of patterns in policies and practices of new modes of teaching and learning*. <https://tinyurl.com/CPLreport2018>
- Hew, K. F., Martinez, R., & Lee, J.-Y. (2003). Online education evaluation: What should we evaluate? M. Simonson & M. Crawford (Ed.), *Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology* (s. 243-246) içinde. Association for Educational Communications and Technology.
- Huertas, E., Biscan, I., Ejsing, C., Kerber, L., Kozłowska, L., Ortega, S., Lauri, L., Risse, M., Schorg, K., & Seppmann, G. (2018). *Considerations for quality assurance of e-learning provision*. ENQA Occasional Papers, no. 26. European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL. <https://enqa.eu/indirme/Considerations%20for%20QA%20of%20e-learning%20provision.pdf>
- Jung, I. (2012). Learner's perceptions and opinions of quality assurance. C. Latchem & I. Jung (Ed.), *Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning: Models, policies and research* (s. 244-253) içinde. Routledge.
- Jung, I. (2022). Quality assurance in online, open and distance education. O. Zawacki-Richter & I. Jung (Ed.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (s. 709-725) içinde. Springer.
- Jung, I., & Latchem, C. (2012). Quality assurance and accreditation in open and distance learning. C. Latchem & I. Jung (Ed.), *Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning: Models, policies and research* (s. 13-21) içinde. Routledge.
- Kohler, J. (2003). Quality assurance, accreditation, and recognition of qualifications as regulatory mechanisms in the European higher education area. *Higher Education in Europe*, 28(3), 317-330. <https://doi.org/10.1080/0379772032000119973>
- Kwiatkowska-Sujka, I., & Socha, M. W. (2017). Embedding of ESG Part 1 into IQA systems—EIQAS project survey's results on ESG Part 1 and IQA: State of arts and challenges. *Quality Assurance Review*, 7(1), 36-55.
- Latchem, C. (2014). Quality assurance in online distance education. Z. R. Olaf & T. Anderson (Ed.), *Online distance education: Towards a research agenda* (s. 311-342) içinde. Athabasca University Press.
- Lewis, R. (2009). Quality assurance in higher education: Its global future. OECD (Ed.), *Higher education to 2030: Globalisation 2* (s. 323-355) içinde. OECD.
- Lockhart, M., & Lacy, K. (2002). An assessment model and methods for evaluating distance education programmes. *Perspective: Policy and Practice in Higher Education*, 6(4), 98-104.
- Mariasingam, M. A., & Hanna, D. E. (2006). Benchmarking quality in online degree programs: Status and prospects. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(3), 1-11.
- Martin, M., & Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: Making choices*. Fundamentals of Educational Planning 85. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO.
- McLuhan, M., & Powers, B. R. (1989). *The global village: Transformations in world life and media in the 21st century*. Oxford University Press.
- Mitchell, R. L. G. (2010). Approaching common ground: Defining quality in online education. *New Directions for Community Colleges*, 150, 89-94. <https://doi.org/10.1002/cc.408>



- Osika, E., & Camin, D. (2002). *Concentric model for evaluating Internet-based distance learning programs* [Bildiri sunumu]. 18th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Madison, The Board of Regents of the University of Wisconsin.
- Ossiannilsson, E. (2018). *Quality considerations for blended learning*. Conceptual report for the Technical Innovation in Blended Learning (TIBL). <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.1577>
- Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A., & Brown, M. (2015). *Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations*. International Council for Open and Distance Education (ICDE). http://www.icde.org/assets/WHAT_WE_DO/icdequalitymodels22.pdf
- Panda, S. (2003). Introduction. P. Santosh (Ed.), *Planning and Management in Distance Education* (s. 1-11) içinde. London & Sterling, VA.
- Pawlowski, J. M. (2007). *The new quality standard for e-learning: Enabling global quality development*. <http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2005/document.php?id=337>
- Perellon, J. F. (2007). Analysing quality assurance in higher education: Proposals for a conceptual framework and methodological implications. D. F. Westerheijden, B. Stensaker & M. J. Rosa (Ed.), *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation* (s. 155-178) içinde. Springer.
- Pitsoe, V. J., & Maila, M. W. (2014). Quality and quality assurance in open distance learning (ODL) discourse: Trends, challenges and perspectives. *The Anthropologist*, 18(1), 251-258.
- Porto, S. C. (2013). Cost, access, and quality: Breaking the iron triangle through disruptive technology-based innovations. K. Shattuck (Ed.), *Assuring quality in online education: Practices and processes at the teaching, resource, and program levels* (s. 18-39) içinde. Stylus Publishing, LLC.
- Rashid, M., & Iqbal, J. (2010). *Developing the strategy for quality assurance of open and distance learning in Pakistan: The higher education perspective* [Bildiri sunumu]. The 3rd International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Lahore, Pakistan.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary education for the knowledge society*. OECD.
- Sanyal, B. C., & Martin, M. (2007). *Quality assurance and the role of accreditation: An overview*. Higher Education in the World 2007: Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?
- Schwarz, S., & Westerheijden, D. (2004). *Accreditation and evaluation in the European higher education area*. Kluwer Academic Publishers.
- Shelton, K. (2011). A review of paradigms for evaluating the quality of online education programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(1), 1-5. <https://ojdla.com/archive/spring141/shelton141.pdf>
- Sherry, A. C. (2003). Quality and its measurement in distance education. M. G. Moore & W. G. Anderson (Ed.), *Handbook of distance education* (s. 435-459) içinde. Erlbaum.
- Shraim, K. (2020). Quality standards in online education: The ISO/IEC 40180 framework. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(19), 22-36.
- Skolnik, M. L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 23-41. https://www.academia.edu/17741315/Quality_assurance_in_higher_education_as_a_political_process
- Stella, A., & Gnanam, A. (2004). Quality assurance in distance education: The challenges to be addressed. *Higher Education*, 47, 143-160.
- Toprak, E., & Şakar, A. N. (2018). Cultural diversity and accreditation: A shared understanding of quality. E. Toprak & E. Genç Kumtepe (Ed.), *Supporting multiculturalism in open and distance learning spaces* (s. 15-38) içinde. IGI Global.
- Toprak, E., & Şakar, A. N. (2021). Need for accreditation agencies as stakeholders in open and distance learning: Case of "AUDAK" in Turkish Higher Education System. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(Özel Sayı), 29-48.
- Toprak, E., Şakar, A. N., & Koçdar, S. (2016). *Quality assurance in distance education: A case from Anadolu University* [Konferans bildirisi]. EDULEARN 16, Barcelona, İspanya.
- Ubachs, G., & Henderikx, P. (2022). Quality assurance systems for digital higher education in Europe. *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (s. 1-20) içinde. Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_41-1
- Veytia Bucheli, M., & Chao González, M. (2013). Competences as the guiding principle for the quality of education. *Revista electrónica de Divulgación de la Investigación*, 4. https://www.researchgate.net/publication/316130285_Las_Competencias_como_Eje_Rector_de_la_Calidad_Educativa
- Wang, H. W., Deng, D. J., Huang, J. L. E., & Ding, P. H. (2011). E-learning professional competence and certification system. *NACS TandD*, 125, 1-11.
- YÖK. (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma 66 soruda ologna süreci uygulamaları*. Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK. (2019). *Yükseköğretimde Akreditasyon, Tanıma ve Denklik Hizmetleri Daire Başkanlığı*. <https://denklik.yok.gov.tr/akreditasyontanima-denklik-nedir>
- YÖKAK. (2022). *Kurumsal akreditasyon programı nedir*. <https://yokak.gov.tr/degerlendirme-sureci/kurumsal-akreditasyon-programi-nedir>
- YÖKAK. (2024). *Kurumsal akreditasyon karar ve raporları*. <https://yokak.gov.tr/raporlar/akredite-olan-kurumlar?termYear=2022>
- Zhang, W., & Cheng, Y. L. (2012). Quality assurance in e-learning: PDPP evaluation model and its application. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(3), 66-82.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

University as the Place of Search for Truth

Hakikat Arayış Yeri Olarak Üniversite

Zehra Şekertekin 

Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Philosophical, Social and Historical Foundations of Education, Ankara, Türkiye

Abstract

The aim of this research is to examine the university idea of the German philosopher Karl Jaspers. In this study, it is aimed to bring to the agenda the basic ideas that need to be taken into consideration about the university with the ideas put forward by the philosopher and to contribute to the literature in the field of higher education. Philosopher Karl Jaspers places human at the center of his philosophy. He believes that the desire to know is included in human nature and considers that the search for truth guided by this desire can only be continued in a free institution such as a university, which is universal in nature, which includes science and philosophy, where communication is inevitable and where research is a fundamental activity. According to Jaspers, the search for truth is the founding idea of the university. In this context, this study aims to reveal how Jaspers relates the idea of the search for truth, which he places at the foundation of the university, to the issues of science, philosophy, research, education, teaching, academic freedom, the philosophy faculty proposal, and intellectual aristocracy that he addresses regarding the university. According to the information obtained, Jaspers's fundamental idea of "searching for truth" is closely related to all the issues he addresses regarding the university. The search for truth is an idea that shapes all of these issues. In addition, since these issues are based on this idea, they constitute a meaningful whole and a well-structured university idea within themselves.

Keywords: Higher Education, Karl Jaspers, Philosophy of Education, Search for Truth, The Idea of the University

Özet

Bu çalışmanın amacı Alman filozof Karl Jaspers'in üniversite fikrini incelemektir. Bu çalışma ile filozofun ortaya koyduğu fikirlerle üniversite hakkında dikkate alınması gereken temel fikirlerin gündeme getirilmesi ve yükseköğretim alanındaki literatüre katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Filozof Karl Jaspers, felsefesinde insanı merkeze alır. Bilme arzusunun insanın doğasında olduğuna inanır. Bu arzunun yönlendirdiği hakikat arayışının ise üniversite gibi evrensel nitelik taşıyan, bilim ve felsefeyi bünyesinde barındıran, iletişimin kaçınılmaz olduğu, içinde araştırmanın temel faaliyet olarak yer aldığı özgür bir kurumda sürdürülebileceğini savunur. Jaspers'e göre, hakikati aramak üniversitenin kuruluş fikridir. Bu bağlamda bu çalışma, Jaspers'in üniversitenin temeline koyduğu hakikat arayışı düşüncesini, üniversiteye ilişkin ele aldığı bilim, felsefe, araştırma, eğitim, öğretim, akademik özgürlük, felsefe fakültesi önerisi ve entelektüel aristokrasi meseleleriyle nasıl ilişkilendirdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilen bilgilere göre Jaspers'in temel fikri olan «hakikati aramak», üniversiteyle ilgili ele aldığı tüm konularla yakından bağlantılıdır. Hakikat arayışı konuların tümünü biçimlendiren bir fikir niteliğindedir. Ayrıca tüm bu konular, bu düşüncüyü temel aldıkları için kendi içinde anlamlı bir bütünlük ve iyi yapılandırılmış bir üniversite fikrini oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Hakikat Arayışı, Karl Jaspers, The Idea of the University, Yükseköğretim

The search for truth is a concept that attracts everyone's attention and is often associated with philosophy. According to Jaspers, this concept is the reason for the university's existence. However, this does not mean that the search for truth can only be performed at universities. Jaspers notes that many important ideas in history emerged outside universities (Jaspers, 1959, p. 75).

The underlying idea of an institution also gives direction to it. The fundamental idea underlying university, "search for truth" gives it a different role from schools. Therefore, it

is expected to have a different vision from those of schools. Because searching for truth is the most basic instinct of man. It reveals an important part of human existence -the desire to know. Therefore, it offers a purpose above practical goals. It is a reminder that universities aim for something higher than their practical goals. This is an important call because universities always face the danger of becoming places that must respond to the needs of society, continue to operate in line with the wishes of states, and adopt a utilitarian perspective. University has been criticized many times for moving away from this true purpose throughout history.

İletişim / Correspondence:

PhD Program Student Zehra Şekertekin
Ankara University, Faculty of Educational
Sciences, Department of Philosophical,
Social and Historical Foundations of
Education, Ankara / Türkiye
e-mail: zsekertekin@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(2), 367-376. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 16, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Aralık / December 19, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Şekertekin, Z. (2025). University as the place of search for truth. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(2), 367-376. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1534457>

This study was produced from the master's thesis titled "The Concept of University in the Philosophy of Karl Jaspers", which was done at Ankara University, Department of Educational Sciences, Philosophical, Social and Historical Foundations of Education Program.

ORCID: Z. Şekertekin: 0009-0006-9268-3970

For example, Nietzsche criticizes that universities in his age had a purely practical function and served no purpose other than enabling people to get a job and earn money, and he states that real education should not be like this (Nietzsche, 2012, p. 67).

The search for truth is at the very basis of Jaspers's entire idea of the university. Science, philosophy, unity of sciences, academic freedom, and many other issues that he discusses about the idea of the university are based on this concept. In this regard, it is important to discuss the search for truth and issues important for the university from this perspective and bring to the agenda the philosophy underlying university. Based on this problem, the idea of the search for truth assigned to university by Jaspers will be discussed in the subjects of 'Truth and Communication', 'Science and Philosophy', 'Research, Education, and Teaching', 'Academic Freedom', 'Faculty of Philosophy' and 'Intellectual Aristocracy' respectively, and inferences will be made about how this idea of the philosopher has an impact on these subjects.

Truth in Jaspers's View

Jaspers, as a philosopher, considers the existence of the university in the light of the philosophy underlying it and emphasizes human's search for truth as the foundation of university. Therefore, it would be appropriate to examine firstly what he truly means by the concept of "truth".

In his view of truth, he does not mean truth in the epistemic sense. Such truth can be an indicator of truth, but they cannot be truth itself. The notion of truth addressed in philosophy is fundamentally connected to existence; thus, the pursuit of truth is inherently a philosophical endeavor. In this context, the truth in question is not of a general or objective nature, as in the empirical sciences. Rather, it is an existential truth, concerned with the individual's confrontation with existence itself (Erdem, 2007, pp. 33–34). One of the central tenets of Jaspers's philosophy is the enlightenment or illumination of existence, and accordingly, the truth to which he refers is existential in character. According to Jaspers, the crucial aspect of accepted ideas is their capability to reveal insights about human existence. The truth they convey about human existence determine their significance. Jaspers asserts that if these truths merely facilitate correct thinking without leading to any tangible outcome, they are useless and, one cannot progress with them (Jaspers, 2003, p. 143). Therefore, truth is about humans. It is the knowledge of being human.

Jaspers approaches the concept of truth from a distinct philosophical perspective. While acknowledging that science measures truth through objective inquiry, he argues that scientific investigation is limited to specific, often isolated questions. However, when addressing the reality of human life, truth cannot be reduced to mere rationality.

Instead, the individual's existential questioning becomes a foundation for grasping reality (Jaspers, 1995, p. 109). In this way, Jaspers highlights the personal and subjective dimension of truth. Consequently, the pursuit of truth cannot be fulfilled solely through scientific means; it also requires an existential engagement shaped by the inner experiences and conditions of being human.

Human beings have a fundamental tendency and desire to seek truth. Truth, in its infinite variety, is something that everyone seeks, but no one dares to possess as ultimate and complete (Jaspers, 1959, p. 54). Jaspers does not accept any truth as final or ultimate. Because drawing definite boundaries on the subject of truth leads to error. Truth is not singular and can not be bounded (Jaspers, 1981, p. 51). Even if the ultimate truth may not be attainable, Jaspers holds that the search for truth is what gives value to human existence (Jaspers, 2010, p. 174). He considers that human beings can hold value if they are in pursuit of truth and remain persistent in this quest. Jaspers deals with truth as stated above. Now it is time to focus on the relationship between the university and truth.

Universities have a different identity from schools, or rather, they should be. According to Jaspers, they are different because they have a different philosophical foundation. Jaspers, who reconciles man's search for truth with the university, considers that the idea of the university derives its educational power from the fundamental desire for knowledge in human beings (Jaspers, 1959, pp. 53–54). Jaspers thinks that it is natural for a higher education institution to devote itself to such a goal because he considers that this goal is also the purpose of humanity. Therefore, university is not disconnected from human goals; in fact, it is intertwined with humanity's most fundamental desire for knowledge (Riordan, 1976, p. 116). His idea is in line with the statement at the beginning of Aristotle's *Metaphysics*: "All men by nature desire to know." Humans, by nature, are born with the desire to know the truth, and this desire directs them to the search for truth. Universities have taken on the role of providing this quest, offering unlimited research opportunities, and opening up the possibilities of human existence. The university embodies such a philosophy at its core.

University is the institutional realization of human's fundamental determination to know. People are allowed to come together at university only to seek truth. Because it is a human right to be allowed to pursue the truth. The most urgent goal of university education is to discover what will be known and what will happen to us through our knowledge. This desire to know is expressed through observation, methodical thinking, and self-criticism as objectivity training (Jaspers, 1959, pp. 1–2). Jaspers attributes the existence of the university to the idea of the search for truth. He assigns to this institution the critical responsibility of exploring the potential directions in which



the pursuit of knowledge can guide humanity. Furthermore, he underscores that the search for truth is not merely an academic endeavor but a fundamental human right.

When Jaspers speak of the “the institutional realization of human’s fundamental determination to know” from the university, he clarifies the importance of the concept of truth for the university idea. The university is an institution dedicated to the service of truth, and the pursuit of truth is inherent to human nature regardless of any deviations it may undergo over time and however its specific functions may be determined (Burch, 1976, p. 31).

It is clear that Jaspers emphasizes the theoretical aspect of the university rather than its practical purposes. But it would be wrong to say that he left out the practice completely. In the upcoming sections, some examples of this will be provided. It can be acceptable for him to have a rather theoretical aspect and this is even more true due to the intense pressure applied by modern society on universities to produce a structure consisting of technical knowledge and skilled professionals. As a result, scholars have rarely believed that Jaspers’s work on the university has had practical impact either in Germany or any country (Botstein, 2018, p. 35). He mentions that university is an institution with practical objectives, but it attains them by an effort of the spirit which at first transcends them only to return to them afterwards with greater clarity, strength, and calm (Jaspers, 1959, p. 1). With his ideas about the university, Jaspers moves the university away from pure practical functioning and tries to bring it closer to the philosophical idea at its core. He focuses on the philosophical foundation of the university and emphasizes that practice should come after theory.

The university is not just a mechanical entity that provides human resources for specific professions; it is a true institution that contributes to individuals’ research, pursuit of truth, and development of human capabilities. The university institution has certain qualifications as a center of science, organizes educational activities in the best possible way, and is open to the entire society. The practical aspects of the university can be determined according to the needs of the society and the demands of the society, but emphasis should also be placed on theory, another important component of the university. If a university education focuses solely on practice is implemented, the university becomes a kind of high school (Bilgiç, 2011, p. 1). Similarly, Jaspers emphasizes the philosophical and human aspect at the core of the university. The university does not serve only practical benefits; it is an institution that seeks truth and is fundamentally based on human being. Therefore, the main purpose of the university is not just the transfer of knowledge or the acquisition of a practical skill. The main function of the university, which comes from its philosophical basis, is to provide the ability to think and question in order to seek the truth.

Some philosophers have similar ideas to Jaspers about the university’s search for truth. For example, according to John Stuart Mill, the human mind endeavors to determine the truth throughout life. The primary interest of man in all matters of interest is to determine truth. Although this opportunity is not given to everyone, those with a more qualified education can pursue the truth (Mill, 2021, p. 61). According to Ulich (1959, p. xvii), by considering the university as the guardian of truth, Jaspers is in line with the tradition of excellence in German universities, which is reflected in Kant’s *The Conflict of the Faculties* and Schleiermacher’s article on the university spirit, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*.

The Relationship Between Truth and Communication

In Jaspers’s philosophy, there is a concept closely related to truth, that is, communication. Like truth, communication is also a prominent theme in Jaspers’s philosophy. Wyatt (1982, p. 23) asserts that communication is an important concept in Jaspers’s entire philosophical work.

Jaspers bases his own understanding of truth on Nietzsche’s idea that truth begins with two people, and considers that the work of revealing the truth and existence of man will be revealed through communication (Erdem, 2007, p. 25). For Jaspers, communication is a field of experience in which truth can manifest itself; the possibility of existence of the parties who maintain a dialog can emerge (Ornek, 2020, p. 116).

The fact that human beings cannot illuminate their own existence alone, that they need other people, and the necessity of communication is an important issue in Jaspers’s philosophy. According to him, communication has an existential quality and in such a communication, two people who aim to illuminate their own existence come together. These people are in search of their own truth. The truth they seek is not objective; it is existential. This concept, which he calls existential truth, defines the belief in one’s own existence, in the existence of the other person and in the existence of God who provides the communication between them (Örnek, 1986, p. 60).

According to Jaspers, “What does not happen in communication is not present; what does not find its basis in communication does not have a solid foundation.” (Jaspers, 1981, p. 129). Jaspers asserts that ideas that do not communicate do not exist. He considers communication indispensable for individuals who seek to validate and clarify their ideas. Jaspers argues that through communication, individuals can understand themselves and reach certainty in their thoughts (Jaspers, 1981, p. 95). Humans can achieve certainty in their ideas through communication with others and, perhaps most importantly, understanding themselves with them.

According to Jaspers, every truth is revealed through communication (Jaspers, 1981, p. 42). He considers truth and communication as closely linked, emphasizing that the journey to truth can only be achieved through communication. Communication, in all forms, is the path to truth. Mind finds clarity only through discussion (Jaspers, 1956, p. 148). Jaspers considers truth and communication as inseparable concepts. Because of this inseparability, communication will of course be important for the university as well.

Jaspers examines communication in connection with truth and views it as an indispensable element of a university institution. From the perspective that communication is a function of seeking truth, the exchange of intellectual ideas transforms the university into a meeting place for people who devote themselves to seeking truth. He considers discussion as a form of communication that aims to serve real communication and emphasizes the preference for discussion as a form of communication (Jaspers, 1959, p. 63). Jaspers emphasizes that academics and students should seek truth through communication. He considers the university institution the main institution for conducting this activity (Erickson, 2018, p. 26).

A university requires intellectual communication because it is an institution dedicated to academic and scientific studies. Individuals working in the field are also encouraged to take a broader perspective and engage in interpersonal communication rather than being stuck within their own disciplines. It is essential for academics and students to exchange ideas continuously. The pursuit unconditionally is a must in university life, making intellectual communication inevitable. Such types of communication may create intellectual tension, which is good because, in this way, progress is made. Jaspers asserts that true scholars remain closely united even in the heat of intellectual tensions. Therefore, they are aware of the intellectual significance of their communication and continue to search for truth. It is far removed from practical responsibilities in real life. The primary aim in this context is the pursuit of truth; therefore, those who engage in communication are expected to do so with sincerity and a genuine commitment to mutual understanding. (Jaspers, 1959, pp. 64-65).

From Jaspers's perspective, the search for truth is inseparable from communication, which he places at the very foundation of the university. Thus, it can be said that universities are grounded in both the pursuit of truth and the practice of genuine communication. As a shared quest for truth, communication constitutes a vital component of the university's mission.

Science and Philosophy

In the search for truth, both scientific data and philosophical insights are needed. Jaspers advocates for the unity of both fields at the university. Science has its limits, and it cannot answer everything. These limits make room for philosophy.

Science is not the whole of truth; it only concerns our rational and, intellectual side, not our real human aspects. Jaspers says "Science is not the whole of thought." (Jaspers, 1959, p. 8). He emphasizes that science does not provide a solid foundation on which to rely. Science is a path taken to recognize transcendence that directs the desire to know. On this path, one walks with a restless thirst for knowledge (Jaspers, 1959, p. 22). Science is a path toward reaching the truth, but it is just a part of the journey. Jaspers reminds us to appreciate the value of science as a part of truth but to never fall into the misconception that science will lead us to the absolute truth.

According to Jaspers, who considers science in both narrower and broader senses, in a narrower sense science has its limits. According to Jaspers, the limits of science are as follows:

- Scientific object is not knowledge of existence.
- Methodological precision means the satisfaction of searching, not having the truth.
- Scientific precision is not the guarantee of the subject itself.
- Scientific knowledge does not set any goals for life.
- Science cannot answer the question even about its own meaning (Jaspers, 2013, pp. 221-222).

Jaspers considers the disaster of human existence to be an absolute trust in science. He explains this as the perception of something scientifically known as existence itself and, the disregard of something that is not scientifically proven. According to him, in such a situation, science becomes superstition and leads to absurdities that pretend to be science or philosophy (Jaspers, 1995, p. 31).

Jaspers maintains that both science and philosophy are essential in the pursuit of truth. While there is considerable confidence in positivism in the modern age, he argues that science alone cannot fulfill the deeper existential need for truth. According to Jaspers, neither science nor philosophy, in isolation, is sufficient; it is only through their integration that a fuller understanding of truth becomes possible. Consequently, the university must embody the unity of these two domains. Despite differences in their methods, subject matter, and apparent contradictions, science and philosophy are, in fact, deeply interconnected and mutually reinforcing in the search for truth.

Jaspers considers that through science and philosophy, the position of human in the world and the essential knowledge of human existence can be explored. Human existence is a project that involves the desire to know. For Jaspers, the ultimate goal of this process seems to be clear and comprehensive self-knowledge. According to him, such a comprehensive and clear understanding of self-knowledge is achieved by human through the pursuit of science and philosophy within the institutional structure of the university (Adeel, 2018, p. 32-33).



It is obvious that his idea of the search for truth is very much related to the position of science and philosophy at the university. The philosopher, who puts the unity of the two fields in the search for truth and demands that the two fields benefit from what they can offer, moves the university away from a utilitarian perspective. He rejects the concept of a university that is far from the search for truth, which is the basic instinct of human beings. If universities are places based on searching for the truth, they should not only conduct science-related studies; however, it should also include philosophy. The main reason why the philosopher bases this idea is that he tries to build a space that goes to the essence of human beings and reveals their basic motivation. This idea leads him to the idea of the inseparability of science and philosophy at the university.

Research, Education, and Teaching

Jaspers has a holistic view of university education. A university is not only a place that provides individuals with a profession, but also an intellectual institution that educates them, provides them with a broader perspective, teaches them to learn, and gives them the ability to conduct research. According to Jaspers, a university contains three elements. These are: vocational education, human education as a whole (also called general education) and research. These three are inseparably united in the idea of the university. To separate these three functions is to destroy the intellectual essence of the university (Jaspers, 1959, pp. 40-41). Research, education, and teaching are three distinct but interconnected areas within the university. Jaspers considers these three areas as inseparable but emphasizes the importance of research. His defense of the primacy of research aligns perfectly with Jaspers's idea of the search for truth. Because the search for truth is exactly a research activity.

According to him, academics and students act with a single motivation, which is the basic quest for knowledge. A tireless effort is required for every advancement in knowledge (Jaspers, 1959, p. 41). Jaspers considers that the search for truth has made research the paramount concern of the university (Thornton, 2004, p. 12). He clearly states that research is fundamentally at the core and the fundamental motivation for university students is the desire to know through research:

Because truth is accessible to systematic search, research is the foremost concern of the university. Because the scope of truth is far greater than that of science, the scientist must dedicate himself to truth as a human being, not just as a specialist. Hence, the pursuit of truth at the university demands the serious commitment of the whole man. The university's second concern is teaching, because truth must also be transmitted. (Jaspers, 1959, p. 3)

In Jaspers's mind, research is the most important because it is directly related to human desire for knowledge. Therefore, his view should be understood from the perspective of the priority of research (Burch, 1976, p. 26). Jaspers also attaches importance to the transfer of knowledge obtained through research because knowledge must also be conveyed. Yet, Jaspers is not caught up in the pedagogical elements of teaching. In his opinion, a good researcher is also a good teacher. Even if pedagogically inadequate, a true researcher can allow students to engage with the spirit of science through real discovery processes. He does not just convey organized concrete facts, as he does in high school. In university, students should be equipped with a scientific attitude rather than memorizing information (Jaspers, 1959, p. 45). Jaspers depicts the search for truth in the priority of research in a university atmosphere in which the spirit of inquiry prevails.

The close connection between truth and communication undoubtedly makes communication indispensable in research. Research is kept alive in universities through the exchange of ideas among people. According to Jaspers, many relationships are formed between individuals and groups in the university. He states that if this communication does not take place, the university will become impoverished. Therefore, the limited world of the university can be expanded by traveling to other universities, accepting visiting academics, building deep personal relationships, and creating various external connections. Jaspers assures that all such practical activities can strengthen the university idea as long as they can be shared, transformed into ideas, and provoke a reaction in the academic community (Jaspers, 1959, pp. 43-44).

Jaspers insists that research activities should be the responsibility of the university. Research institutes may be successful for a while; however, he argues that it is not possible for such institutions to sustain this success in the long term. First, researchers cannot exchange their ideas in these institutions. They only focus on their own work and the absence of communication, one of the fundamental elements of the search for truth, is a significant deficiency. On the other hand, the university can provide the communication that forms the basis of the research process. From this perspective, these types of institutes require universities to improve themselves through communication. The second reason why this activity is considered a responsibility of the university is the presence of teaching activities in the university. When researchers convey information about their research to their students, they encourage both themselves and students to engage in research (Jaspers, 1959, pp. 44-45). By emphasizing that research should be conducted within university, Jaspers highlights an important issue. Institutes need the spirit and contribution that university will give. Being an institution that can provide communication and teaching services puts the university in an invaluable position.

Jaspers's view of research as the most fundamental task of the university aligns closely with his conception of the search for truth. If the university is to serve as the locus of this pursuit, it must do so through systematic research conducted within both scientific and philosophical domains. Moreover, research is not isolated from teaching; rather, it enriches and deepens the educational process. In this framework, truth, communication, and research are inseparably intertwined within the university's mission. From this perspective, what does a philosophy of education based on the search for truth aim in education and what type of education is appropriate?

It has been mentioned that Jaspers emphasizes the importance of interpersonal communication and considers that academics and students searching for truth at university should maintain close communication and engage in exchanging ideas. In line with his view, he views Socratic education as the best way to facilitate the transmission of truth. But it should not be thought that university education should be conducted only in this way. Jaspers does not mean this. Jaspers explains this as follows: "Education at a university is Socratic by its very nature. It is not the whole of one's education, nor is it like the instruction one receives in high school." (Jaspers, 1959, p. 52).

According to Jaspers, university education is and should be different from schools. University is not just about transferring information; it's about fostering growth and development. Students are free and responsible for their learning journey. Students must take an active part in research activities, which is the primary responsibility of the university, and acquire intellectual discipline through these activities (Jaspers, 1959, p. 1). According to Kant, education mainly makes individuals free by developing rational thinking (Manery, 2019, p. 191). This is what Jaspers aims for with Socratic education. Individuals who are responsible for their own learning process and can reason will be the outcomes of this education. In Socratic education, students play a central role in the learning process. Jaspers recognizes the importance of this process and views it as appropriate for university students. "University students are adults, not children. They are mature and, have full responsibility for themselves." (Jaspers, 1959, p. 52).

The fact that he considers Socratic education as a basic form of education at the university is quite compatible with Jaspers's idea of the search for truth. A process that directs people to think, question, research, and learn can be achieved through this form of education. A philosopher who sets out with the idea of the search for truth cannot be expected to support scholastic or vocational education in university education. The idea of Socratic education has a significant share of the idea of the search for truth. The aim of university education is to educate all students holistically. With an unwavering commitment to the spirit of research and exploration, this method educates students by incorporating the rational and philosophical drives that

are pivotal for all individuals. When university succeeds in including all humanity by targeting the development of the whole person, it fosters true humanity, *Humanitas*, as the Romans called it. The qualities carried by *Humanitas* include the ability to listen to arguments, understand, think critically, honesty, discipline, and consistency. However, such a goal of personality development is not a conscious one; rather, it is a spontaneous by-product. Education cannot involve intellectual development or *Humanitas* if it is established solely for this purpose, apart from science (Jaspers, 1959, pp. 52-53).

Jaspers emphasizes that education at universities provides individuals with *Humanitas*. This concept requires superior qualities such as inquiry, learning, and the ability to think critically, in addition to intelligence. This is closely related to the concept of the search for truth. The Socratic method, which can impart human qualities, can also be justified in this respect. Making the Socratic method a basic educational approach of the university and equipping the student with superior intellectual abilities to be gained in university education, that is, *Humanitas*, shows clear compatibility both in the ideas of the Socratic method and *Humanitas*, and ultimately with the search for truth.

Academic Freedom

Before addressing Jaspers's ideas on academic freedom, it is necessary to emphasize the importance of "freedom" in his general philosophy. In Jaspers's existential philosophy, freedom is considered a necessary quality for the enlightenment of existence. There cannot be any clear answer to the question of who a person is. The potential of a person is hidden in their freedom. With this freedom, a person can create themselves and have access to multiple possibilities in their life (Jaspers, 1995, p. 68). Jaspers places freedom in an invaluable place in human life. Because what a person can become depends on their freedom. Thus, based on Jaspers's perspective on the concept of freedom, it is possible to conclude that academic freedom is a crucial element that can significantly contribute to academic life. What a university becomes is undoubtedly closely related to its academic freedom.

Jaspers asserts that academic freedom is the freedom of students and academics in their research, education, and teaching activities. This freedom defines the guarantee against all possible interventions in the university, including those of the state. The state should provide opportunities for mutual exchange of ideas among academic groups in their respective fields. As the primary responsibility of the university, research requires communication that depends on the freedom of speech and the writing of academics worldwide. The state should guarantee the right to conduct research and teaching without being controlled by any political or religious ideology (Jaspers, 1959, pp. 130-131). Schleiermacher also argues that universities should



have a complete academic freedom and be free from state interference. At the same time, according to him, students should have complete freedom, just like academics at university (Piché, 2010, pp. 380-382).

In the search for truth, research, education, and teaching activities must be conducted freely. When this does not happen, universities cannot fulfill their core responsibilities in a real sense. Therefore, universities should be conducive to a free environment that promotes the search for truth. Like Humboldt and Newman, who had important ideas about the university, Jaspers also considers that the search for truth should not be restricted in any way. This idea is crucial to university education (Thornton, 2004, p. 14). The fact that the search for truth is not restricted in a university is proof that academic freedom is functioning well.

The search for truth should be unrestricted. Therefore, this search that takes place at the university requires complete freedom. Therefore, Jaspers's idea of the search for truth is closely related to his idea of academic freedom. In the search for truth, academic freedom must be ensured in the fullest sense. Academic freedom is a prerequisite for the search for truth.

Faculty of Philosophy

Jaspers proposes establishing a philosophy faculty at university. He argues that all disciplines should be brought together under this faculty because he considers that the philosophy faculty encompasses all fields of knowledge. Jaspers contends that not only does the philosophy faculty cover all areas of knowledge, but it also derives their intellectual essence from all other faculties, including sciences and arts. Therefore, even from the perspective of research and theory alone, the philosophy faculty is of a quality that encompasses the entire university (Jaspers, 1959, p. 87).

In his work *The Conflict of the Faculties*, Immanuel Kant presents that universities are divided into lower and higher faculties. He criticizes that the branches serving the interests of states are higher faculties in a way that goes against reason, and that philosophy, which progresses toward complete independence and autonomy, is the lower one. Kant emphasizes that the field of philosophy possesses the power to question all these branches and, carries a critical and evaluative direction (Kant, 2021, pp. 60-61). Jaspers is on the same page with Kant. He mentions "The philosophical faculty enjoys a unique position. Originally, it did not prepare for a specific profession but prepared solely for the higher faculties", the faculty of philosophy is not for a practical purpose; it exists for higher faculties. Its primary function is to serve the branches of science (Jaspers, 1959, p. 87).

According to Kant, philosophy adds absolute value to all other branches of knowledge. What matters is the philosophical impulse that drives the research, the idea that guides the research, and the meaning that gives it value and purpose.

Philosophy reveals its value by shaping and motivating scientists and exerting influence throughout the university. In this respect, the existence of a philosophy faculty can be justified even on purely administrative and pedagogical grounds (Jaspers, 1959, pp. 47-48). Jaspers, in this regard, provides a valid justification for the existence of a philosophy faculty at university.

The formulation of Jaspers's idea of the university is shaped in part by his vision of the unity of knowledge. For Jaspers, the concept of unity is a philosophical idea in the Kantian sense, meaning it is an ideal boundary guiding all inquiry but it is not an object of inquiry itself. Thanks to this ideal, all claims to knowledge and all levels of truth can be evaluated and organized into a hierarchical order from beginning to end. This situation is both the demand and the rationale for bringing all disciplines together in a single faculty. Commitment to the ideal goal of a unified system of knowledge provides the university with a common spirit and a sense of unity (Burch, 1976, pp. 22-23).

Arguing that the idea of *universitas* will be realized through the faculty of philosophy, Jaspers wants to see unity in the university. Even though there are different branches of science, the idea of unity in knowledge should be at the core. At this point, Jaspers reminds us of an important thing: All knowledge is born through philosophy, and the sciences that diversify over time essentially emerge from philosophy. Therefore, it is considered to be the best action for philosophy, which is the basis of all sciences, to fulfill its function in the university by ensuring unity. Otherwise, the university is obliged to disintegrate.

By proposing this faculty, Jaspers aims for the unity of all branches of science at university and, points out that the search for truth can be fulfilled in unity. Jaspers's demands for unity in knowledge is itself the basis of search for truth. The search for truth can be achieved through the unity of all sciences and philosophy. On the other hand, the unbreakable bond of truth and communication expressed at the beginning of the study also forms the foundation of this faculty. This requires a process in which truth can be sought in unity and in which each branch of science adds something from itself. This faculty, which is in line with Jaspers's idea about truth and communication, will also make a great contribution to university in order to increase the qualifications of all branches it covers. This is why Jaspers states that this faculty will actually serve all the departments it will cover. The main purpose is to perform the search for truth in the university in its best form and in the most qualified way. By ensuring this unity, the faculty of philosophy will control all fields and ensure communication between them.

Intellectual Aristocracy

Jaspers emphasizes the importance of having a group at the university that he calls the *intellectual aristocracy*. This intellectual aristocracy is not an aristocracy in the sociological sense. Everyone born into this aristocracy is given the chance to attend university. This aristocracy is self-achieved and

attainable by all people. However, it is rare and is confined to a minority (Jaspers, 1959, pp. 128-129). Jaspers refers to intellectually elite individuals who should receive education at university. University should be able to recruit individuals equipped with intellectual qualifications. Individuals can manage to become “an intellectual aristocrat” through their own efforts without the need to belong to an aristocratic class. Because intellectual characteristics are acquired through experience and effort, not by birth.

Jaspers considers it important for university students to have the intellectual desires necessary to search for truth. He clearly express his belief that education based on philosophical thinking can benefit only a minority of enthusiastic students, that is, the best (Botstein, 2018, p. 37). Jaspers is right when he says that the survival and continued functioning of an institution depends to a large extent on the quality of its existing members (Jaspers, 1959, p. 77). Although he refers to the quality of the university's new recruits, this can also be considered as the importance of the presence of qualified students at the university.

Jaspers's demands for the existence of such a group of people at the university is fundamentally based on the search for truth. This group truly searches for the truth and dedicates themselves to researching, thinking, and questioning things. In short, they are a group with intellectual qualities. Jaspers considers the existence of this group an important element of university. He refers to individuals who do not view university education as merely acquiring knowledge to be memorized and who are prone to self-improvement. In this respect, the search for truth and the idea of intellectual aristocracy are interrelated.

University in a Changing World

Jaspers notes that during his lifetime, the number of professions requiring a university education had steadily increased over the last fifty years. This, in turn, has led to a great increase in the rate of university attendance. One of the clearest results, according to Jaspers, is a change of attitude among all members of the university, and especially in the relations between teacher and student. This steady increase in enrollment has subtly changed the nature and function of the university from the 19th century to the First World War and since then. To meet this emerging need, the university has been forced to adopt the methods and procedures of the high school. For Jaspers, one way in which the university loses itself is to make excessive concessions to external pressures for mass education and to lower its standards to the high school level (Jaspers, 1959, pp. 122-123).

Under the conditions of mass-life, science, which is intrinsically an affair of the few, is adapted to the crowd. This adaption has a number of familiar, but little remarked, consequences. The emphasis in the life of the university shifts from the pervasive commitment to the pure search for truth to the formulation of teachable dogma to be learnt by rote. Moreover, the value of science is held to lie in its practical utilisable results, so

that the technician takes precedence over the true scientist. In short, Jaspers observes, by adapting science to the crowd the university becomes a high school instead of an institute of higher learning (Burch, 1976, p. 24).

Jaspers is a philosopher who is aware of the changing role of the university. He warns about the risks created by this change and reminds us not to stray from the philosophical idea underlying the university and its purpose of existence. In this respect, it is necessary to read Jaspers's idea carefully.

Conclusion

Human beings desire to know and seek the truth by their nature. Jaspers places this idea on the basis of the university and argues that the university should be established on such a philosophy. In the context of the search for truth, Jaspers also refers to communication in the university. He considers communication as an indispensable element in the university because truth requires communication to be revealed. For Jaspers, who puts the concept of communication in an important place in his philosophy, it is also indispensable in the idea of the university. According to him, it is essential for people who seek the truth to exchange ideas at the university.

Jaspers considers that in the pursuit of truth, both science and philosophy are necessary. Although there is great trust in positivism today, science alone cannot provide the truth that people seek. According to him, neither science nor philosophy alone can do it but the unity of these fields can. Therefore, the pursuit of truth requires the unity of science and philosophy. The unity of these two fields is indispensable on the path to truth. Although their areas of study and data may differ, and they may appear as conflicting fields, in reality, they are closely intertwined and indeed, they actually play a supportive role for each other.

Jaspers argues that research, education, and teaching activities must be carried out inseparably at the university. He claims that a university without any of these three important elements would not be sustainable. The university is obliged to fulfill these three responsibilities to the highest standard; however, the most important among them is research. The spirit of research imparts depth and meaning to both education and teaching. Academics who are enthusiastic about their research at the university can instill this spirit in their students during the education process. Without research, education at the university becomes meaningless. The important thing is to create a scientific attitude, intellectual thinking and desire for research in students with this spirit. Merely teaching some objective, factual facts is not the main purpose of education at the university. He emphasizes that university is not a high school. Jaspers describes an education that fully empowers and enables independence and induces responsibility. Therefore, he advocates for a Socratic model of education in higher learning, viewing university education as inherently Socratic in nature. In this form of education, the student engages in



a process through which they essentially educate themselves. Because the main purpose is to walk the path to the truth with the desire to know, and on this path, both students and academics are free people in search of the truth. In Socratic education, academics are not an authority, they are people who searches for the truth side by side with their students. At university, memorization is not a process that occurs by teaching and completing information. On the contrary, there is a process involved in trying to access information. The independence of the individual, his own internal guidance, and his ability to self-control are the issues that are strongly emphasized. The Socratic education method is capable of nurturing these characteristics. In this respect, it is justified for Jaspers to consider this method as the most suitable method in the university. The concept of Jaspers's viewing education as a transformation of the mind aligns with the principles of Socratic education.

Jaspers emphasizes that the university forms the universe of knowledge. In the university, all branches of science are in unity and integrity. Jaspers demands that this idea of integrity be kept alive at the university. To ensure this integrity, the faculty of philosophy is essential. Since the unity of all knowledge is a philosophical thought and philosophy covers all fields, only the faculty of philosophy can provide this unity. On the other hand, he particularly emphasizes the separation of sciences, especially in the 19th century and argues that in order to facilitate the unity of the university, all the content of modern knowledge and research must be integrated within university. As the university continues to grow, this unity and integrity must be preserved.

Jaspers advocates for the search of truth at the university, emphasizing the need for academic freedom. It is essential that individuals have the freedom to express and exchange ideas within this institution, and the state should facilitate this creative atmosphere. The state should protect the university and support it in carrying out its work in the best possible way. However, in doing so, it cannot interfere in its internal affairs and must recognize its autonomy. In an environment where academic freedom is ensured, undoubtedly better work will be produced and contributions to science and humanity will be made. Academic freedom is the right of all academics to perform their jobs effectively. However, the question arises whether this right is truly guaranteed to universities or if it simply remains a concept included in official university charters. This right is always at the risk of being violated. Jaspers is aware of this, which is why he strongly emphasizes and meticulously examines this concept.

According to Jaspers, the university needs to be institutionalized. The idea of a university can only be realized as an institution. Despite some of the drawbacks listed by Jaspers, he emphasizes that the university should operate in an institutionalized structure. Furthermore, Jaspers emphasizes that for organizations to thrive, they must recruit talented people to ensure the efficient operation of their institutions.

The wisdom acquired by the university over the years is largely dependent on the quality of its participants. Therefore, it is important for universities to fulfill this responsibility in the best way possible. They should make efforts to attract the best researchers to their institutions.

Jaspers mentions a select group that will contribute to the maintenance of academic life at the university. This group is called intellectual aristocracy. The fact that it is aristocratic only indicates that it is an intellectually upper class group, not sociologically. This group consists of people who have the skills to contribute to intellectual life in the university through their scientific attitude and having a curiosity for research. Every person can be a part of this group. No one is inherently entitled to be a part of it. It is about possessing superior intellectual qualities that can be developed throughout life. Also, it is worth noting that this group has always been a minority. Therefore, it is not possible for the intellectual aristocracy to encompass the entire university.

It is possible to talk about complete consistency in Jaspers's thoughts in terms of the search for truth. The themes Jaspers addresses in his idea of a university share an understanding of the search for truth, and all these themes are compatible with one another. This is because they are based on the same idea which is the "search for truth". Due to the inseparability of truth and communication in Jaspers's philosophy, the study also reveals the connection of the issues discussed about university with communication. Because truth and communication cannot be separated from each other, and where one exists, the other will surely be realized. Therefore, all these elements proposed on the basis of the search for truth are also closely related to communication.

To conclude, the search for truth through the unity of science and philosophy, the priority of research, the necessity of complete academic freedom in research, education, and teaching, the unity of all fields through the philosophy faculty, and the necessity of intellectually gifted individuals in the university are intertwined with the idea of the search for truth. These issues are indispensable elements of the search for truth, and at the same time, the best way to fulfill these elements at university depends on academics and students' embracing the idea of the search for truth. Therefore, the search for truth is in a position that both shapes these elements and sustains itself through the existence of these elements.

However, the question of whether this philosophy still stands today is open to discussion. To what extent do universities adopt the perspective of the search for truth? Unfortunately, in the present, universities are evolving into institutions that make their students get certain professions and their values are measured in terms of service to the state. This proves how utilitarian perspective is becoming increasingly dominant. It is clear that it is a good idea to draw attention to Jaspers's call for universities to embrace this fundamental university idea -search for truth.

References

- Adeel, M. A. (2018). A virtue—theoretic approach to the concept of a university. *Existenz*, 13(2), 29-34. <https://doi.org/10.4236/ojpp.2024.143040>
- Botstein, M. (2018). The idea of the university in practice Karl Jaspers, Heinrich Blücher, and the common course at Bard College. *Existenz*, 13(2), 35-39. <https://doi.org/10.1080/01916599.2020.1818114>
- Burch, R. (1976). Jaspers' concept of the university. *Canadian Journal of Higher Education*, 6(3), 13-41. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v6i3.182669>
- Erdem, H. H. (2007). *Karl Jaspers felsefesinde hakikat, iletişim ve siyaset*. Ebabil Publishing
- Erickson, S. A. (2018). The university and civil society: The challenges of free communication. *Existenz*, 13(2), 25-28.
- Jaspers, K. (1956). On my philosophy. In W. Kaufmann (Ed.), *Existentialism from Dostoevsky to Sartre* (12th ed., pp. 131-158). Meridian Books.
- Jaspers, K. (1959). *The idea of the university* (H. A. T. Reiche & H. F. Vanderschmidt, Trans.). Beacon press. (Original work published 1946)
- Jaspers, K. (1981). *Felsefeye giriş* (M. Akalın, Trans.). Dergâh Publications. (Original work published 1936)
- Jaspers, K. (1995). *Felsefî düşüncesinin küçük okulu* (S. Umran, Trans.). Birleşik Publishing. (Original work published 1965)
- Jaspers, K. (2003). *Descartes ve felsefe* (A. Kanat, Trans.). Ilya Publisher. (Original work published 1937)
- Jaspers, K. (2010). *Felsefe nedir?* (I. Z. Eyuboglu, Trans.). Say Publishing. (Original work published 1968)
- Jaspers, K. (2013). *Nietzsche Nasıl Felsefe yapıyordu?* (M. Batmankaya, Trans.). Alfa Publishing. (Original work published 1965)
- Kant, I. (2021). *Fakültelerin çatışması* (M. Albayrak, Trans.). Fol Publishing. (Original work published 1979)
- Manery, R. (2019). Açıklamalı bir eğitim düşünürleri listesi. (S. Besler Turkoz, Trans.). In H. Under (Ed.), *Eğitim Felsefesi Kılavuzu* (pp. 180-202). Pegem Akademi.
- Mill, J. S. (2021). *Üniversiteler üzerine* (E. Gider & B. Timur, Trans.). Fihrist Publishing.
- Nietzsche, F. (2012). *Öğretim kurumlarımızın geleceği üzerine* (G. Aytaç, Trans.). Say Publishing. (Original work published 1872)
- Ornek, Y. M. (1986). Bilimde, felsefede ve politikada Karl Jaspers. In İ. Kuçuradi (Ed.), *Türk Felsefe Araştırmalarında ve Üniversite Öğretiminde Alman Filozofları* (pp. 54-63). Türkiye Felsefe Kurumu
- Ornek, Y. (2020). *Mektuplardaki felsefe: Arendt, Jaspers, Heidegger*. Ayrıntı Publishing
- Piché, C. (2010). Fichte, Schleiermacher and W. von Humboldt on the foundation of the University of Berlin. In D. Breazeale & T. Rockmore (Eds.), *Fichte, German idealism and early romanticism* (pp. 371-386). Rodopi
- Riordan, T. M. (1976). Karl Jaspers: An existentialist looks at university education. *Educational Theory*, 26(1), 113-120. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1976.tb00717.x>
- Ulich, R. (1959). Preface. In K. W. Deutsch (Ed.), *The idea of the university* (pp. xv-xxi). Beacon Press.
- Thornton, M. (2004). The idea of the university and the contemporary legal academy. *Sydney Law Review*, 26(4), 481-502. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1342193
- Wyatt, J. F. (1982). Karl Jaspers' idea of the university: An existentialist argument for an institution concerned with freedom. *Studies in Higher Education*, 7(1), 21-34. doi:<https://doi.org/10.1080/03075078212331379281>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Adaptation of the Career Aspiration Scale to Turkish University Students: Validity and Reliability Studies

Kariyer Umu Ölçeği'nin Türk Üniversite Öğrencilerine Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ayşe Fikriye Sarsıkoğlu¹ , Feride Bacanlı² 

¹ Kastamonu University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, Kastamonu, Türkiye

² Gazi University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Division of Guidance and Psychological Counseling, Ankara, Türkiye

Abstract

This research aims to adapt the Career Aspiration Scale-Revised (CAS-R) to undergraduate students in Türkiye. Three studies were conducted for this purpose. In Study I, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed on data obtained from Study Group I (N=300; 179 women and 121 men; MAGE=21.42) to evaluate the construct validity of the scale. The CFA results confirmed the three-factor structure of the CAS-R-Turkish Form-(CAS-R-TF) (leadership, achievement, and education), consistent with the original scale. In Study II, the Criterion-related validity of the subscales of the CAS-R-TF was determined using data collected from Study Group II (N = 305; MAGE =21.32). Significant and positive correlations were found between the CAS-R-TF subscale scores (leadership, achievement, and education) and the subscale scores of the Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form (CDSSES-SF) and the Achievement Motivation Scale (AMS). Cronbach Alpha internal consistency coefficients for the reliability of Turkish the CAS were calculated as $\alpha=.83$, $.77$, and $.87$ for the leadership, the success, and the education aspiration, respectively. In Study III, CAS-R-TF was applied to Study Group III (N=85) twice with an interval of three weeks. The coefficients of stability for the reliability of the CAS-R-TF were found to be $r = .80$, $.82$, and $.80$ for leadership, achievement, and education aspirations, respectively. The findings indicate that CAS-R-TF is a valid and reliable tool for measuring the career aspirations of undergraduate students in Türkiye. The limitations of the research are stated, and suggestions for future research are presented.

Keywords: Achievement Aspiration, Career Aspiration, Education Aspiration, Leadership Aspiration

Özet

Bu araştırmanın amacı Kariyer Umu Ölçeği-Revize'yi (KUÖ-R) Türkiye'deki üniversite öğrencilerine uyarlamaktır. Bu amaçla üç çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma I'de, ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Çalışma Grubu I'den (N=300; 179 kadın ve 121 erkek; MYAŞ=21.42) elde edilen verilerle Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları, Türkçe KUÖ'nün orijinal ölçekle uyumlu olarak üç faktörlü yapısını (liderlik, başarı, eğitim) doğrulamıştır. Çalışma II'de, Çalışma Grubu II'den (N=305; MYAŞ =21.32) toplanan verilerle KUÖ'nün alt ölçeklerinin ölçüt geçerliliği incelenmiştir. KUÖ alt ölçek (liderlik, başarı ve eğitim) puanları ile Kariyer Kararı Öz -Yeterlik Ölçeği-Kısa Form (KKÖYÖ-KF) alt ölçek puanları ve Başarı Motivasyonu Ölçeği (BMÖ) alt ölçek puanları arasında anlamlı ve pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Türkçe KUÖ'nün güvenirliliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, liderlik, başarı ve eğitim umuları için sırasıyla $\alpha=.83$, $.77$ ve $.87$ olarak hesaplanmıştır. Çalışma III'te, Çalışma Grubu III'e (N=85) KUÖ, 3 hafta ara ile 2 kez uygulandı. Türkçe KUÖ'nün güvenirliliği için kararlılık katsayıları liderlik, başarı ve eğitim umuları için sırasıyla $r=.80$, $.82$ ve $.80$ bulunmuştur. Bulgular, ölçeğin Türkçe formunun Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin kariyer umularını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer Umusu, Liderlik Umusu, Eğitim Umusu, Başarı Umusu

Rapid technological developments have significantly impacted societal structures, including areas like education, economy and, politics (Luan et al., 2020). In today's global world, technology is transforming the way businesses create value, where, when, and how people work, as well as how we communicate (Cascio & Montealegre,

2016). With globalization, technological changes, and shifts in population dynamics, the business world is becoming increasingly unpredictable and complex (Lent, 2013). These changes have given rise to new areas of employment, which require a variety of skills and educational qualifications (Cascio & Montealegre, 2016). As a result, the labor

İletişim / Correspondence:

Asst. Prof. Ayşe Fikriye Sarsıkoğlu
Kastamonu University, Faculty of
Humanities and Social Sciences,
Department of Psychology,
Kastamonu, Türkiye
e-mail: sariogluayf@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(2), 377–387. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Eylül / September 11, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Aralık / December 26, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Sarsıkoğlu, A. F. & Bacanlı, F. (2025). Adaptation of the career aspiration scale to Turkish university students: Validity and reliability studies. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(2), 377–387. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1548138>

This article is based on the first author's doctoral dissertation titled "The Factors Explaining Career Adaptability of University Students: A Suggested Model", and it was previously presented at the 27th International Conference on Educational Sciences.

ORCID: A. F. Sarsıkoğlu: 0000-0002-3532-8458; F. Bacanlı: 0000-0002-5712-3867

market is undergoing radical transformations, with working conditions becoming more precarious and stressful (Blustein et al., 2016). Career counselors must be well-prepared to help individuals adapt to these evolving conditions and successfully enter the workforce (Lent, 2018).

Understanding the relationship between young people's career aspirations and the realities of employment is crucial for better supporting them in preparing to meet the demands of the changing job market. As Hoff et al. (2022) stated, knowing young people's career aspirations will help guide career counseling interventions in a more targeted manner. For example, understanding their aspirations can help promote industries that may not align with their career goals but offer significant employment opportunities. Similarly, it can provide insights into how different social identities shape career aspirations (Hoff et al., 2022). Career aspirations are a motivating factor for university students during the school-to-work transition process (Baroudi et al., 2018) since they encourage them to strive toward their career goals and exhibit more proactive behaviors (Khan & Sherwani, 2019). Career aspirations can also reflect elements of an individual's self-concept, perceptions of available opportunities, and personal interests and expectations (Rojewski, 2005). Therefore, aspirations influence individuals' career choices, encourage or hinder planning efforts, shape learning experiences, help manage life decisions, and prepare individuals for the challenges of adulthood (Han et al., 2019). Thus, career aspirations facilitate students' transition into the labor market.

Career aspirations are an important concept and a remarkable research topic in career psychological counseling. In the beginning, the concept of career aspiration was used to express an individual's goal to enter specific careers, such as being a doctor or a musician (Farmer, 1985; Harmon, 1984; Nauta et al., 1998). Johnson (1995) defines aspiration as different expressions of occupational goals over time. Rojewski (2005) defines career aspirations as the "expressed career-related goals or choices" an individual sets for themselves. In fact, theories of career development have addressed aspirations from various perspectives (Han et al., 2019). According to Super (1990), self-concept plays a critical role in career development. In fact, aspirations are indicators of the concept of self (Rojewski, 2005; Lee & Rojewski, 2012). Gotfredson (1996) has highlighted the role of aspirations in narrowing down and reaching career options. According to Social Cognitive Career Theory (SCCT, Lent et al., 1994), aspirations are the individual's commitment to engaging in specific activities or producing specific outcomes, influenced by outcome expectations and self-efficacy.

Researchers stated that aspirations predict future career choices (Holland & Whitney, 1968; Burke & Holter, 1988) and even predict career choice closely to the interest inventories (e.g., Schoon & Parsons, 2002).

Additionally, it has been found that aspirations tend to stay consistent during both childhood and adolescence (Rojewski & Yang, 1997). While the significant role of career aspirations in professional development has captured the attention of researchers, there exist challenges in conceptualizing aspirations.

Drawing clear boundaries between career aspirations and related concepts is essential for conceptualizing the term. Career aspiration reflects an individual's preferences under ideal conditions without considering limiting factors such as financial resources, skills, education or abilities. In contrast, occupational expectations refer to the professions that individuals realistically expect to enter, taking into account barriers or other limiting factors (Han et al., 2019). On the other hand, occupational values represent the satisfaction derived from the rewards of an established occupation (Pişkin, 2013). In this regard, values are crucial for understanding the meaning of work and why people engage in it (Rounds & Leuty, 2020). In conclusion, aspirations reflect an individual's ideal preferences, expectations denote their realistic career projections, and values signify the sources of satisfaction obtained from a profession.

Despite the multidimensional nature of aspirations, most studies in the literature have treated career aspirations as a unidimensional construct. In these studies, participants were asked, "If you were free to choose any job, what kind of job would you aspire to pursue for the rest of your life?" (Walls & Gulkus, 1974), requesting them to specify the profession they would prefer without barriers or limitations. Another commonly used method for measuring career aspirations is the prestige score method. This method evaluates occupations based on scores derived from social status, income, and socioeconomic indicators. However, it has certain limitations. It may reflect environmental conditions or the social status attributed to the occupation rather than the individual's personal preferences. The occupational lists may not accurately represent the current labor market (Han et al., 2019). Gray and O'Brien (2007) criticized efforts to measure aspirations for reflecting societal perspectives rather than individual preferences and for failing to assess individuals' personal leadership goals. Johnson (1995) stated that more sensitive measurements are needed to understand the structure of aspirations and their effects on career development. To address this, O'Brien (1996) developed the Career Aspirations Scale (CAS) to assess young women's career aspirations. The scale consists of a leadership subscale, which assesses a woman's aspirations to receive promotions, train others, and become a leader in her field, and an educational aspiration subscale, which evaluates a woman's desire to pursue further education in a specific field. Thus, the CAS enables the measurement of aspirations related to different positions within the same occupation. Addressing individuals' aspirations filled a significant gap that existed during the years it was developed (Han, et al., 2019). The CAS has been utilized in various studies



to measure young women's career aspirations (O'Brien, 1996; O'Brien & Fassinger, 1993). Subsequently, the CAS was revised by adding new items and a new dimension to assess achievement aspirations, resulting in the CAS-R, which includes three factors. Thus, the scale identified people not interested in becoming leaders or receiving advanced education but simply wanting to succeed. Gregor and colleagues replicated a study assessing the validity and reliability of the CAS-R on college men (2019). The findings revealed that the subscales of the CAS-R did not differ by gender.

The current research focused on the measurement of career aspirations. Previous research findings have indicated that undergraduate students' career aspirations are positively related to their career development and career adaptability (Hirschi, 2010; Gadassi et al., 2013). In this context, understanding the structure of career aspirations of Turkish undergraduate students is both important and necessary for them to develop their career plans, as well as for career counselors who provide career guidance to these students. The research in Türkiye indicates that university students experience anxiety related to their future and careers (Durak Batıgun & Atay Kayış, 2014; Gizir, 2005; Güldü & Ersoy-Kart, 2017; Mutlu et al., 2019; Şahin, et al., 2009; Yerin-Güneri et al., 2003). University students seek career counseling services to explore more suitable careers or those with broader employment opportunities, often leading them to reconsider their career choices (Akyol & Bacanlı, 2019; Bacanlı & Salman, 2018). Therefore, measuring the career aspirations of university students and understanding how these aspirations contribute to their career development is important. However, research on career aspirations in Türkiye is still in its beginning (Aktaş, 2018). Aktaş (2018), adapted the CAS-R (Gregor & O'Brien, 2016) to Turkish high school students. Karacan-Özdemir and As (2022) examined the career values and occupational aspirations of adolescents, as well as the career aspirations that their parents had for their children's futures. However, there has been a lack of scale to measure the career aspirations of undergraduate students in Türkiye. Thus, in this study, the CAS-R (Gregor & O'Brien, 2016) is aimed to be adapted to Turkish undergraduate students.

Additionally, in this study, the leadership, achievement, and educational aspirations of Turkish university students were examined according to gender. Career aspirations formed at early ages have been shown to be linked to gender and are known to forecast career success in later years (Powell & Butterfield, 2022). Research has reported mixed findings regarding how career aspirations vary by gender. Some studies (e.g., Howard et al., 2011; Mau & Bikos, 2000; Perry et al. 2009) indicate that women have higher career aspirations than men, while others have found that men have higher career aspirations (Patton & Creed, 2007). Additionally, there are studies that have

found no gender differences in career aspirations (Chang, et al., 2006; Powers ve Wojtkiewicz, 2004). Howard et al. (2011) reported that although girls expect to achieve higher levels of education, they do not find these choices prestigious. They explained this by the devaluation of the professions preferred by women.

This study is expected to make significant contributions both theoretically and practically. Examining the effects of career aspirations on the career development of Turkish university students addresses a critical gap in the literature. The adaptation of the CAS-R-TF will establish a solid foundation for theoretical studies exploring other psychosocial variables associated with career aspirations. Additionally, it provides a reliable tool for identifying the career aspirations of university students in Türkiye and for designing effective intervention programs to enhance career aspirations. The findings are anticipated to supply concrete data for improving career counseling services at universities in Türkiye and for developing educational programs aimed at alleviating students' career-related anxieties. Furthermore, the results may offer valuable insights for educational policymakers in crafting strategies to enhance the employability of university graduates. The study's exploration of gender differences could contribute to refining career counseling services within the scope of gender equality policies and addressing the challenges women face in career planning. Finally, the CAS-R-TF is expected to form a valuable foundation for advanced studies by enabling a deeper examination of the social, cultural, and economic factors that influence career aspirations.

Present Research

This research aims to adapt the Career Aspiration Scale (CAS) for undergraduate students in Türkiye, and this goal was pursued through three studies.

In study 1, CFA was conducted using data from the study group I to evaluate the construct validity of the CAS. The first study group comprised 300 undergraduate students (170 women and 121 men; MAGE =21.42) from various faculties. Data were analyzed using LISREL for CFA and SPSS for descriptive statistics. Fit indices, including CFI, TLI, RMSEA, and SRMR were calculated to evaluate the model's fit.

In study 2, Criterion-Related Validity was assessed using data collected from the study group II (N = 305; MAGE =21.32). Data were analyzed using SPSS, and Pearson correlation coefficients were used to evaluate the strength and direction of the relationships.

In study 3, stability coefficients were calculated on data from the students in the third study group (N= 85). Data analysis was conducted using SPSS.

Study I

Method

Study Group I

Study group I comprised 300 university students from various faculties, including 179 (59.7%) female and 121 (40.3%) male. The participants were enrolled in various academic years, ranging from the first to the fourth year of university. The distribution of participants by year was as follows: 61 (20.3%), 59 (19.7%), 72 (24%), and 108 (36%). The participants' ages ranged from 19 to 27, with a mean age of 21.42 (SD = 1.35).

Measures

The Demographic Questionnaire (DQ)

The DQ, developed by the researchers, includes questions designed to gather demographic information about the participants such as gender, date of birth, department and grade level.

Career Aspiraiton Scale-Revised (CAS-R). The CAS (O'Brien, 1996), developed to assess women's career aspirations, has been revised to also measure women's achievement aspirations (Gregor & O'Brien, 2016). The revised form of the scale consists of 24 items (5 reverse items), 5-point Likert type, and consists of leadership, education, and achievement aspirations subscales. The leadership aspiration subscale encompasses the desire to assume leadership roles and to train and manage others in one's career (e.g., "I hope to become a leader in my career field."). The education aspiration subscale involves the aspiration to achieve advanced education and competence in one's professional life (e.g., "I will always be knowledgeable about recent advances in my field"). The achievement aspiration subscale reflects an individual's hope for recognition, taking on responsibility, and career advancement (e.g., "Being one of the best in my field is not important to me"). The validity and reliability of the CAS-R was tested in a sample of women with bachelor's and master's degrees and the results unveiling a three-dimensional pattern in career aspirations. The correlations among factors ranged from .49 to .70. Test-retest reliability is adequate (leadership = .81, achievement = .68, educational = .81). Cronbach's alpha estimates ranged from .87 to .89 (leadership), .81 to .82 (achievement) and .85 to .90 (educational). The criterion-related validity of the CAS-R was examined by correlating it with The Work Role Salience (WRS; Greenhaus, 1973), The Planning for Career and Family Scale (PLAN; Ganginis Del Pino, et al., 2013), and The Work and Family Orientation Questionnaire (WOFO; Spence and Helmreich, 1983). The correlations between these scales and the CAS-R subscales were found to be consistent with the expected direction, as reported by Gregor and O'Brien (2016).

Translation Process

For the Turkish adaptation of the scale, firstly, the necessary permission was obtained from the responsible author of the article in which the scale was revised. The scale was translated into Turkish by three academicians working in the field of career counseling. Then, the authors compared the translations and picked the best version for each item. In the next stage, the Turkish form was translated back into English by an academician working in the field of English Language and Literature, and it was seen that the original form and the statements were semantically compatible. Finally, the Turkish form was given to 60 university students, and their opinions about its comprehensibility and clarity were obtained. The Turkish form of the scale has been made ready for application.

Procedure

A set of measurement tools was used to collect data for the study. The data were gathered in the classroom by the researcher(s). Participants were briefed on the aim of the study and completed the questions using a paper-and-pencil method. Completing the questions took approximately 40-45 minutes.

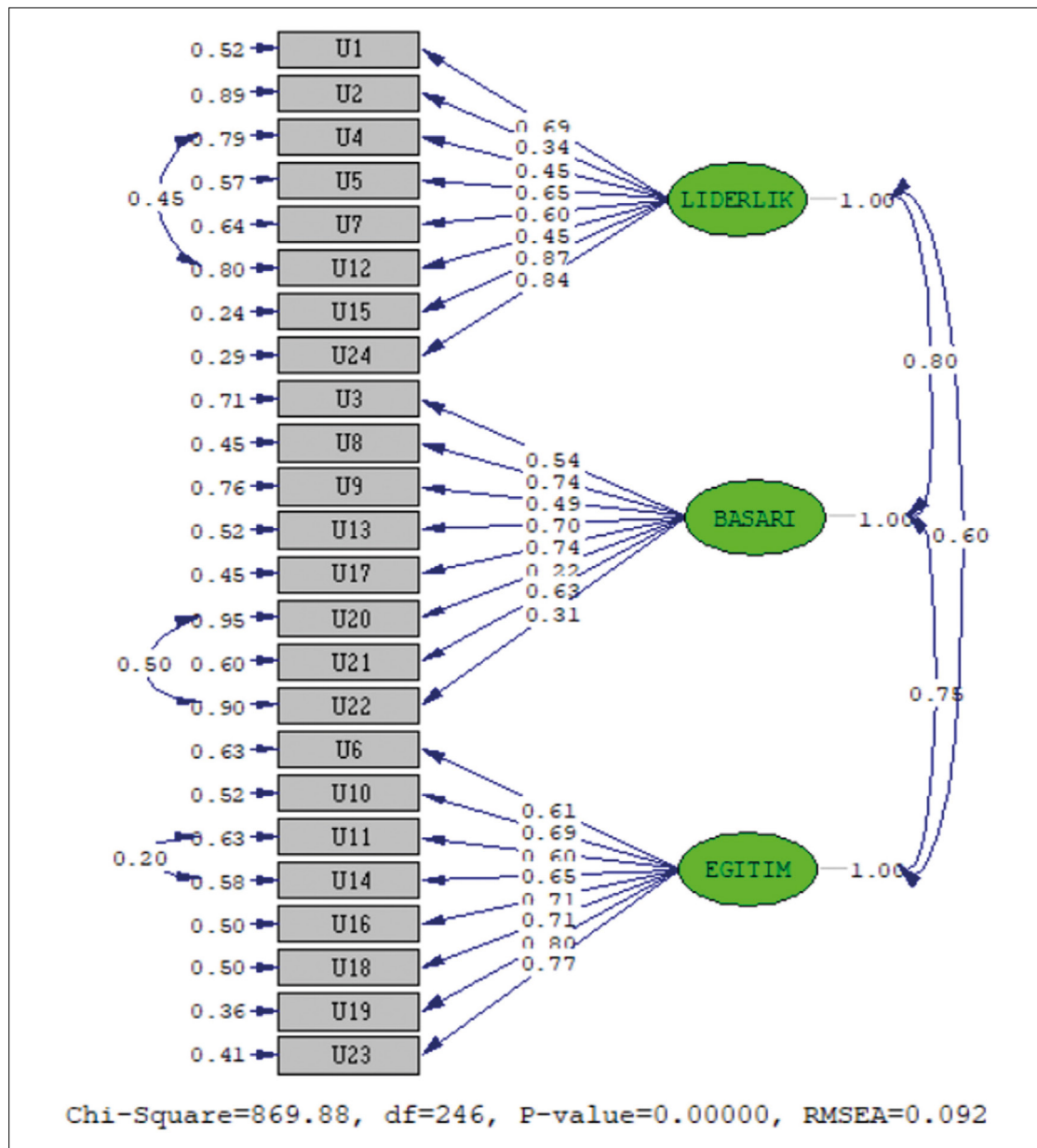
Results

Results of Construction Validity of the CAS-R-TF

CFA was conducted on the study group 1 (n = 300 Turkish university students) data to test factor construction of the CAS-R-TF. The CFA results showed that model fit was the $\chi^2 = 1291,48$; $sd = 249$; $p = 0.00$; $\chi^2 / sd = 5.2$; NFI = .90; CFI = .92; SRMR = 0.093 and RMSEA = 0.11. According to Hu and Bentler (1999), the fact that chi-square value is above 5 and the RMSEA is greater than 10 is outside the acceptable model fit indices. For this reason, modification indices were evaluated in order to improve model fit indices. Considering the closeness of the 4th ("Becoming a leader in my job is not at all important to me.") and 12th ("Attaining leadership status in my career is not that important to me."); 11th ("I will always be knowledgeable about recent advances in my field") and 14th ("I know I will work to remain current regarding knowledge in my field"), 20th ("Achieving in my career is not at all important to me") and 22nd ("Being one of the best in my field is not important to me.") items to each other in terms of significance and high modification indices, the covariances between these items were added to the model and then analyzed again. The model fit indices were $\chi^2 = 869,88$; $sd = 246$; $p = 0.00$; $\chi^2 / sd = 3.5$; NFI = .93; CFI = .95; SRMR=0.087 and RMSEA=0.09 (■ Fig. 1). The fact that chi-square value is below 5 indicates acceptable, that the NFI value is higher than .90 indicates acceptable; that the CFI value is higher than .90 indicates good fit, that SRMR is less than or equal to 0.10 indicates acceptable, and that RMSEA is less than .10 indicates medium fit (Hu and Bentler, 1999).



Figure 1
The CFA Model of the CAS-R-TF



Results of Reliability of the CAS-R-TF

To assess the reliability of the CAS-R-TF, Cronbach's alpha (α) coefficients of the subscales were calculated. Internal consistency coefficients were calculated over the data collected from $n=300$ university students on the study group I. Cronbach's alpha values were found as leadership ($\alpha=.83.3$), achievement ($\alpha=.77.6$) and education ($\alpha=.87.7$). In the original scale development study (Gregor & O'brien, 2016), Cronbach's alpha values were found as leadership ($\alpha=.87$), success ($\alpha=.81$), and education ($\alpha=.90$). These results indicate that the internal consistency values for the subscales of the scale are generally similar to the values expected in the related literature (Nunnally & Bernstein, 1994).

Comparing career aspirations (leadership, achievement, educational) according to gender

Independent group t-test analysis was applied to the data collected from the study group I ($n=300$, 179 (59.7%) female and 121 (40.3%) male. 61 (20.3%) to examine career aspirations (leadership, achievement, educational) according to gender. The result of the analysis showed significant differences in leadership aspiration between female ($M = 29.8$, $SD = 6.8$) and male ($M = 31.4$, $SD = 6.4$) students; $t(298) = 2.11$, $p = .036$. According to the results, male university students' leadership aspirations scores were higher than female university students' leadership aspirations scores. There was not a significant differences in achievement

aspirations between female ($M = 34$, $SD = 4.7$) and male ($M = 33.2$, $SD = 5.4$) students; $t(234) = -1.23$, $p = .21$. There was not a significant differences in educational aspirations between female ($M = 31.3$, $SD = 5.8$) and male ($M = 31$, $SD = 6.5$) students; $t(237) = -.39$, $p = .69$.

Study II

Method

Study Group II

The second study group consisted of a total of 305 undergraduate from various faculties, 193 (63.3%) female and 112 (36.7%) male. The participants were enrolled in various academic years, ranging from the first to the fourth year of university. The distribution of participants by year was as follows: 60 (19.7%), 64 (21%), 96 (31.5%), and 85 (27.9%). The participants' ages varied between 19 and 27, with an average age of 21.32 ($SD = 1.03$).

Measures

Career Decision Self-Efficacy Scale–Short Form (CDSES-SF)

The CDSES-SF originally developed by Betz et al. (1996), was subsequently adapted to Turkish undergraduate students and adolescents by Büyükgoze-Kavas (2014). The Turkish CDSES-SF consists of 5 subscales and 25 items similar to the original scale. The scale's internal consistency reliability was reported as .92. For the subscales, internal consistency reliability ranged from .61 for occupational

information to .81 for goal selection. The test-retest reliability of the scale was .91. In the present study, the internal consistency reliability for the entire scale was .93, while the reliability for the subscales ranged from .70 for occupational information to .80 for self-appraisal.

Achievement Motivation Scale (AMS)

The original AMS was developed by Krebs et al., (2000). The AMS was adapted undergraduate students in Türkiye by Pamuk (2007). In the factor analysis of AMS, varimax rotation method was used. In the first stage, although there were 4 factors with eigenvalues greater than 1.0, varimax rotation was used because of the 3-factor structure of the original scale. According to results, the Turkish AMS consists of 18 items and 3 subscales (work, mastery and competition) just like the original scale. In the current study, the internal consistency reliability for the scale was .85 and for the subscales were .79 (work), .58 (mastery) and .80 (competition).

Results of Criterion-Related Validity of the CAS-R-TF

In order to provide further validity evidence, the correlations between the CAS-R-TF with the CDSES-SF and the AMS were investigated on the second study group data (Table 1). A closer look at the relationships of the subscales of CAS-R (leadership, achievement and education) with the subscales of CDSES-SF (Self-appraisal-SA, Occupational information-OI, Goal selection-GS, Planning-P, Problem Solving-PS) and the subscales of AMS (work, mastery, competition) revealed that there were low to medium correlations.

Table 1
Criterion Validity Analysis of the Career Aspiration Scale-Revised-Turkish Form

		CAS-R-TF										
		AA	LA	EA	SA	OI	GS	P	PS	W	M	C
CAS-R-TF	AA	1										
	LA	.69**	1									
	EA	.63**	.48**	1								
CDSES-SF	SA	.43**	.34**	.41**	1							
	OI	.38**	.33**	.41**	.69**	1						
	GS	.44**	.30**	.45**	.80**	.67**	1					
	P	.43**	.43**	.42**	.78**	.78**	.72**	1				
AMS	PS	.27**	.31**	.33**	.63**	.59**	.60**	.67**	1			
	W	.45**	.43**	.44**	.52**	.48**	.51**	.49**	.37**	1		
	M	.27**	.26**	.33**	.39**	.39**	.36**	.40**	.32**	.52**	1	
	C	.40**	.37**	.37**	.31**	.32**	.35**	.35**	.28**	.43**	.51**	1
	Aritmetik Ortalama	4.14	3.77	3.88	3.83	3.77	3.76	3.66	3.37	4.05	3.39	3.56
	Standart Sapma	0.66	0.84	0.77	0.70	0.66	0.68	0.71	0.78	0.77	0.60	0.88
Note: CAS-R-TF: Career Aspiration Scale-Revised-Turkish Form, AA: Achievement aspiration, LA: Leadership aspiration, EA: Educational aspiration CDSES-SF: Career Decision Self-Efficacy Scale–Short Form, SA: Self-appraisal, OI: Occupational information, GS: Goal selection, P: Planning, PS: Problem Solving AMS: Achievement Motivation Scale, W: Work, M: Mastery, C: Competition												
*p < .01, **p < .001												



Study 3

Study Group 3

The third study group consisted of 85 Turkish university students. For reliability the stability coefficients of the CAS-R-TF were calculated on the third study group ($n=85$) data. The CAS-R-TF was administered to the students twice with a 20-day interval. Test-retest values were found $r=.80$ for Leadership, $r=.82$ for Achievement, and $r=.80$ for Education.

Discussion

The purpose of this research is to adapt a measurement tool to assess Turkish university students' career aspirations by conducting psychometric analyses of the Turkish form of the CAS-R (Gregor & O'Brien, 2016). In this respect, the construct validity and criterion-related validity of the scale were tested. For the reliability of the scale, Cronbach's alpha (α) internal consistency coefficients and test-retest correlation coefficients were calculated. Additionally, CAS-R-TF scores were compared according to gender.

The chi-square and RMSEA results of CFA assessing the construct validity of the scale were outside the acceptable model fit indices according to Hu and Bentler (1999). Therefore, modification indices were evaluated to improve model fit indices. Considering the high correlations and significant modification indices observed between these item pairs (4th – 12th ; 11th - 14th; 20th - 22nd) the covariances between these items were incorporated into the model and subsequently reanalyzed. This proposed model showed acceptable fit indices (χ^2/df , RMSEA, SRMR, NFI, CFI) (Hu & Bentler, 1999). The 3-subdimensional structure of the Turkish CAS-R was confirmed to be similar to the original CAS-R (Gregor & O'Brien, 2016). These findings suggest that the Career Aspiration Scale-Revised is a valid and reliable tool for evaluating the career aspirations of university students.

The relationship between the CAS-R-TF and AMS was examined for the criterion-related validity. A significant positive correlation was found between all the sub-scales of CAS-R-TF (leadership, achievement, and educational) and all the sub-scales of AMS (work, superiority, and competition). Gregor and O'Brien (2016) found a connection between achievement motivation and the effort put into pursuing career-related activities and goals. Career aspirations and achievement motivation jointly govern goal-directed behaviors and are, therefore, closely related (Rojewski, 2005). Similarly, Kim and Young-Yun (2015) reported a significant relationship between motivation and career aspirations. Bajema et al. (2002) found a link between academic achievement and career aspirations. Moreover, achievement motivation has been linked to leadership aspirations (Gregor & O'Brien, 2015) and career aspirations (Gregor et al., 2019).

The relationship between the CAS-R-TF and CDSES-SF was examined for the criterion-related validity. A positive and significant relation was found between the three sub-scales of CAS-R (leadership, achievement, and educational) and all the sub-scales of the CDSES-SF (SA, OI, GS, P, PS). This result is supported by research findings (Johnsons, 1995; Gottfredson, 2002) indicating that individuals who exhibit limited career self-efficacy struggle to sustain their career aspirations. Additionally, Hartman and Barber (2020) identified that occupational self-efficacy had a favorable effect on individuals' career aspirations, suggesting that higher levels of confidence in one's professional abilities can enhance one's career goals. On the other hand, in their original scale development study, Gray and O'Brien (2007) stated that career aspirations were positively related to multiple-role self-efficacy, occupational self-efficacy, and career decision self-efficacy.

In this study, the leadership, achievement, and educational aspirations of Turkish university students were examined according to gender. Leadership aspirations were found to be high in favor of male university students. The finding that male university students' leadership aspiration is higher than that of female students contradicts the results of Gregor et al. (2019). On the other hand, it supports the results of research that found that men have a high level of leadership aspiration (Hartman and Barber, 2020; Powell & Butterfield, 2003; Singer, 1989; Sheppard, 2018). Indeed, Eagly et al. (1994) found in their meta-analysis studies that men have higher leadership aspirations. However, research on the differentiation of career aspirations by gender has yielded complex results (Powell & Butterfield, 2022). Some researchers, such as Hoobler et al. (2014), have attributed the absence of a direct relationship between gender and managerial aspirations to supervisors' biases, which perceive women's motivation as lower and thus impede their development (Powell & Butterfield, 2022).

While the rate of women in managerial positions was 12.2% in 2012 (TURKSTAT, 2013), it will be 20.7% in 2022 (TURKSTAT, 2023b). Although these data show that the ratio of female managers has increased in the last ten years, it also reveals that the ratio is still higher in favor of men and that the male-dominated perspective continues to dominate. Considering the studies (Davies et al., 2005; Hoyt & Blascovich, 2007) that show that gender judgments reduce women's leadership aspirations, it can be said that the ratio of female manager employment and gender roles negatively affect women's leadership aspirations in the current conditions. Kossek et al. (2017) stated that gender biases hinder women's selection for managerial positions. Netchaeva and colleagues (2022) conducted a meta-analysis examining gender differences in leadership aspirations. According to the findings of this study, the gender difference is more significant among working adults in male-dominated industries than in female-dominated industries.

In addition, it was found that the achievement and educational aspirations did not difference according to gender in this study. This finding supports the results of Gregor et al. (2019) and the research results (Eryenen, 2008), which found that success aspiration did not differ according to gender. However, it does not support studies (Davey & Stoppard, 1993), which suggest that women have lower career aspirations than men and are more likely to endanger their careers for their spouse or family responsibilities. In Türkiye, the enrolment rate of women in higher education increased from 35.4% in 2012 (TURKSTAT, 2013) to 49.2 % in 2022 (TURKSTAT, 2023a). These data show that gender stereotypes are changing in favor of women in the field of education. When assessing the findings concerning gender differentiation within the Turkish CAS-R, it can be asserted that young adult women exhibit confidence in their ability to resist gender norms and attain a harmonious equilibrium between their professional pursuits and familial responsibilities. In the literature, there are opinions that women express higher career aspirations than their male peers, but over time, they circumscribe their aspirations and prefer lower prestigious professions (i.e., Hanson, 1994; Wahl & Blackhurst, 2000). Singer et al. (2005) and Hartman and Barber (2020) stated that career aspirations are mediated by domestic responsibilities and the search for work-life balance rather than reluctance. Accordingly, women prefer to take time off, work part-time, or take a break from work for reasons such as family responsibilities and caring for children or parents, and this affects their careers in a long time. Indeed, marital status is effective in women's employment. In Türkiye, the employment rate of divorced and single women is higher than that of married women (Aksoy et al., 2019). The career barriers women perceived were family reasons, gender, working hours, and marital status (Gündüz, 2010). The career barriers faced by women managers in their career development were found to be gender role expectations (role conflict, labeling of professional competencies.), institutional factors (competition, stress, initiation into the men's club), and individual factors (family life cycle) (Baz & Aslan, 2021). Indeed, according to TurkStat (2023b) data, women's labor force participation rate (32.8%) is considerably lower than that of men (70.3%). This situation can be said to show the obstacles in front of the reflection of young women's initially high career aspirations in business life.

When the results of the studies conducted to assess the validity and reliability of the Career Aspiration Scale-Turkish Form are considered comprehensively, it can be concluded that this scale serves as a psychometrically sound measurement tool suitable for evaluating the career aspirations of Turkish university students. It has good psychometric properties to be used in determining university students' leadership, success, and educational aspirations. In theoretical and applied research aiming to measure the career aspirations of Turkish university students, it can be used in career counseling services to enrich the career

development of university students and to cope with their problems related to career development and choice. It is expected to contribute to career counseling intervention areas such as determining individuals' career aspirations, determining career-related exploration activities in the process of structuring their careers, evaluating career options, making career decisions, and working with possible career barriers.

There are some limitations of this study Firstly, this study's data were gathered from a single state university. Future research could benefit from investigating the scale's psychometric properties across diverse groups, including high school students, university students, and working men and women of various ages. Secondly, this study measures individuals' career aspirations at one stage of their lives. Conducting longitudinal studies would offer a more comprehensive understanding of how aspirations change and develop over time. Lastly, in this study, the construct validity of the CAS-R-TF was examined only in Study Group 1. This limitation may affect the generalizability of the findings. Future research should replicate the construct validity analysis with diverse samples to strengthen the scale's applicability and robustness.



References

- Aktaş, A. (2018). *Lise öğrencilerinin kariyer beklentilerinde aile etkisi ve akılcı olmayan inançların rolü* (The role of family influence and irrational beliefs in high school students' career aspirations) [Unpublished master's thesis]. Ondokuz Mayıs University.
- Aksoy, N., Felek, Ş., Yayla, N., & Çeviş, İ. (2019). Türkiye'de kadın istihdamı ve etkileyen faktörler (Women's employment in Turkey and influencing factors). *Journal of Management and Economics Research*, 17(3), 146–163. <https://doi.org/10.11611/yea.594124>
- Akyol, E. Y., & Bacanlı, F. (2019). Building a solution-focused career counselling strategy for career indecision. *Australian Journal of Career Development*, 28(1), 73–79. <https://doi.org/10.1177/1038416218779623>
- Bacanlı, F., & Salman, N. (2018, October). Career psychological counseling based on three-stage career decision-making model: Case study. In *20th International Psychological Counseling and Guidance Congress* (pp. 25–27). Samsun, Türkiye.
- Bajema D. H., Miller W. W., & Williams D. L. Aspirations of rural youth. *Journal of Agricultural Education*, 43(3), 61–71. <https://doi.org/10.5032/jae.2002.03061>
- Baroudi, S. E., Khapova, S. N., Fleisher, C., & Jansen, P. G. (2018). How do career aspirations benefit organizations? The mediating roles of the proactive and relational aspects of contemporary work. *Frontiers in Psychology*, 9, 2150. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02150>
- Baz, D., & Aslan, A. E. (2021). Üst düzey kadın yöneticilerin kariyer engellerinin incelenmesi [The Analysis of Senior Women Managers' Career Barriers]. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3503–3533. <https://doi.org/10.26466/opus.865901>
- Belkaoui, A. (1986). The accounting students' need for achievement and career aspirations: An experiment. *Issues in Accounting Education*, 1(2), 197–206.
- Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 47–57. <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>
- Blustein, D. L., Olle, C., Connors-Kellgren, A., & Diamonti, A. J. (2016). Decent work: A psychological perspective. *Frontiers in Psychology*, 7, 407. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00407>
- Burke, P. J., & Hoelter, J. W. (1988). Identity and sex-race differences in educational and occupational aspirations formation. *Social Science Research*, 17(1), 29–47. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(88\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0049-089X(88)90019-1)
- Buyukgoze-Kavas, A. (2014). A psychometric evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form with Turkish university students. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 386–397. <https://doi.org/10.1177/1069072713484561>
- Cascio, W. F., & Montealegre, R. (2016). How technology is changing work and organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3(1), 349–375. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062352>
- Chang, E. S., Chen, C., Greenberger, E., Dooley, D., & Heckhausen, J. (2006). What do they want in life?: The life goals of a multi-ethnic, multi-generational sample of high school seniors. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 302–313. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9034-9>
- Davey, F. H., & Stoppard, J. M. (1993). Some factors affecting the occupational expectations of female adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 43(3), 235–250. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1993.1045>
- Davies, P. G., Spencer, S. J., & Steele, C. M. (2005). Clearing the air: Identity safety moderates the effects of stereotype threat on women's leadership aspirations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(2), 276–287.
- Durak Batugün, A. & Atay Kayış, A. (2014). Üniversite öğrencilerinde stres faktörleri: kişilerarası ilişki tarzları ve problem çözme becerileri açısından bir değerlendirme. [Stress Factors Among University Students: A Study on Interpersonal Relationship Style and Problem Solving Abilities]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 69–80.
- Eagly, A.H., Karau, S.J., Miner, J.B. & Johnson, B.T. (1994). Gender and motivation to manage in hierarchic organizations: a meta-analysis. *The Leadership Quarterly*, 5(2), 135–159. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(94\)90025-6](https://doi.org/10.1016/1048-9843(94)90025-6)
- Eryenen, G. (2008). Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarıyı yordammasındaki rolü [The relationships between the goal orientations, academic self-efficacy, and teacher sense of efficacy of preservice teachers and the predictive roles of these variables on academic achievement] [Unpublished master's thesis]. İstanbul University
- Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 363–390.
- Gadassi, R., Gati, I., & Wagman-Rolnick, H. (2013). The adaptability of career decision making profiles: Associations with self-efficacy, emotional difficulties, and decision status. *Journal of Career Development*, 40(6), 490–507. <https://doi.org/10.1177/0894845312470027>
- Ganginis Del Pino, H. V., O'Brien, K. M., Mereish, E., & Miller, M. J. (2013). Leaving before she leaves: Considering future family when making career plans. *Journal of Counseling Psychology*, 60, 462–470. <https://doi.org/10.1037/a0032651>
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. [A study on the problems of the Middle East Technical University senior students]. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(2), 196–213
- Gottfredson, G. D. (1996). Prestige in vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 48, 68–72. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0006>
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 85–148). Jossey-Bass.
- Gray, M. P., & O'Brien, K. M. (2007). Advancing the assessment of women's career choices: The career aspiration scale. *Journal of Career Assessment*, 15(3), 317–337. <https://doi.org/10.1177/1069072707301211>
- Greenhaus, J. H. (1973). A factorial investigation of career salience. *Journal of Vocational Behavior*, 3, 95–98. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(73\)90050-X](https://doi.org/10.1016/0001-8791(73)90050-X)
- Gregor, M. A., & O'Brien, K. M. (2015). The changing face of psychology: Leadership aspirations of female doctoral students. *The Counseling Psychologist*, 43(8), 1090–1113. <https://doi.org/10.1177/0011000015608949>
- Gregor, M. A., & O'Brien, K. M. (2016). Understanding career aspirations among young women: Improving instrumentation. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 559–572. <https://doi.org/10.1177/1069072715599537>

- Gregor, M., O'Brien, K. M., & Sauber, E. (2019). Understanding career aspirations among young men. *Journal of Career Assessment*, 27(2), 262-272. <https://doi.org/10.1177/1069072717748>
- Güldü, Ö., & Ersoy Kart, M. (2017). Kariyer planlama sürecinde kariyer engelleri ve kariyer geleceği algılarının rolü [The role of career barriers and career future perceptions in the career planning process]. *Ankara University SBF Journal*, 72(2), 377-400. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002450
- Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 133-149.
- Han, H., Rojewski, J. W., & Kwak, M. (2019). Development and validation of the subjective occupational aspiration scale using a Rasch model approach. *Journal of Career Development*, 46(6), 670-691. <https://doi.org/10.1177/0894845318771>
- Hanson, S. L. (1994). Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among US youths. *Sociology of education*, 67(3), 159-183. <https://doi.org/10.2307/2112789>
- Harmon, L. W. (1984). What's new? A response to Astin. *The Counseling Psychologist*, 12(4), 127-128. <https://doi.org/10.1177/0011000084124003>
- Hartman, R. L., & Barber, E. G. (2020). Women in the workforce: The effect of gender on occupational self-efficacy, work engagement and career aspirations. *Gender in Management: An International Journal*, 35(1), 92-118. <https://doi.org/10.1108/GM-04-2019-0062>
- Hirschi, A. (2010). Swiss adolescents' career aspirations: Influence of context, age, and career adaptability. *Journal of Career Development*, 36(3), 228-245. <https://doi.org/10.1177/0894845309345844>
- Hoff, K., Van Egdorn, D., Napolitano, C., Hanna, A., & Rounds, J. (2022). Dream jobs and employment realities: How adolescents' career aspirations compare to labor demands and automation risks. *Journal of Career Assessment*, 30(1), 134-156. <https://doi.org/10.1177/106907272111026183>
- Holland, J. L., & Whitney, D. R. (1968). *Changes in the vocational plans of college students: Orderly or random?* (Act research no. 25). The American College Testing Program.
- Hoobler, J. M., Lemmon, G. & Wayne, S. J. (2014). Women's managerial aspirations: an organizational development perspective. *Journal of Management*, 40(3), 703-730.
- Howard, K. A., Carlstrom, A. H., Katz, A. D., Chew, A. Y., Ray, G. C., Laine, L., & Caulum, D. (2011). Career aspirations of youth: Untangling race/ethnicity, SES, and gender. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 98-109. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.002>
- Hoyt, C. L., & Blascovich, J. (2007). Leadership efficacy and women leaders' responses to stereotype activation. *Group Processes and Intergroup Relations*, 10(4), 595-616. <https://doi.org/10.1177/1368430207084718>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Johnson, L. (1995). A Multidimensional analysis of the vocational aspirations of college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 28(1), 25-44.
- Karacan-Özdemir, N., & As, Y. C. (2022). Career values and occupational aspirations of adolescents and their parents aspire for the future of their child. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(Ek 1), 215-225.
- Khan, R., & Sherwani, N. U. K. (2019). Analysis of the relationship between career aspiration and proactive career behaviour in the Indian employment scenario. *LBS Journal of Management & Research*, 17(1), 4-13. <https://doi.org/10.5958/0974-1852.2019.00001.4>
- Kim, M. S., & Yun, S. Y. (2015). A study on the nursing student with academic self-efficacy, motivation and career aspiration. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(S1), 226-230. <https://doi.org/10.17485/ijst/2015/v8iS1/58764>
- Kossek, E. E., Su, R., & Wu, L. (2017). "Opting out" or "pushed out"? Integrating perspectives on women's career equality for gender inclusion and interventions. *Journal of Management*, 43(1), 228-254.
- Krebs, D., Berger, M., & Ferligoj, A. (2000). Approaching achievement motivation: Comparing factor analysis and cluster analysis. In A. Ferligoj & A. Mrvar (Eds.) *New approaches in applied statistics*, (pp. 147-171). University of Ljubljana.
- Lee, I. H., & Rojewski, J. W. (2012). Development of occupational aspirations in early Korean adolescents: A multiple-group latent curve model analysis. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12, 189-210. <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9227-6>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W. (2013). Career-life preparedness: Revisiting career planning and adjustment in the new workplace. *The Career Development Quarterly*, 61, 2-14. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00031.x>
- Lent, R. W. (2018). Future of work in the digital world: Preparing for instability and opportunity. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 205-219. <https://doi.org/10.1002/cdq.12143>
- Luan, H., Geczy, P., Lai, H., Gobert, J., Yang, S. J., Ogata, H., ... & Tsai, C. C. (2020). Challenges and future directions of big data and artificial intelligence in education. *Frontiers in psychology*, 11, 580820. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580820>
- Mau, W. C., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of counseling & development*, 78(2), 186-194. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02577.x>
- Mutlu, T., Korkut-Owen, F., Özdemir, S., & Ulaş-Kılıç, Ö. (2019). Öğretmen Adaylarının Kariyer Planları, Yaşadıkları Kariyer Kararsızlıkları ve Bununla Baş Etme Stratejileri [Career Plans, Career indecision and strategies for coping with Career indecision among teacher candidates]. *Journal of Career Counseling*, 2(1), 1-31.
- Nauta, M. M., Epperson, D. L., & Kahn, J. H. (1998). A multiple-groups analysis of predictors of higher level career aspirations among women in mathematics, science, and engineering majors. *Journal of Counseling Psychology*, 45(4), 483-496. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.4.483>
- Netchaeva, E., Sheppard, L. D., & Balushkina, T. (2022). A meta-analytic review of the gender difference in leadership aspirations. *Journal of Vocational Behavior*, 137, 103744. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103744>
- Nunnally J. & Bernstein I. (1994) *Psychological methods*. McGraw-Hill, O'Brien,
- K. M. (1996). The influence of psychological separation and parental attachment on the career development of adolescent women. *Journal of Vocational Behavior*, 48(3), 257-274. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0024>





- O'Brien, K. M., & Fassinger, R. E. (1993). A causal model of the career orientation and career choice of adolescent women. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 456-469.
- Pamuk, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin başarı motivasyon yapısı: İktisat bölümleri üzerinde bir uygulama. *Social Sciences Journal*, 2, 139-150.
- Pişkin, M. (2013). Kariyer gelişim sürecini etkileyen faktörler. In B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı*, (4. Baskı, 43-78). Pegem Akademi.
- Patton, W., & Creed, P. (2007). The relationship between career variables and occupational aspirations and expectations for Australian high school adolescents. *Journal of Career Development*, 34(2), 127-148. <https://doi.org/10.1177/0894845307307471>
- Perry, J. C., Przybysz, J., & Al-Sheikh, M. (2009). Reconsidering the "aspiration-expectation gap" and assumed gender differences among urban youth. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 349-354. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.02.006>
- Powell, G. N., & Butterfield, D. A. (2003). Gender, gender identity, and aspirations to top management. *Women in Management Review*, 18(1/2), 88-96. <https://doi.org/10.1108/09649420310462361>
- Powell, G. N., & Butterfield, D. A. (2022). Aspirations to top management over five decades: a shifting role of gender?. *Gender in Management: an International Journal*, 37(8), 953- 968. <https://doi.org/10.1108/gm-10-2021-0330>
- Powers, R. S., & Wojtkiewicz, R. A. (2004). Occupational aspirations, gender, and educational attainment. *Sociological Spectrum*, 24(5), 601-622. <https://doi.org/10.1080/02732170490448784>
- Rojewski, J. W., & Yang, B. (1997). Longitudinal analysis of select influences on adolescents' occupational aspirations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 375-410. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1561>
- Rojewski, J. W., (2005) Occupational aspirations: Constructs, meanings and applications. In S. D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 131-154). John Wiley & Sons.
- Rounds, J., & Leuty, M. E. (2020). Nature, importance, and assessment of needs and values. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (3rd ed., pp. 417-448). Wiley.
- Schoon, I. & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 262-288. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1867>
- Sheppard, L. D. (2018). Gender differences in leadership aspirations and job and life attribute preferences among US undergraduate students. *Sex Roles*, 79, 565-577. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0890-4>
- Singer, M. (1989). Gender differences in leadership aspirations. *New Zealand Journal of Psychology*, 18(1), 25-35.
- Singer, A. R., Cassin, S. E., & Dobson, K. S. (2005). The role of gender in the career aspirations of professional psychology graduates: Are there more similarities than differences?. *Canadian Psychology/ Psychologie canadienne*, 46(4), 215.
- Spence, J. T., & Helmreich, R. L. (1983). Achievement-related motives and behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 7-74). W. H. Freeman
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). Jossey-Bass.
- Şahin, İ., Şahin-Firat, N., Zoraloğlu, Y. R., & Açıkgöz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1435-1449.
- Turkish Statistical Institute. (2013, March 8). *Women in statistics, 2012* [Press release]. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=istatistiklerle-kadin-2012-13458&dil=1>
- Turkish Statistical Institute (2023a, May17). *Youth in statistics, 2022*. [Press release]. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2022-49670#:~:text=Kad%C4%B1nlarda%20y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretimde%20net%20okulla%C5%9Fma%20oran%C4%B1%20%49%2C2%20oldu&text=Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim%20net%20okulla%C5%9Fma%20oran%C4%B1%20cinsiyete,49%2C2%20ye%20y%C3%BCkseldi>
- Turkish Statistical Institute (2023b, March 6). *Women in statistics, 2022*. [Press release]. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=%C4%B0statistiklerle-Kad%C4%B1n-2022-49668&dil=1>
- Walls, R. T., & Gulkus, S. P. (1974). Reinforcers and vocational maturity in occupational aspiration, expectation, and goal deflection. *Journal of Vocational Behavior*, 5(3), 381-390. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(74\)90028-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(74)90028-1)
- Wahl, K. H., & Blackhurst, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional School Counseling*, 3(5), 367.
- Yerin-Güneri, O., Aydın, G., & Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of Counseling Services at a large Urban University in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25(1), 53-63.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Türkiye’de Kamu ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademisyenlerin Sessiz İstifa Algıları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz

A Comparative Analysis of Academics’ Perceptions of Quiet Quitting in Public and Foundation Universities in Türkiye

Zeliha Seçkin¹ , Abdullah Turan² , Onur Doğan³ 

¹ Aksaray Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Aksaray, Türkiye

² Aksaray Üniversitesi, Ortaköy Meslek Yüksekokulu, Büro Yönetimi ve Sekreterlik Bölümü, Aksaray, Türkiye

³ Aksaray Üniversitesi, Ortaköy Meslek Yüksekokulu, Elektronik ve Otomasyon Bölümü, Aksaray, Türkiye

Özet

Bu çalışma, Türkiye’deki vakıf ve kamu üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin sessiz istifa düzeylerini demografik değişkenler ve üniversite türü karşılaştırması çerçevesinde incelemektedir. Sessiz istifa, çalışanların iş yüklerinden memnuniyetsizliklerini dile getirmeden, minimum performans göstererek işlerini sürdürmeleri olarak tanımlanmaktadır. COVID-19 pandemisi ile artan bu olgu, iş-yaşam dengesi ve iş memnuniyeti konularında önemli değişikliklere neden olmuştur. Araştırmada, karma yöntem paradigması kullanılarak nicel ile nitel verilerin karşılaştırılarak bütünleştirilmesinden derinlemesine sonuçlar elde etmek amaçlanmıştır. Nicel veriler, “Sessiz İstifa Ölçeği” ile toplanmış ve demografik değişkenler ışığında analiz edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş ve içerik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma bulguları, akademisyenlerin sessiz istifa düzeylerinin vakıf ve kamu üniversiteleri arasında ve demografik değişkenler bağlamında anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle iş-yaşam dengesi, motivasyon eksikliği, akademik iş yükü ve yönetim kaynaklı sorunlar sessiz istifayı etkileyen başlıca faktörler olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, sessiz istifa olgusunun üniversitelerdeki akademik üretkenlik ve iş memnuniyeti üzerindeki olumsuz etkileri vurgulanmış ve bu durumun önlenmesi için yönetsel stratejilerin geliştirilmesi gerektiği önerilmiştir. Bu çalışmanın, yükseköğretim yöneticilerine yol gösterici fikirler sunarak literatüre katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sessiz İstifa, Kamu Üniversiteleri, Vakıf Üniversiteleri.

Abstract

This study examines the quiet quitting of academics working in the foundation and public universities in Türkiye within the framework of demographic variables and university-type comparison. Quiet quitting is defined as employees continuing their jobs with minimal performance without expressing dissatisfaction with their workload. This phenomenon, which has increased with the COVID-19 pandemic, has caused significant changes in work-life balance and job satisfaction. The research, aimed to obtain in-depth results by comparing and integrating quantitative and qualitative data using a mixed method paradigm. Quantitative data were collected with the “Quiet Quitting Scale” and analyzed in the light of demographic variables. Qualitative data were obtained through semi-structured interviews and analyzed by content analysis method. Research findings indicate significant differences in quiet quitting levels among academics between foundation and public universities, as well as across demographic groups. Key factors contributing to quiet quitting include work-life balance, lack of motivation, academic workload, and management-related challenges. Based on these findings, the study emphasizes the negative effects of the quiet quitting phenomenon on scholarly productivity and job satisfaction in universities, and suggests developing managerial strategies to address this issue, offering guidance to higher education administrators.

Keywords: Quiet Quitting, Public Universities, Foundation Universities.

Mark Boldger’in 2009 yılında literatüre kazandırdığı sessiz istifa kavramı (Nordgren & Björs, 2023, s. 5), Herzberg ve ark.,’nın “İki Faktör (Motivasyon-Hijyen)”, Argyris ile Levinson ve ark.,’nın “Psikolojik Sözleşme”, Adams’ın “Eşitlik Teorisi”, Homans’ın, Blau’n ve Emerson’in “Sosyal Değişim”, Bateman ve Organ’ın “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı”,

Greenberg’in “Örgütsel Adalet”, Kanter’in “İş-Yaşam Dengesi Kuramı”na dayandırılmaktadır (Arar ve ark., 2023, s. 376-377; Hamouche ve ark., 2023, s. 4302-4304; Demirkaya ve ark., 2023, s. 80; Görmüş, 2024, s. 376-377). Bu kavram TikTok kullanıcısı Zaid Khan’ın Temmuz 2022’de TikTok’ta yayınladığı “iş senin hayatın değil” içerikli, 17 saniye süren (Ratmatunga, 2022, s. 13; Çimen & Yılmaz, 2023,

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Turan
Aksaray Üniversitesi, Ortaköy Meslek
Yüksekokulu, Büro Yönetimi ve
Sekreterlik Bölümü, Aksaray / Türkiye
e-posta: aturan40@hotmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(2), 389-412. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Temmuz / July 22, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Aralık / December 26, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Seçkin, Z., Turan, A. & Doğan, O. (2025). Türkiye’de kamu ve vakıf üniversitelerindeki akademisyenlerin sessiz istifa algıları üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(2), 389-412. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1520112>

ORCID: Z. Seçkin: 0000-0003-0603-3236; A. Turan: 0000-0003-2743-6798; O. Doğan: 0000-0002-8109-4728

s. 27-28; Shatakshi, 2022, s. 26) video ile gündem olmuştur. Koşuşturma kültürünün eleştirildiği bu video ile insanların iş-yaşam dengelerini yeniden sorgulamaları gündeme gelmiş (Altopartners, 2022) ve değişen zamanların popüler hale getirdiği en son kültürel yenilik (Cohen, 2022) olarak değerlendirilmiştir. Bunun ardından 2022 Ağustos’unda çok sayıda TikTok kullanıcısının sessiz istifayı tartışan videolar yüklediği görülmüştür (Cohen, 2022). Mevcut işten kaynaklanan duygusal veya fiziksel yorgunluk ve bitkinliği ifade eden (Lu ve ark., 2023, s.2) sessiz istifa, çalışanların iş tanımlarının bir parçası olmayan işleri yapmaktan yavaş yavaş vazgeçmelerini ve ekstra sorumluluk almaktan kaçınarak (Çimen & Yılmaz, 2023, s.27) işyerinde iş dışı etkinliklere katılmadan yalnızca yapmaları için para aldıkları işi yapmalarını (Ratnatunga, 2022, s.13; Alexiev, 2022) ve pozisyonun beklediği işi beklenenin ötesine geçmeyecek şekilde yerine getirmelerini (Hamouche ve ark., 2023, s.4298) ifade etmektedir. COVID-19 pandemisi ile popüler hale gelen sessiz istifa (Cohen, 2022) 2021 yılında aşırı çalışma kültüründen bunalmış olan gençlerin Çin’de “Tang Ping (düz yatma/lying flat)” hareketiyle gündem olmuş ve patronların “üretkenlik, rekabetçilik ve sürekli kendini geliştirme” yönündeki bitmek bilmeyen taleplerine karşı bir tepkiyi temsil etmiştir. Bu tepki, Pandemi döneminde uzaktan çalışanlardan işe dönmeleri istendiğinde, ABD’nde 47 milyon kadar Amerikalının işini gönüllü olarak bırakması ile sonuçlanmıştır. Çalışanların kitlesel düzeyde ve gönüllü olarak işlerinden ayrıldıkları bu kaos durumunu, Texas A&M Üniversitesi’nde işletme profesörü Anthony C. Klotz “Büyük İstifa (Big Quiet)” olarak adlandırmıştır. Klotz, bu kavramı, işlerini sürdürmek istemeyen ve kariyerlerinden vazgeçenlerin “kitlesel göçlerini” anlatmak için kullanmıştır (Hetler & Kerner, 2023). İşlerine devam edenler ise memnuniyetsizliklerini başka bir olgu olan “sessiz bırakma/sessiz istifa” yoluyla dile getirmeye başlamışlardır (Çalışkan, 2023, s.192; Güler, 2023, s.248, 250; Nordgren & Björs, 2023, s.5; Ratnatunga, 2022, s.13). Çok sayıda genç çalışanın işini bırakmasıyla sonuçlanan Büyük İstifa olgusu, özellikle yönetsel alana özgü teori ve pratikteki çelişkinin neden olduğu tutarsızlığı ortaya çıkarması bakımından dikkat çekicidir (Jackson, 2023). Bu bağlamda COVID-19 sürecinin, çalışanların iş ortamlarından veya iş-yaşam dengesinden memnun olmadıklarını fark etmelerine zemin hazırlaması açısından önemlidir (Hetler & Kerner, 2023). Bir başka ifade ile sessiz istifa, çalışanların iş-yaşam dengesini koruyarak işlerinde kalmayı sürdürmelerini (Shatakshi, 2022, s.26) ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile sessiz istifa, “çalışanların kişisel zamanlarını, sağlıklarını ve mutluluklarını feda etmelerinin beklendiği ‘koşuşturmaca kültürüne’ karşı” sessiz bir manifesto (Çalışkan, 2023, s.190) ve dolayısıyla pasif bir direniş (Cohen, 2022) olarak nitelendirilmektedir.

İş tamamen bırakma anlamına gelen “istifa” ile “sessiz istifa” aynı gibi görünse de bu doğru değildir ve çalışanlar sessiz istifada asıl görevlerinden kopmadıkları için (Bolino, 2022) iki kavram birbirinden farklı sonuçlar doğurmaktadır.

Sessiz istifanın popüler hale gelmesi ve literatürde kendine özel bir yer edinmesi bu iki kavram arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Sessiz istifa konusunun son yıllarda çeşitli çalışmalar ile incelendiği ve araştırmacılar tarafından önemsendiği görülmektedir. Bu konuda Deloitte Global tarafından gerçekleştirilen “2022 Gen Z ve Millennial” anket sonuçlarına göre; katılımcıların istihdamı seçerken en önemli önceliklerinin iyi bir iş-yaşam dengesi ve mesleki gelişim olanakları olduğu ortaya çıkmıştır. Anket sonucu incelendiğinde, Z kuşağının %44’ünün iş yükü stresi nedeniyle işini bıraktığı ve %45’inin işyerinde tükenmişlik hissi yaşadığı anlaşılmaktadır (Shatakshi, 2022, s.27). 2022 yılının Ağustos ayında yapılan ResumeBuilder.com’un anket sonuçlarına göre, Amerika’daki çalışanların %21’i asgari düzeyde iş yapmakta ve %5’i de aldıkları ücretin karşılığında daha azını yapmaktadırlar. Dolayısıyla tükenmişlik hissi bu araştırmada da sessiz istifa eğiliminin nedeni olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmada, sessiz istifa sürecindeki her 10 kişiden 9’unun potansiyellerini göstermeleri için ikna edilebilir vaziyette oldukları sonucu da oldukça dikkat çekicidir. Bu bağlamda, yöneticilerin işyerlerinde sessiz istifayı önleme isteğine sahip olmalarının önemi anlaşılabilmektedir (Bannan, 2022). LinkedIn tarafından yapılan araştırma sonucu da çalışanların örgütsel bağlılık duyguları ile ilgili olarak önemli ipuçları sunmaktadır. Sonuçlar; bazı çalışanlar işlerinde kalmaya devam ederken bir taraftan da farklı bir iş aradıklarını göstermektedir (Hetler, 2022). Gallup’un, 2022 yılında yayınladığı Küresel İşyerinin Durumu Raporu’na göre, çalışanların işlerinden memnuniyet düzeylerinin düştüğü, ihtiyaçlarının karşılanmadığı ve işlerinden duygusal kopuş yaşadıkları anlaşılmaktadır. Raporda belirtildiği üzere, ankete katılanların sadece %22’si kendilerini işlerine bağlı olarak tanımlarken; %60’ı duygusal olarak iş yerlerine bağlılık hissetmediklerini ve iş yerlerinden kopuş yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı raporda, 15091 katılımcıdan elde edilen verilerin sonuçlarına bakıldığında, ABD işgücünün en az %50’sinin sessiz istifa duygu durumunu yaşadığı anlaşılmaktadır (Atiom, 2023; Güler, 2023; Harter, 2022; Smith, 2022).

Gallup’un raporunu destekler şekilde, 2022 Ağustos’unda ResumeBuilder.com’un 1.000 işçiyle gerçekleştirdiği çalışmaya göre, çalışan Amerikalıların yaklaşık dörtte biri, kendilerinin sessiz istifa edenler olduklarını belirtmişlerdir (Malinsky, 2022). Bir başka araştırma şirketi Axios/Generation Lab’ın hazırlamış olduğu rapora bakıldığında ise genç çalışanlar arasında “sessiz istifa”nın yansımaları dikkat çekmektedir. 18-29 yaş aralığındaki Z kuşağı olarak adlandırılan kuşak arasında sessiz istifa durumunun önemli sayıya ulaştığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan genç çalışanların %82’si minimum performansla çalışmak istediklerini ve kariyer hedeflerine odaklanmanın yaşamdaki diğer konular arasında önemli bir yeri olmadığını ifade etmişlerdir. Aynı kuşak; aile ve arkadaşlarıyla vakit geçirmek, sağlıklı ve hobileriyle ilgilenmek gibi konulara daha çok önem verdiklerini belirtmişlerdir (Pandey, 2022).



2022 Eylül’ünde Youthall Türkiye tarafından 1002 çalışan ile yapılan araştırma sonuçlarının, sessiz istifaanın yansımalarının diğer ülkelerde yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Araştırmaya göre, katılımcı çalışanlardan sessiz istifa sürecine yatkın olduğunu belirtenlerin oranı %46,6, sessiz istifa sürecinde olduğunu belirtenlerin oranı ise %24’tür. Katılımcıların %58,1’i iş yaşamı dengesini kuramadığını, %64,4’ü iş tanımlarını net bulmadığını, %33,5’i iş yerlerine aidiyet hissetmediğini belirtmiştir. Katılımcılardan %31,3’ü kariyer yollarının kapalı olmasını, %24,7’si iş-özel hayat dengesinin olmadığını, %18,7’si maaşlarının düşük olmasını, %18,7’lik dilim ise iş tanımlarının net olmamasını sessiz istifa sürecine girmelerine neden olacak faktörler olarak belirtmişlerdir. “Sessiz istifa sürecinde olsaydınız hangi davranışlarda bulunurdunuz?” sorusuna katılımcıların %36,7’si “ekstra sorumluluk almazdım”, %25,2’si ise “mesai saatlerinin dışında çalışmazdım”, şeklinde cevap vermiştir (Çimen & Yılmaz, 2023, s. 32). Araştırma sonuçlarına göre, ankete katılan kadın çalışanların %68,6’sının sessiz istifa sürecinde olduğuna dikkat çekilmektedir. Kadınların sessiz istifa sürecine yakın olmalarının altında yatan en temel etkenin %33,9 ile iş-özel yaşam dengesi kuramamaları olduğu ifade edilmektedir. Kadın çalışanlardan farklı olarak erkek çalışanların %21,2’si düşük maaşı gerekçe göstermişlerdir (Youthall Türkiye, 2022). Gallup’un Haziran 2023 Küresel İşyerinin Durumu Raporu’na göre çalışanların %59’u iş yerlerindeki yüksek strese bağlı olarak sessiz istifa yaşamaktadırlar. Bu bağlamda Gallup, 10 çalışandan 6’sının, yapabileceklerinden daha fazlasını başarma konusunda kararlı hissetmediklerine dikkat çekmiştir (Atiom, 2023; Christian, 2023).

Galvin (2022), işyerlerinde yaşanan sessiz istifaanın altı temel özelliğine dikkat çekmektedir: “Kronik bir şekilde işten kopuş; sadece minimum standartlarda performans gösterme; ekibin diğer üyelerinden kendini soyutlama; gerekli olmayan konuşmalardan, faaliyetlerden veya görevlerden geri çekilme; toplantılara katılmak ancak konuşmamak veya harekete geçmemek ve ekip arkadaşları, boşluğu doldurmak zorunda kaldıklarında iş yüklerinde ani bir artış olması”. Yöneticilerin, sessiz istifayı tersine çevirmede bu altı işareti takip ederek soruna çözüm üretebileceği düşünülmektedir. Sorunun devam etmesinin işletmeler kadar ülke ekonomilerine de ciddi yükler getirdiği tahmin edilmektedir. Bu bağlamda, Jamieson (2022), bazı işletmelerin, sessiz istifa eden çalışanların yıllık maaşlarının %20’sine eşit bir mali kayba maruz kaldıklarına ve Birleşik Krallık ekonomisi örneğine bakıldığında ise bu durumun yıllık maliyetinin 340 milyar sterlin olduğuna dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Gallup Küresel İşyerinin Durumu Raporu (2023)’nda sessiz istifa kategorisine giren çalışan sayısının arttığına dikkat çekilmektedir. İlgili rapor incelendiğinde iş yerlerine ve görevlerine karşı düşük bağlılık yaşayan çalışanların, küresel ekonomiye yıllık 8,8 trilyon dolarlık bir maliyet getirdiği anlaşılmaktadır. Bu durumun performans eksikliğinin yanı sıra üretimde de ciddi azalmalara neden olduğu belirtilmektedir. Hem mikro hem de makro düzeyde

yük getiren sessiz istifa ile etkin mücadele edebilmek için bu davranışın nedenlerinin araştırılması gerekmektedir. Literatür incelendiğinde bu nedenlerin başında zayıf yönetim ve liderliğin geldiği (Hamouche ve ark., 2023) anlaşılmaktadır. Dışsal motivasyon eksikliği, tükenmişlik ve yönetimle ilgili sorunlar (Campton ve ark., 2023; Serenko, 2023) ile çalışanların emeklerinin karşılığını alamadıklarını düşünmeleri, mutsuz çalışanların işvereni cezalandırmak istemeleri, ilk kez pandemi koşullarında çalışmaya başlayanların zihin dünyalarında çalışmanın anlamını sorgulamaları, mutsuz işyeri kültürünün işe karşı soğumaya yol açması ve işverenlerin kar ve verimlilik için çalışanları zorlamaları (Valura, 2022) diğer nedenler olarak sıralanmaktadır.

Yukarıdaki ifadeler dikkate alındığında, sessiz istifaanın her alanda incelenen bir konu haline geldiği söylenebilir. Uluslararası literatüre bakıldığında, sessiz istifaanın “turizm ve otelcilik (Hamouche ve ark., 2023), işletmelere etkisi (Compton ve ark., 2023), ölçek geliştirme çalışmaları (Anand ve ark., 2023), büyük istifa olgusu (Formica & Sfodera, 2022), sessiz istifaanın kalıcı bir kavram olduğuna dair değerlendirmeler (Johnson, 2023), sessiz istifaya yönelik alınması gereken önlemler (Klotz & Bolino, 2022), çalışan bağlılığındaki düşüşün yöneticilerden kaynaklı temel nedenleri (Mahand & Caldwell, 2023), insan kaynağı yönetimini değiştirmesi (Tessema ve ark., 2022), iş tatminine etkisi (Deniz, 2024), öğrenciler arasında görülmesi (Czezuk, 2023; Eure, 2022)” konularında çalışıldığı dikkat çekmektedir.

Türkiye’de de son zamanlarda sessiz istifa konusunda çok sayıda bilimsel araştırma yapıldığı görülmektedir. Karaşın ve Özturak (2023), Boz ve ark., (2023), Bulut ve ark., (2024) sessiz istifa konusunda ölçek geliştirme çalışmaları ortaya koyarken Meydan ve Akkaş (2024) Patel ve ark., tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Sessiz İstifa Ölçeği’ni akademisyenler üzerinde bir uygulama ile Türkçeye uyarlandığı görülmektedir. Türkiye’de sessiz istifa konusunda kamu örgütlerini (Gün, 2024; Özen ve ark., 2024; Yılmaz, 2024) ve özel örgütleri baz alan (Bulut ve ark., 2024; Deniz, 2024) ve hatta bu konuda hem kamu hem de özel örgütleri birlikte dikkate alan (Üstün & Tatlı, 2024) çok çeşitli çalışmalar ortaya konulduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, sessiz istifaanın metaforik anlamda incelendiği çalışmaların da varlığı dikkat çekmektedir (Avşar, 2024).

Eğitim-öğretim örgütlerinde çalışanlara yönelik sessiz istifa araştırmaları da mevcuttur; bu bağlamda, akademik ortamlarda sessiz istifaya dikkat edilmesi gerektiği (Morrison, 2022; Odabaşı, 2022) ve öğretmenlerin sessiz istifa davranış düzeylerini ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları (Yücedağlar ve ark., 2024) yapılmıştır. Bunun yanı sıra, literatürde üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmaya (Savaş & Turan, 2023) rastlanmaktadır; ancak, üniversitelerin bir ülkenin gelişiminde büyük bir rolü olmasına rağmen, literatürde akademisyenler üzerine

derinlemesine bir araştırma ile karşılaşılamamış olması önemli bir eksikliğin tespit edilmesi anlamına gelmektedir. Türkiye örneği dikkate alındığında, yükseköğretim çalışma koşullarının zorlu ve yıpratıcı yönleri, üniversitelerde sessiz istifaya yönelik ayrıntılı bir araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, Türkiye'deki tüm kamu ve vakıf üniversitelerindeki akademisyenleri kapsayacak şekilde, karma yöntem paradigmasına göre tasarlanmış ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan kamu ve vakıf üniversitesi akademisyenlerinin sessiz istifaya ilişkin metaforik bakış açılarını ortaya koyacak biçimde planlanmıştır. Bu çalışma literatürdeki eksiği gidermeye katkı sunması yönüyle, mevcut bilimsel çalışmalardan farklı ve özgün bir niteliğe sahiptir.

Türkiye'deki akademisyenler, özellikle pandemi koşullarında uzaktan eğitimi deneyimleyerek, yüz yüze eğitime kıyasla durumlarını analiz etme fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca, yükseköğretimdeki bazı yasal düzenlemeler ve bilim üretimine yönelik engellerin varlığı (ekonomik kaynaklara erişimde yaşanan zorluklar, akademik yükselmelerdeki belirsizlikler, iş güvencesinin olmaması, kadro ve terfi planları ile akademik tayinin olmaması gibi) nedeniyle sessiz istifa yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu öngörülebilir. Vakıf üniversitelerinin, kamu üniversitelerine kıyasla bu bunalıma daha açık olduğu düşünülmektedir. Özellikle vakıf ve kamu üniversiteleri arasındaki farklar dikkate alınarak, akademisyenlerin sessiz istifa algılarının araştırılması önemli görülmektedir. Tüm bunlara ek olarak, üniversitelerin ülkenin sosyal gelişimi, dönüşümü ve teknolojik ilerleyişini belirleyen önemli kurumlar olması nedeniyle, akademisyenlerin sessiz istifa durumlarının sorgulanması, politika yapıcılara (karar vericilere) katkı sağlayacak niteliktedir. Bu çalışmadan elde edilmesi beklenen sonuç, akademisyenlerin yaşadığı sessiz istifa düzeyinin vakıf ve kamu üniversiteleri ayrımında ve demografik değişkenler bağlamında farklılık gösterdiğidir. Dolayısıyla, çalışma "Vakıf ve kamu üniversitelerinde sessiz istifa yaşanmaktadır ve bu durum hem üniversite türlerine göre hem de demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir" hipotezi üzerine inşa edilmiştir.

Bu gerekçeler doğrultusunda, araştırmanın temel amacı, akademisyenlerin sessiz istifa düzeylerini demografik değişkenler ve vakıf-kamu üniversitesi karşılaştırması çerçevesinde ortaya koymaktır. Konunun yeni ve popüler olmasının yanı sıra, bu çalışmanın literatürde akademisyenlerle ilgili önemli bir boşluğu doldurması ve yükseköğretim yöneticilerine yol gösterici fikirler sunması açısından olumlu katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, karma yöntem paradigmasına göre tasarlanmıştır. Karma yöntem; araştırmacının araştırma problemlerini anlaması için hem kapalı uçlu sorulardan elde edilen nicel veriler hem de açık uçlu sorulardan elde

edilen nitel verilerin toplandığı iki veri setinin birbiriyle karşılaştırılarak bütünleştirilmesinden sonuçlar çıkarıldığı; özellikle sosyal bilimler, eğitim bilimleri ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışmada karma yöntemin tercih edilmesinin amacı "sessiz istifa" konusu ile ilgili daha derin ve geçerli bir araştırma yapmaktır. Bu nedenle çalışmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Bu desende temel amaç ilk olarak nicel yöntemlerden kullanılması daha sonra ise elde edilen nicel sonuçlardan yola çıkarak derinlemesine sonuçlar elde etmek amacıyla nitel yöntemlerin kullanılmasıdır (Creswell, 2021). Bu çalışma için gerekli olan "etik izin onayı", 2024/01-15 protokol numaralı başvuru üzerine Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 28.02.2024 tarihli toplantısında oy birliği ile karara bağlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak Boz ve ark., (2023) tarafından geliştirilen beş boyutlu, 25 kapalı uçlu sorudan oluşan "Sessiz İstifa Ölçeği" kullanılmıştır. Bu bağlamda Türkiye'deki kamu ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin sessiz istifa ile ilgili tutumları demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki tecrübe, unvan, görev yapılan üniversite, görev yapılan akademik birim, aylık gelir) dikkate alınarak incelenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu ise durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara yanıt bulmak için kullanılan etkili bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Yıldırım ve Şimşek (2016) durum çalışmasını kendi gerçekliği içinde çalışan, olgu ile içerik arasındaki sınırların net olmadığı ve birden fazla veri kaynağının bulunduğu bir araştırma yöntemi olarak açıklamaktadırlar. Durum çalışması olarak tasarlanan nitel bölümde analiz için ihtiyaç duyulan veriler mülakat/görüşme tekniği ile toplanmıştır. Türkiye'de kamu ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenler ile nicel verilerden elde edilen bulgular ışığında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze ya da online görüşmeler yapılmıştır. Araştırma için planlanan zaman diliminde, uzaktan görüşmeyi uygun gören katılımcılarla Zoom aracılığıyla; yüz yüze görüşmeyi tercih edenlerle ise şahsi ulaşım sağlanarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu mülakatlar, 25 ile 40 dakika arasında sürmüş ve akademisyenlerin bilgileri ve düşünceleri kayıt altına alınmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunun örnekleme belirlenirken seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her bir alt grubun bir tabaka olarak kabul edildiği tabakalı örnekleme tekniği, örneklemin her tabakadan bağımsız ve ayrı ayrı seçilmesini ifade etmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Bu anlamda araştırmanın nicel boyutu için tabaka, Türkiye'deki kamu ve vakıf üniversitelerinde görev yapan



akademisyenler olarak belirlenmiştir. Türkiye’de toplam akademisyen sayısı (araştırmanın evreni) 182473 olarak tespit edilmiştir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2024). Bu bağlamda, evreni temsilen %95 güven aralığında örneklemi 384 akademisyen oluşturmaktadır (Sample Size Calculator, 2024). Kamu üniversitelerinde sırasıyla 29988-Profesör, 20916-Doçent, 34511-Dr. Öğretim Üyesi, 29466-Öğretim Görevlisi ve 37782-Araştırma Görevlisi görev yapmaktadır. Vakıf üniversitelerinde ise 5490-Profesör, 2592-Doçent, 9574-Dr. Öğretim Üyesi, 6728-Öğretim Görevlisi ve 5183-Araştırma Görevlisi çalışmaktadır. Bu bağlamda kamu üniversitelerinde görev yapan akademisyen sayısı 152663 iken vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyen sayısı 29567 olarak tespit edilmiştir. Eldeki istatistiksel verilere göre, araştırmanın örneklem sayıları görev yapılan üniversite tabakası açısından farklılık göstermektedir. Kamu üniversiteleri tabakasında 321 katılımcı bulunurken, vakıf üniversiteleri tabakasında bu sayı 63 olarak hesaplanmıştır. Belirtilen katılımcı sayısına ulaşmak için Türkiye’deki çeşitli üniversitelerden akademisyenlerin -unvan ve eğitim yapılan birimlerin dengeli olmasına dikkat edecek şekilde- kurumsal mail adreslerine 10 Mart ile 20 Mart 2024 tarihleri arasında 50 bin civarında mail atılmış ve bu maillere “427 kamu ve 309 vakıf üniversitesi çalışanı olmak üzere toplam 736 akademisyen” dönüş sağlayarak nicel boyutun örneklemine dâhil olmuşlardır.

Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni araştırmalarında önce nicel veriler daha sonra da bu verilerin analizinden yola çıkılarak nitel veriler toplanmaktadır. Bu aşamada nitel verilerin elde edileceği çalışma grubunun belirlenmesinde, nicel verilerin ortaya koyduğu sonuçlardan yararlanılmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilikte amaç problemin tarafı olabilecek her gruptan bireyin örnekleme temsili edilmesini sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu, nicel boyuttaki örneklem içerisinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen akademisyenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla cinsiyet, unvan ve görev yapılan üniversite ile toplam hizmet süresi gibi ölçütler kullanılmıştır. Bu çerçevede, nitel boyutun çalışma grubu, 5’i vakıf üniversitesi ve 9’u kamu üniversitesi çalışanı olmak üzere toplam 14 akademisyenden oluşmaktadır.

Bulgular

Bu çalışmada, derinlemesine sonuçlar elde etmek amacıyla karma yöntem paradigması kullanılarak nicel ile nitel veriler karşılaştırılmıştır. Anket tekniği ile toplanan nicel veriler demografik değişkenler temelinde analiz edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilerek içerik analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel bölümüne ait analizlere ait bulgular bu başlık altında incelenmiştir. Araştırma örneklem grubunda yer alan akademisyenlerin demografik bilgilerine ait dağılımları ■ Tablo 1’de gösterilmiştir:

■ Tablo 1’de gösterilen demografik bilgilere göre; katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından birbirine yakın (Kadın 382, Erkek 354) sayılara sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 511’inin evli, 225’inin bekar olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yaş aralığına bakıldığında; 20-30 yaş aralığında 98, 31-40 yaş aralığında 309 ve 41 yaş ve üzeri olanların ise 329 kişiden oluştuğu görülmektedir. Görev yapılan üniversite ayrımı dikkate alındığında; kamu üniversitelerindeki katılımcı sayısının 427, vakıf üniversitelerinde bu sayının 309 olduğu görülmektedir. Katılımcıların 107’si Prof. Dr., 134’ü Doç. Dr., 175’i Dr. Öğr. Üyesi, 59’u Öğr. Gör. Dr., 143’ü Öğr. Gör., 25’i Arş. Gör. Dr. ve 93’ünün ise Arş. Gör. olarak dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Görev yapılan birim değişkenine bakıldığında; katılımcıların 510’u fakültelerde görev yaparken 53’ü yüksekokul, 165’i meslek yüksekokulu ve 8’inin de enstitülerde görev yaptığı görülmektedir. Akademisyenlerin çalışma süreleri dikkate alındığında; 1-5 yıl arası 219, 6-10 yıl aralığında 184, 11-15 yıl aralığında 162, 16 ve üstü yıl aralığında ise 171 kişinin olduğu görülmüştür.¹ Araştırma kapsamında oluşturulan veri setinin dağılım özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarına ilişkin bulgular ise ■ Tablo 2’de gösterilmiştir:

■ Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkiye’deki üniversiteler açısından katılımcıların sessiz istifa ortalama puanları için yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre p değerinin sadece vakıf üniversitelerinde ($p=,200$) manidar olduğu, tüm ve kamu üniversitelerinde ise bu değer sırası ile “ $p=,006$ ve $p=,011$ ” gerçekleştiği görülmektedir. Bu durumda elde edilen veri setinin basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Tabachnick ve Fidell (2015), basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu durumlarda elde edilen verilerin katılımcılar açısından normal dağılım özelliği gösterdiğine dair varsayımın kabul görmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Elde edilen veri setinde, tüm üniversiteler, kamu üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri değişkenlerine göre sessiz istifa ortalama puanlarının sırasıyla çarpıklık (skewness) değerleri “0.254, 0.250, 0.254” iken, basıklık (kurtosis) değerleri ise sırasıyla “-0.318, -0.408, -0.203” olarak belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, araştırmanın analizleri için parametrik testlerin (betimsel analizler, t-testi ve ANOVA) uygulanmasına karar verilmiştir.

1 Kamu ve vakıf üniversitelerinin kendi içerisindeki demografik değişkenlere ait nicel veriler de ■ Tablo 1’de detayları ile gösterilmiştir.

Tablo 1
Demografik Bilgiler Tablosu

Demografik Özellik	Gruplar	N			Yüzde (%)		
		Toplam	Kamu	Vakıf	Toplam	Kamu	Vakıf
Cinsiyet	Kadın	382	187	195	51,9	43,8	63,1
	Erkek	354	240	114	48,1	56,2	36,9
Medeni Durum	Evli	511	332	179	69,4	77,8	57,9
	Bekar	225	95	130	30,6	22,2	42,1
Yaş	20-30	98	38	60	13,3	38	19,4
	31-40	309	179	130	42	179	42,1
	41 ve yukarı	329	210	119	44,7	210	38,5
Görev Yapılan Üniversite	Kamu Üniversitesi	427			58		
	Vakıf Üniversitesi	309			42		
Akademik Unvan	Profesör Doktor	107	59	48	14,5	59	15,5
	Doçent Doktor	134	104	30	18,2	104	9,7
	Doktor Öğretim Üyesi	175	97	78	23,8	97	25,2
	Öğretim Görevlisi (Doktor)	59	43	16	8,0	43	5,2
	Öğretim Görevlisi	143	71	72	19,4	71	23,3
	Araştırma Görevlisi (Doktor)	25	18	7	3,4	18	2,3
	Araştırma Görevlisi	93	35	58	12,6	35	18,8
Akademik Birim	Fakülte	510	288	222	69,3	67,4	71,8
	Yüksekokul	53	27	26	7,2	6,3	8,4
	Meslek Yüksekokulu	165	107	58	22,4	25,1	18,8
	Enstitü	8	5	3	1,1	1,2	1,0
Çalışma Süresi	1-5 yıl	219	82	137	29,8	19,2	44,3
	6-10 yıl	184	97	87	25,0	22,7	28,2
	11-15 yıl	162	122	40	22,0	28,6	12,9
	16 yıl ve üstü	171	126	45	23,2	29,5	14,6
Toplam		736	427	309	100	100	100

Tablo 2
Normallik Testi

Sessiz İstifa Algı Düzeyleri	Normallik Testi						Carpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis)	
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Carpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p		
Tüm	,040	736	,006	,992	736	,001	,254	-,318
Kamu	,051	427	,011	,990	427	,006	,250	-,408
Vakıf	,039	309	,200*	,993	309	,124	,254	-,203



Araştırmada kullanılan Sessiz İstifa Ölçeğinin güvenilirliğini test etmek için Cronbach’s Alpha katsayısı incelenmiştir. Güvenirlilik, ölçülmek istenen puanların gerçekteki değerleri ile ölçülen puanlar arasındaki korelasyon katsayısının karesi hesaplanarak elde edilmektedir. Güvenirlilik katsayısı, 0-1 arasında bir değer almakta olup, eğitim araştırmalarında kullanılacak verilerin güvenilir kabul edilebilmesi için, bu katsayının minimum 0,70 olması gerektiği savunulmaktadır (Büyükköztürk, 2007). Araştırma kapsamında kullanılan 25 maddeli Sessiz İstifa Ölçeğinin Cronbach’s Alpha güvenilirlik testi sonuçları ■ Tablo 3’te yer almaktadır:

■ Tablo 3

Cronbach’s Alpha Güvenirlilik Testi Sonuçları

Cronbach’s Alpha Güvenirlilik Testi	
N	25
Cronbach’s Alpha	0,755

■ Tablo 3’te görüldüğü üzere Cronbach’s Alpha değeri 0,755 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu Sessiz İstifa Ölçeğinin istatistiksel olarak güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılardan elde edilen verilere göre Sessiz İstifa Ölçeğinde en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip olan maddeler ■ Tablo 4’te verilmiştir:

■ Tablo 4

Sessiz İstifa Algı Düzeylerine İlişkin En Yüksek ve En Düşük Aritmetik Ortalamaya Sahip Maddeler

Ölçek	Maddeler	N	\bar{X}
Sessiz İstifa	En Yüksek Aritmetik Ortalamaya Sahip Maddeler		
	13. Mesaim bitse de işim zihnimi meşgul eder	736	4,0557
	14. İşyerimde yöneticilerin etik dışı uygulamaları görmezden gelinir	736	3,2731
	En Düşük Aritmetik Ortalamaya Sahip Maddeler		
	18. Mesai saatim bittiği an çalışmayı hemen bırakırım	736	1,7908
	4. Sadece çalışıyor gözükmek bana yeterlidir	736	1,5897

■ Tablo 4’te katılımcıların sırası ile en yüksek ortalama verdiği maddeler \bar{X} =4,0557 ile “13. Mesaim bitse de işim zihnimi meşgul eder” ve \bar{X} = 3,2731 ile “14. İşyerimde yöneticilerin etik dışı uygulamaları görmezden gelinir” olarak tespit edilirken en düşük ortalamaya sahip maddeler \bar{X} =1,7908 ile “18. Mesai saatim bittiği an çalışmayı hemen bırakırım” ve \bar{X} =1,5897 ile “4. Sadece çalışıyor gözükmek bana yeterlidir” olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ve Boz ve ark., (2023:31)’e ait olan “Sessiz İstifa Ölçeğinin değerlendirme kriterleri ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından 1,00 ile 1,79 arası “çok yüksek düzey”; 1,80 ile 2,59 arası “yüksek düzey”; 2,60 ile

3,39 arası “orta düzey”; 3,40 ile 4,19 arası “düşük düzey”; 4,20 ile 5,00 arası “çok düşük düzey “ olarak belirlenmiştir.² Araştırmacılar, sessiz istifa ölçek maddelerine ait ifadelerin olumsuz örgütsel davranış kapsamında değerlendirilmesinden dolayı ters kodlandığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle düşük sessiz istifa ortalaması kodlayan akademisyenlerin ters orantılı olarak yüksek; yüksek sessiz istifa ortalaması kodlayan akademisyenlerin ise sessiz istifa algılarının düşük olduğu şeklinde yorumlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda Türkiye’nin farklı kamu ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin araştırmada belirtilen demografik değişkenlere göre sessiz istifa algı düzeyleri ve alt boyutlarına ait bulgular ■ Tablo 5’te sunulmaktadır:

■ Tablo 5’te görüldüğü üzere katılımcıların toplam sessiz istifa algı düzeyleri \bar{X} =2,69 olarak gerçekleşirken kamuda çalışan akademisyenlerin algı düzeyi \bar{X} =2,68 ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin algı düzeyleri \bar{X} =2,71 olarak tespit edilmiştir. Bu veriler sessiz istifanın alt boyutları açısından değerlendirildiğinde “güvensizlik alt boyutu”nda tüm katılımcılar açısından sessiz istifa ortalaması \bar{X} =2,47 olarak gerçekleşirken kamu üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerde bu değer \bar{X} =2,45 ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerde ise bu değer \bar{X} =2,49 olarak tespit edilmiştir. “Aidiyet alt boyutu”nda sessiz istifa ortalaması tüm akademisyenler açısından \bar{X} =2,65, kamu akademisyenleri açısından \bar{X} =2,60 ve vakıf akademisyenleri açısından da \bar{X} =2,72 olarak tespit edilmiştir. “Değersizlik alt boyutu”nda sessiz istifa algı düzeyine ait ortalama tüm katılımcı akademisyenler açısından \bar{X} =3,32, kamu akademisyenleri açısından \bar{X} =3,31 ve vakıf akademisyenleri açısından da \bar{X} =3,32 olarak tespit edilmiştir. “İletişimsizlik alt boyutu”nda tüm katılımcıların sessiz istifa algı düzeyine ait ortalaması \bar{X} =2,42, kamu akademisyenlerinde \bar{X} =2,39 ve vakıf akademisyenlerinde \bar{X} =2,46 olarak tespit edilmiştir. “Tutarsızlık alt boyutu”nda tüm katılımcıların sessiz istifa algı düzeyine ait ortalaması \bar{X} =2,60, kamu akademisyenlerinde \bar{X} =2,63 ve vakıf akademisyenlerinde \bar{X} =2,57 olarak tespit edilmiştir.

Yukarıda elde edilen bulgular ve değerlendirme kriterleri dikkate alındığında tüm katılımcıların sessiz istifa algı düzeylerinin (\bar{X} =2,60 ile \bar{X} =3-39 arasında olması sebebiyle) orta seviyede olduğu ve bu durumun hem kamu hem de vakıf üniversitelerinde benzer olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir. Fakat ölçeğin alt boyutlarındaki ortalama katılım düzeylerine bakıldığında “güvensizlik alt boyutu”nda ve “iletişimsizlik alt boyutu”nda sessiz istifa algısının yüksek olduğu; “aidiyet ve değersizlik alt boyutları”nda tüm, kamu ve vakıf üniversiteleri katılımcıları açısından sessiz istifanın düşük düzeyde gerçekleştiği; “tutarsızlık alt boyutu”nda ise tüm ve kamu katılımcılarının sessiz istifa algı düzeylerinin “orta”, vakıf üniversiteleri katılımcılarının ortalamalarının ise “yüksek” olduğu tespit edilmiştir.³

2 Ancak bu yorumlama sadece ölçeğin geneli ve boyutların kendi içindeki genel değerlendirilmesi için geçerlidir.

3 Katılımcıların demografik değişkenler açısından sessiz istifa algı düzeylerinin hem kamu hem de vakıf üniversitelerine göre bütün ortalamaları ■ Tablo 5’te ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur/gösterilmiştir.

Tablo 5

Demografik Değişkenlere göre Sessiz İstifa Algı Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanları

Demografik Özellik	Gruplar	Alt Boyutlar																	
		Sessiz İstifa Algı Düzeyleri			Güvensizlik			Aidiyet			Değersizlik			İletişimsizlik			Tutarsızlık		
		Ortalama (X')																	
		T	K	V	T	K	V	T	K	V	T	K	V	T	K	V	T	K	V
Cinsiyet	Kadın	2.67	2.64	2.71	2.45	2.42	2.47	2.65	2.56	2.73	3.32	3.30	3.35	2.37	2.32	2.43	2.58	2.62	2.54
	Erkek	2.71	2.71	2.72	2.50	2.48	2.53	2.65	2.64	2.68	3.30	3.33	3.26	2.47	2.45	2.51	2.62	2.63	2.62
Medeni Durum	Evli	2.66	2.68	2.64	2.44	2.46	2.41	2.63	2.60	2.72	3.27	3.31	3.19	2.38	2.39	2.37	2.60	2.63	2.54
	Bekâr	2.75	2.68	2.80	2.53	2.42	2.61	2.67	2.63	2.71	3.41	3.33	3.48	2.51	2.41	2.59	2.61	2.62	2.62
Yaş	20-30	2.76	2.63	2.85	2.58	2.46	2.66	2.63	2.53	2.70	3.47	3.36	3.55	2.51	2.25	2.67	2.62	2.57	2.67
	31-40	2.77	2.76	2.79	2.58	2.56	2.63	2.61	2.54	2.71	3.45	3.46	3.46	2.54	2.55	2.54	2.65	2.68	2.60
	41 ve yukarı	2.60	2.62	2.56	2.32	2.36	2.26	2.70	2.67	2.73	3.13	3.19	3.04	2.27	2.28	2.27	2.54	2.59	2.48
Görev Yapılan Üniversite	Kamu Üniversitesi	2.68			2.45			2.60			3.31			2.40			2.62		
	Vakıf Üniversitesi	2.71			2.50			2.71			3.31			2.46			2.56		
Akademik Unvan	Profesör Doktor	2.53	2.59	2.45	2.26	2.32	2.17	2.72	2.73	2.71	3.04	3.13	2.93	3.32	2.17	2.03	2.53	2.61	2.43
	Doçent Doktor	2.71	2.72	2.66	2.49	2.51	2.39	2.62	2.58	2.75	3.38	3.42	3.24	2.10	2.47	2.39	2.60	2.63	2.53
	Doktor Öğretim Üyesi	2.69	2.68	2.70	2.45	2.42	2.49	2.64	2.60	2.71	3.31	3.33	3.28	2.45	2.42	2.46	2.60	2.63	2.55
	Öğretim Görevlisi (Doktor)	2.76	2.72	2.85	2.49	2.50	2.46	2.65	2.62	2.75	3.51	3.47	3.64	2.44	2.34	2.71	2.68	2.68	2.69
	Öğretim Görevlisi	2.64	2.56	2.72	2.45	2.39	2.51	2.65	2.56	2.74	3.16	3.01	3.31	2.44	2.32	2.43	2.58	2.53	2.63
	Araştırma Görevlisi (Doktor)	3.00	2.98	3.07	2.74	2.68	2.90	2.56	2.50	2.71	3.91	3.86	4.04	2.37	2.94	3.11	2.80	2.89	2.57
	Araştırma Görevlisi	2.82	2.72	2.88	2.68	2.55	2.75	2.65	2.59	2.68	3.52	3.45	3.56	2.99	2.40	2.75	2.63	2.63	2.63
Akademik Birim	Fakülte	2.69	2.69	2.69	2.46	2.44	2.48	2.65	2.61	2.71	3.32	3.34	3.29	2.41	2.40	2.43	2.60	2.65	2.55
	Yüksekokul	2.67	2.67	2.67	2.47	2.53	2.41	2.62	2.48	2.75	3.24	3.24	3.23	2.42	2.46	2.38	2.59	2.61	2.58
	Meslek Yüksekokulu	2.72	2.66	2.81	2.51	2.46	2.60	2.68	2.65	2.74	3.35	3.28	3.48	2.44	2.35	2.61	2.60	2.58	2.65
	Enstitü	2.62	2.59	2.66	2.39	2.51	2.19	2.30	2.08	2.67	3.00	2.95	3.08	2.83	2.80	2.87	2.56	2.60	2.50
Çalışma Süresi	1-5 yıl	2.70	2.65	2.73	2.47	2.41	2.51	2.65	2.56	2.71	3.34	3.25	3.39	2.46	2.40	2.49	2.59	2.62	2.57
	6-10 yıl	2.75	2.69	2.83	2.56	2.47	2.67	2.60	2.52	2.68	3.44	3.42	3.47	2.53	2.44	2.63	2.64	2.60	2.68
	11-15 yıl	2.75	2.78	2.67	2.55	2.59	2.40	2.67	2.63	2.79	3.41	3.49	3.18	2.48	2.50	2.40	2.65	2.68	2.57
	16 yıl ve üstü	2.55	2.59	2.46	2.29	2.33	2.18	2.69	2.67	2.74	3.05	3.10	2.91	2.20	2.24	2.10	2.54	2.60	2.37
Toplam		2.69	2.68	2.71	2.47	2.45	2.49	2.65	2.60	2.72	3.32	3.31	3.32	2.42	2.39	2.46	2.60	2.63	2.57



Tablo 6 Katılımcıların Cinsiyet, Medeni Durum ve Görev Yapılan Üniversite Değişkenlerine Göre Sessiz İstifa Algı Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Bulguları

Demografik Özellik	Gruplar	t Testi	Alt Boyutlar																	
			Sessiz İstifa Algı Düzeyleri			Güvensizlik			Aidiyet			Değersizlik			İletisimsizlik			Tutsızlık		
			T	K	V	T	K	V	T	K	V	T	K	V	T	K	V	T	K	V
Cinsiyet	Kadın	Levene Testi	0,738	0,674	0,186	0,826	0,77	0,367	0,583	0,36	0,646	0,978	0,519	0,413	0,702	0,616	0,143	0,368	0,183	0,731
	Erkek	Sig. (p)	0,269	0,129	0,8	0,313	0,32	0,519	0,928	0,09	0,412	0,741	0,728	0,36	0,11	0,097	0,397	0,268	0,667	0,08
Medeni Durum	Evli	Levene Testi	0,061	0,277	0,164	0,366	0,543	0,086	0,772	0,798	0,767	0,014	0,099	0,081	0,08	0,138	0,435	0,16	0,242	0,103
	Bekar	Sig. (p)	0,016	0,937	0,002	0,093	0,573	0,008	0,357	0,548	0,859	0,031	0,884	0,004	0,044	0,83	0,016	0,487	0,903	0,079
Görev Yapılan Üniversite	Kamu Üniversitesi	Levene Testi		0,726			0,579			0,115			0,699			0,731			0,207	
	Vakıf Üniversitesi	Sig. (p)		0,296			0,396			0,002			0,976			0,252			0,058	

Tablo 7

Tüm Katılımcıların Yaş, Akademik Unvan, Akademik Birim ve Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Sessiz İstifa Algı Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Bulguları

Demografik Özellik	Gruplar	Alt Boyutlar																	
		Sessiz İstifa Algı Düzeyleri			Güvensizlik			Aidiyet			Değersizlik			İletişimsizlik			Tutarsızlık		
		X̄	F	p	X̄	F	p	X̄	F	p	X̄	F	p	X̄	F	p	X̄	F	p
Yaş	20-30	2,76			2,58			2,63			3,47			2,51			2,62		
	31-40	2,77	15,62	0,00	2,58	15,78	0,00	2,61	2,28	0,10	3,45	13,91	0,00	2,54	9,87	0,00	2,65	5,33	0,01
	41 ve yukarı	2,60			2,32			2,70			3,13			2,27			2,54		
Akademik Unvan	Profesör Doktor	2,53			2,26			2,72			3,04			3,32			2,53		
	Doçent Doktor	2,71			2,49			2,62			3,38			2,10			2,60		
	Doktor Öğretim Üyesi	2,69			2,45			2,64			3,31			2,45			2,60		
	Öğretim Görevlisi (Doktor)	2,76	7,03	0,00	2,49	4,58	0,00	2,65	0,61	0,73	3,51	6,55	0,00	2,44	6,26	0,00	2,68	2,21	0,04
	Öğretim Görevlisi	2,64			2,45			2,65			3,16			2,44			2,58		
	Araştırma Görevlisi (Doktor)	3,00			2,74			2,56			3,91			2,37			2,80		
	Araştırma Görevlisi	2,82			2,68			2,65			3,52			2,99			2,63		
Akademik Birim	Fakülte	2,69			2,46			2,65			3,32			2,41			2,60		
	Yükseköğül	2,67			2,47			2,62			3,24			2,42			2,59		
	Meslek Yüksekokulu	2,72	0,349	0,79	2,51	0,293	0,83	2,68	1,699	0,166	3,35	0,614	0,606	2,44	0,761	0,516	2,60	0,034	0,991
	Enstitü	2,62			2,39			2,30			3,00			2,83			2,56		
Çalışma Süresi	1-5 yıl	2,70			2,47			2,65			3,34			2,46			2,59		
	6-10 yıl	2,75			2,56			2,60			3,44			2,53			2,64		
	11-15 yıl	2,75	8,62	0,00	2,55	6,80	0,00	2,67	1,15	0,33	3,41	7,76	0,00	2,48	6,07	0,00	2,65	2,75	0,04
	16 yıl ve üstü	2,55			2,29			2,69			3,05			2,20			2,54		

Tablo 7 incelendiğinde “yaş” değişkeni açısından tüm katılımcı akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeylerine ait ortalamalarında hem ölçeğin tümünde ($p=0,00$) hem de alt boyutlarında (güvensizlik: 0,00/ aidiyet: 0,10/ değersizlik: 0,00/ iletişimsizlik: 0,00/ tutarsızlık: 0,01) manidar bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Akademik unvan” değişkeni açısından tüm katılımcı akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeylerine ait ortalamalarında ölçeğin tümünde ($p=0,00$) manidar farklılık çıkmakla beraber alt boyutlarından “aidiyet alt boyutu ($p=0,73$)” hariç diğer tüm alt boyutlarda (güvensizlik: 0,00/ değersizlik: 0,00/ iletişimsizlik: 0,00/ tutarsızlık: 0,04) manidar bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Akademik birim” değişkeni açısından tüm katılımcı akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeylerine ait ortalamalarında hem ölçeğin tümünde ($p=0,79$) hem de alt boyutlarında (güvensizlik: 0,83/ aidiyet: 0,166/ değersizlik: 0,606/ iletişimsizlik: 0,516/tutarsızlık: 0,991) manidar bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Çalışma

süresi” değişkeni açısından tüm katılımcı akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeylerine ait ortalamalarında ölçeğin tümünde ($p=0,00$) manidar farklılık çıkmakla beraber alt boyutlarından “aidiyet alt boyutu ($p=0,33$)” hariç diğer tüm alt boyutlarda (güvensizlik: 0,00/ değersizlik: 0,00/ iletişimsizlik: 0,00/ tutarsızlık: 0,04) manidar bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı yaş, unvan, akademik birim ve çalışma süresi gruplarının araştırmaya katılan akademisyenlerin, sessiz istifa algısı üzerindeki etkileri birkaç alt boyut hariç hemen hemen bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Yaş ilerledikçe ve akademik kariyer basamaklarında yükseldikçe, güvensizlik ve değersizlik algıları azalabilirken, daha deneyimsiz ve kariyerinin başındaki akademisyenlerde bu duygular daha fazla görülebilir. Akademik unvan ve çalışma süresi ilerledikçe aidiyet hissi güçlenmekte, ancak bürokrasi ve yönetsel sorunlar nedeniyle iletişim ve tutarsızlık hissini aratabileceği düşünülmektedir.

**Tablo 8**

Kamu Üniversitelerinde Görev Yapan Katılımcıların Yaş, Akademik Unvan, Akademik Birim ve Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Sessiz İstifa Algı Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Bulguları

Demografik Özellik	Gruplar	Katılımcı Sayısı (N)	Alt Boyutlar																	
			Sessiz İstifa Algı Düzeyleri			Güvensizlik			Aidiyet			Değersizlik			İletişimsizlik			Tutarsızlık		
			X	F	p	X	F	p	X	F	p	X	F	p	X	F	p	X	F	p
Yaş	20-30	38	2,63			2,46			2,53			3,36			2,25			2,57		
	31-40	179	2,76	5,69	0,00	2,56	4,79	0,01	2,54	4,12	0,02	3,46	5,05	0,01	2,55	6,16	0,00	2,68	3,17	0,04
	41 ve yukarısı	210	2,62			2,36			2,67			3,19			2,28			2,59		
Akademik Unvan	Profesör Doktor	59	2,59			2,32			2,73			3,13			2,17			2,61		
	Doçent Doktor	104	2,72			2,51			2,58			3,42			2,47			2,63		
	Doktor Öğretim Üyesi	97	2,68			2,42			2,60			3,33			2,42			2,63		
	Öğretim Görevlisi (Doktor)	43	2,72	3,23	0,00	2,50	1,30	0,26	2,62	0,98	0,44	3,47	4,09	0,00	2,34	2,56	0,02	2,68	2,01	0,06
	Öğretim Görevlisi	71	2,56			2,39			2,56			3,01			2,32			2,53		
	Araştırma Görevlisi (Doktor)	18	2,98			2,68			2,50			3,86			2,94			2,89		
	Araştırma Görevlisi	35	2,72			2,55			2,59			3,45			2,40			2,63		
Akademik Birim	Fakülte	288	2,69			2,44			2,61			3,34			2,40			2,65		
	Yükseköğretim	27	2,67			2,53			2,48			3,24			2,46			2,61		
	Meslek Yüksekokulu	107	2,66	0,15	0,93	2,46	0,20	0,89	2,65	3,10	0,03	3,28	0,51	0,68	2,35	0,61	0,61	2,58	0,67	0,57
	Enstitü	5	2,59			2,51			2,08			2,95			2,80			2,60		
Çalışma Süresi	1-5 yıl	82	2,65			2,41			2,56			3,25			2,40			2,62		
	6-10 yıl	97	2,69			2,47			2,52			3,42			2,44			2,60		
	11-15 yıl	122	2,78	4,55	0,00	2,59	3,78	0,01	2,63	2,08	0,10	3,49	5,16	0,00	2,50	2,56	0,05	2,68	0,98	0,40
	16 yıl ve üstü	126	2,59			2,33			2,67			3,10			2,24			2,60		

Tablo 8 incelendiğinde “yaş” değişkeni açısından kamu üniversitelerindeki katılımcı akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeylerine ait ortalamalarında hem ölçeğin tümünde ($p=0,00$) hem de alt boyutlarında (güvensizlik: 0,01/ aidiyet: 0,02/ değersizlik: 0,01/ iletişimsizlik: 0,00/ tutarsızlık: 0,04) manidar bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Akademik unvan” değişkeni açısından kamu üniversitelerindeki katılımcı akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeylerine ait ortalamalarında ölçeğin tümünde ($p=0,00$) manidar farklılık çıkmakla beraber alt boyutlarından “güvensizlik alt boyutu ($p=0,26$), aidiyet alt boyutu ($p=0,44$) ve tutarsızlık alt boyutu ($p=0,06$)” hariç diğer diğer alt boyutlarda (değersizlik: 0,00/ iletişimsizlik: 0,02) manidar bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Akademik birim” değişkeni açısından kamu üniversitelerindeki katılımcı akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeylerine ait ortalamalarında ölçeğin tümünde ($p=0,93$) anlamlı

bir fark bulunamamıştır. Alt boyutlara bakıldığında (güvensizlik: 0,89/ değersizlik: 0,68/ iletişimsizlik: 0,61/ tutarsızlık: 0,57) manidar bir farklılığın olmadığı ancak “aidiyet alt boyutu ($p=0,03$)”nda anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. “Çalışma süresi” değişkeni açısından kamu üniversitelerindeki katılımcı akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeylerine ait ortalamalarında ölçeğin tümünde ($p=0,00$) manidar farklılık çıkmakla beraber alt boyutlarından “aidiyet alt boyutu ($p=0,10$), iletişimsizlik alt boyutu ($p=0,05$) ve tutarsızlık alt boyutu ($p=0,40$)” hariç diğer tüm alt boyutlarda (güvensizlik: 0,01/ değersizlik: 0,00) manidar bir farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kamu üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin sessiz istifa algısının yaş, akademik unvan, akademik birim ve çalışma süresi gibi demografik değişkenlere göre değişiklik gösterdiği, bu farklılıkların ise çoğunlukla aidiyet, değersizlik ve iletişimsizlik gibi alt boyutlarla ilişkili olduğu

gözlemlenmektedir. Bu farklılıkların nedenleri arasında: “Genç akademisyenlerin beklentilerinin karşılanmaması ve kariyer belirsizliği, akademik unvanın getirdiği statü farklılıkları, akademik birimlerin farklı yönetim tarzları ve destek sistemleri, çalışma süresine bağlı olarak motivasyon kaybı ve tükenmişlik gibi” faktörler yer almaktadır.

■ Tablo 9 incelendiğinde “yaş” değişkeni açısından vakıf üniversitelerindeki katılımcı akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeylerine ait ortalamalarında ölçeğin tümünde ($p=0,00$) manidar farklılık çıkmakla beraber alt boyutlarından “aidiyet alt boyutu ($p=0,89$)” hariç diğer tüm alt boyutlarda (güvensizlik: 0,00/ değersizlik: 0,00/ iletişimsizlik: 0,00/ tutarsızlık: 0,00) manidar bir farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. “Akademik unvan” değişkeni açısından vakıf üniversitelerindeki katılımcı akademisyenlerin sessiz istifa

algı düzeylerine ait ortalamalarında ölçeğin tümünde ($p=0,00$) manidar farklılık çıkmakla beraber alt boyutlarından “aidiyet alt boyutu ($p=0,99$) ve tutarsızlık alt boyutu ($p=0,07$)” hariç diğer tüm alt boyutlarda (güvensizlik: 0,00/ değersizlik: 0,00/ iletişimsizlik: 0,00) manidar bir farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. “Akademik birim” değişkeni açısından vakıf üniversitelerindeki katılımcı akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeylerine ait ortalamalarında ölçeğin tümünde ($p=0,25$) hem de alt boyutlarında (güvensizlik: 0,44/ aidiyet: 0,94/ değersizlik: 0,43/ iletişimsizlik: 0,32/tutarsızlık: 0,39) manidar bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Çalışma süresi” değişkeni açısından vakıf üniversitelerindeki katılımcı akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeylerine ait ortalamalarında ölçeğin tümünde ($p=0,00$) manidar farklılık çıkmakla beraber alt boyutlarından “aidiyet alt boyutu ($p=0,70$)” hariç diğer tüm alt boyutlarda (güvensizlik: 0,00/

■ Tablo 9

Vakıf Üniversitelerde Görev Yapan Katılımcıların Yaş, Akademik Unvan, Akademik Birim ve Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Sessiz İstifa Algı Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Bulguları

Demografik Özellik	Gruplar	Katılımcı Sayısı (N)	Alt Boyutlar																	
			Sessiz İstifa Algı Düzeyleri			Güvensizlik			Aidiyet			Değersizlik			İletişimsizlik			Tutarsızlık		
			X̄	F	p	X̄	F	p	X̄	F	p	X̄	F	p	X̄	F	p	X̄	F	p
Yaş	20-30	60	2,85			2,66			2,70			3,55			2,67			2,67		
	31-40	130	2,79	13,56	0,00	2,63	13,41	0,00	2,71	0,12	0,89	3,46	10,55	0,00	2,54	6,41	0,00	2,60	5,58	0,00
	41 ve yukarı	119	2,56			2,26			2,73			3,04			2,27			2,48		
Akademik Unvan	Profesör Doktor	48	2,45			2,17			2,71			2,93			2,03			2,43		
	Doçent Doktor	30	2,66			2,39			2,75			3,24			2,39			2,53		
	Doktor Öğretim Üyesi	78	2,70			2,49			2,71			3,28			2,46			2,55		
	Öğretim Görevlisi (Doktor)	16	2,85	5,87	0,00	2,46	4,45	0,00	2,75	0,12	0,99	3,64	3,86	0,00	2,71	5,08	0,00	2,69	2,00	0,07
	Öğretim Görevlisi	72	2,72			2,51			2,74			3,31			2,43			2,63		
	Araştırma Görevlisi (Doktor)	7	3,07			2,90			2,71			4,04			3,11			2,57		
	Araştırma Görevlisi	58	2,88			2,75			2,68			3,56			2,75			2,63		
Akademik Birim	Fakülte	222	2,69			2,48			2,71			3,29			2,43			2,55		
	Yükseköğül	26	2,67			2,41			2,75			3,23			2,38			2,58		
	Meslek Yüksekokulu	58	2,81	1,37	0,25	2,60	0,89	0,44	2,74	0,13	0,94	3,48	0,92	0,43	2,61	1,18	0,32	2,65	1,01	0,39
	Enstitü	3	2,66			2,19			2,67			3,08			2,87			2,50		
Çalışma Süresi	1-5 yıl	137	2,73			2,51			2,71			3,39			2,49			2,57		
	6-10 yıl	87	2,83			2,67			2,68			3,47			2,63			2,68		
	11-15 yıl	40	2,67	7,75	0,00	2,40	6,20	0,00	2,79	0,48	0,70	3,18	5,14	0,00	2,40	4,69	0,00	2,57	6,60	0,00
	16 yıl ve üstü	45	2,46			2,18			2,74			2,91			2,10			2,37		



değersizlik: 0,00/ iletişimsizlik: 0,00/ tutarsızlık: 0,00) manidar bir farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin sessiz istifa algıları, yaş, akademik unvan ve çalışma süresi gibi demografik değişkenlere bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Özellikle güvensizlik, değersizlik ve iletişimsizlik alt boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunmasının, vakıf üniversitelerinin daha ticari ve performans odaklı yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu üniversitelerdeki akademisyenler, iş güvencesi ve akademik özgürlük gibi unsurların eksikliğini daha fazla hissedebilmekte ve bu durum da sessiz istifa algılarını güçlendirebilmektedir. Akademik yükselmenin ve unvan kazanmanın zor olması veya performansa dayalı beklentilerin

yüksekliği, akademisyenlerin kendilerini değersiz ve güvensiz hissetmelerine yol açabilmektedir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 10) ise “Sessiz İstifa Ölçeği maddeleri”ne ait tüm, kamu ve vakıf üniversitelerine ait ortalamalar gösterilmiştir.

Tablo 10’da verilen önermeler/maddeler boyut boyut kendi içerisinde ayrı olacak şekilde değerlendirmeye alındığında farklı çıkarımlar yapılabilmektedir. “Güvensizlik alt boyutu”ndaki 7 önermenin katılım düzeyleri incelendiğinde “4. Sadece çalışıyor gözükmek bana yeterlidir” önermesine katılım düzeyinin “ $\bar{X}=1,59$ ” olarak gerçekleştiği görülmektedir. Sessiz istifa bir çalışanın kendi görev tanımını dışındaki bir işi yapmaması anlamına gelmektedir.

Tablo 10
Sessiz İstifa Ölçeği Madde Ortalamaları

Sessiz İstifa Ölçeği Maddeleri	Toplam Katılımcılar			Kamu Üniversiteleri			Vakıf Üniversiteleri		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
1. İşyerinin sosyal etkinliklerine katılmam	736	3,01	1,05	427	3,07	1,09	309	2,94	0,98
2. Yöneticimin inancı ve desteği olmadığında kendimi değersiz hissederim	736	3,13	1,28	427	3,12	1,32	309	3,13	1,23
3. Çalıştığım işin karlılığının artması için ekstra bir çaba sunmam	736	2,32	1,10	427	2,20	1,07	309	2,49	1,12
4. Sadece çalışıyor gözükmek bana yeterlidir	736	1,59	0,87	427	1,56	0,84	309	1,63	0,92
5. İşyerimde yöneticiler empati ve şefkatten yoksundur	736	3,11	1,25	427	3,15	1,27	309	3,05	1,23
6. İşimde daha fazla katkı sunmayı aptallık sayarım	736	1,99	1,08	427	1,90	1,03	309	2,12	1,14
7. Bedenim işyerindedir ama ruhum asla	736	2,14	1,15	427	2,17	1,18	309	2,10	1,10
Güvensizlik Toplam	736	2,47	0,64	427	2,45	0,63	309	2,49	0,65
8. Her ücret artışında gerginlik hissederim	736	2,55	1,26	427	2,19	1,08	309	3,04	1,33
9. İşyerimde kariyer planlaması yapılır	736	2,50	1,12	427	2,53	1,14	309	2,47	1,10
10. Yeteneklerime uygun yerde çalıştırılmıyorum	736	2,74	1,28	427	2,78	1,32	309	2,68	1,23
11. İşim için kendimi parçalarım	736	3,22	1,09	427	3,36	1,03	309	3,03	1,14
12. İşyerimde ücretli izin ve tatil teşvik edilir	736	2,24	1,07	427	2,16	1,02	309	2,36	1,12
Aidiyet Toplam	736	2,65	0,48	427	2,60	0,47	309	2,72	0,50
13. Mesaim bitse de işim zihnimi meşgul eder	736	4,06	0,97	427	4,11	0,95	309	3,98	0,99
14. İşyerimde yöneticilerin etik dışı uygulamaları görmezden gelinir	736	3,27	1,23	427	3,30	1,26	309	3,23	1,19
15. Çalıştığım iş, özverimi hak etmiyor	736	2,96	1,30	427	2,84	1,30	309	3,11	1,27
16. Yöneticim temel ihtiyaçlarımı görmezden gelir	736	2,98	1,23	427	3,00	1,19	309	2,94	1,28
Değersizlik Toplam	736	3,32	0,85	427	3,31	0,85	309	3,32	0,87
17. Mesai saatleri dışında yöneticilerimin işle ilgili telefonlarını açmam	736	1,88	0,99	427	1,84	0,95	309	1,94	1,03
18. Mesai saatim bittiği an çalışmayı hemen bırakırım	736	1,79	0,98	427	1,66	0,88	309	1,97	1,07
19. Yöneticimle şeffaf iletişim kuramam	736	2,85	1,24	427	2,88	1,26	309	2,80	1,20
20. İşyerimde, “Erken öten horozun, başı kesilir”	736	3,12	1,24	427	3,13	1,27	309	3,10	1,20
21. Görev tanımım dışındaki sorumluluklardan kaçırım	736	2,47	1,15	427	2,46	1,14	309	2,49	1,17
İletişimsizlik Toplam	736	2,42	0,80	427	2,39	0,80	309	2,46	0,80
22. İşyerimde kararlar çalışanların katılımıyla alınır	736	2,36	1,08	427	2,39	1,14	309	2,32	0,99
23. İşyerim için faydalı öneriler sunmaya gerek duymam	736	2,38	1,11	427	2,41	1,09	309	2,35	1,12
24. İşyerimde yöneticiler güç ve otoritelerini kötüye kullanmaktan çekinmezler	736	3,08	1,31	427	3,16	1,33	309	2,96	1,27
25. İşyerimde yöneticiler çalışanları can kulağıyla dinler	736	2,58	1,09	427	2,54	1,12	309	2,65	1,05
Tutarsızlık Toplam	736	2,60	0,40	427	2,63	0,41	309	2,57	0,38
Sessiz İstifa Toplam	736	2,69	0,43	427	2,68	0,42	309	2,71	0,43

Bu çerçevede ölçeğin ters kodlanması nedeniyle Türkiye'deki üniversitelerde sessiz istifanın yüksek düzeyde olduğu değerlendirilebilir. Benzer şekilde kamu ($\bar{X}=1,56$) ve vakıf ($\bar{X}=1,63$) üniversiteleri karşılaştırıldığında vakıf üniversitelerindeki akademisyenlerin bu önermeye daha yüksek katılım göstererek sessiz istifayı daha yüksek düzeyde yaşadıkları dikkat çekmektedir. Benzer şekilde "6. İşimde daha fazla katkı sunmayı aptallık sayarım" önermesine ise katılım ortalaması " $\bar{X}=1,99$ " olarak gerçekleşmiştir. Bu önerme de "Türkiye'deki üniversitelerde sessiz istifanın güvensizlik boyutunda yüksek düzeyde seyrettiğini" göstermektedir. Kamu ($\bar{X}=1,90$) ve vakıf ($\bar{X}=2,12$) üniversiteleri kıyaslandığında vakıf üniversitelerindeki sessiz istifa durumunun kamu üniversitelerinden daha fazla gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

"Aidiyet alt boyutu"ndaki 5 önerme dikkate alınarak katılım düzeyleri incelendiğinde en düşük katılımın " $\bar{X}=3,22$ " ortalama ile "11. İşim için kendimi parçalarım" önermesinde olduğu dikkat çekmektedir. Sessiz istifa halinde çalışan, kurumu için fazladan bir gayret ortaya koymamaktadır. Bu önermeye katılım kamu üniversitelerinde " $\bar{X}=3,36$ " ve vakıf üniversitelerinde " $\bar{X}=3,03$ " olarak gerçekleşmiştir ki, bu durum kamu üniversitelerinde vakıf üniversitelerine kıyasla sessiz istifanın daha fazla düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Önermeye " $\bar{X}=2,60$ ile $\bar{X}=3,39$ arası" katılım olması sessiz istifanın "orta düzey" olduğunu gösterse de önermenin ters soru niteliğinde olması nedeniyle yorumun ters yapılması gerekmektedir. Bu nedenle bu önermeye katılım düzeyleri dikkate alınarak sessiz istifa düzeyinin yüksek olduğu anlaşılabilmektedir. Aynı alt boyuttaki "8. Her ücret artışında gerginlik hissederim" önermesine katılım düzeyine bakıldığında " $\bar{X}=2,55$ " şeklinde bir oranla karşılaşılmış olsa da kamu üniversitelerinde bu oranın " $\bar{X}=2,19$ " ve vakıf üniversitelerinde bu oranın " $\bar{X}=3,04$ " olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumda katılım düzeylerinin ters yorumlanması gerekmektedir. Dolayısıyla vakıf üniversitelerinde sessiz istifa düzeyi kamu üniversitelerinde kıyasla daha yüksek gerçekleşmiştir.

"Değersizlik alt boyutu"ndaki 4 önerme dikkate alınarak katılım düzeyleri incelendiğinde ve diğer alt boyutların genel ortalama puanları değerlendirildiğinde " $\bar{X}=3,32$ " genel katılım ortalaması ile " $\bar{X}=2,60$ ile $\bar{X}=3,39$ " puan aralığında bir değer ortaya çıkmış olduğundan diğer alt boyutlara kıyasla akademisyenlerin bu alt boyuta dair sessiz istifa düzeylerinin düşük olduğu çıkarımı yapılabilir. Değersizlik alt boyutunda dikkat çeken önerme ise "13. Mesaim bitse de işim zihnimi meşgul eder" şeklindeki önermedir ve bu önermeye katılım düzeyi " $\bar{X}=4,06$ " olarak gerçekleşmiştir. Bu durumda önerme tek başına değerlendirildiğinde hem kamu ($\bar{X}=4,11$) hem de vakıf ($\bar{X}=3,98$) üniversitelerindeki akademisyenlerin sessiz istifaya sürüklenmelerine neden olacak olan zihinsel meşgulliyetlerinin devam ettiği anlaşılabilmektedir. Bu katılım düzeyi akademisyenlerin yüksek oranda işleri ile ilgili zihinsel meşgulliyet içerisinde

olduklarını göstermektedir. Buradaki katılım düzeyleri kamudaki akademisyenlerin zihinsel meşgulliyetlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

"İletişimsizlik alt boyutu"ndaki 5 önerme dikkate alınarak katılım düzeyleri incelendiğinde en düşük katılım oranının " $\bar{X}=1,79$ " ile "18. Mesai saatim bittiği an çalışmayı hemen bırakırım" şeklindeki önermede olduğu görülmektedir. Bu önermeye kamu üniversiteleri " $\bar{X}=1,66$ " vakıf üniversiteleri ise " $\bar{X}=1,97$ " oranında katılım göstermiştir. Bu önermeye katılım düzeyi tüm üniversiteler için az olsa da ters kodlama nedeniyle vakıf üniversitelerindeki akademisyenlerin kamuya kıyasla sessiz istifa düzeylerinin daha yüksek olduğu görülebilmektedir. Diğer yandan akademisyenlik mesleğinin mesai saatinin olmaması dikkate alındığında bu önermeye genel katılımın düşük olması anlamlı gözükmemektedir. İletişimsizlik boyunun alt boyutları birlikte değerlendirildiğinde en yüksek katılımın " $\bar{X}=3,12$ " oranı ile "20. İşyerimde, 'erken öten horozun, başı kesilir' şeklindeki önermede olduğu görülmektedir. Kamu ($\bar{X}=3,13$) ile vakıf ($\bar{X}=3,10$) üniversitelerinin katılım düzeyleri arasında pek fazla bir fark olmasa da tüm üniversiteler için üniversite çalışma ortamlarının "erken öten horozun başının kesilmesi şeklindeki bir önermenin ortaya çıkmasını sağlayan bir örgüt kültürü ve iklimi ile yönetiliyor olması öngörüsü" üniversitelerin sessiz istifaya zemin hazırlayan özelliklerde çalışma alanları olduğu düşüncesini güçlendirmektedir.

"Tutarsızlık" alt boyutu"ndaki 4 önerme dikkate alınarak katılım düzeyleri incelendiğinde en düşük katılımın " $\bar{X}=2,36$ " ile "22. İşyerimde kararlar çalışanların katılımıyla alınır" şeklindeki önermede gerçekleşirken en yüksek katılımın bu önermenin tersi bir anlamı içeren "24. İşyerimde yöneticiler güç ve otoritelerini kötüye kullanmaktan çekinmezler" önermesinde olduğu görülmektedir. Bu iki önerme için kamu ve vakıf üniversitelerinin katılım oranları arasında yüksek bir fark çıkmamakla birlikte her iki önermeye ortak katılımın birbirinin tersi düzeyde gerçekleşmesi her iki önerme ile de üniversitelerin çalışma ortamlarının örgüt kültürü ve iklimi anlamında sessiz istifaya daha müsait olduğu algısı uyandırmaktadır. Çünkü üniversitelerde akademisyenlere "kararlara katılıma dahil edilmeme" ve "amirlerin güç ve otoritesini kötüye kullanabilmesi" yönünde bir güvensizliğin aşılınmış olması üniversitelerin sessiz istifaya yatkın ortamlar/kurumlar olmaları algısını uyandırmaktadır.

Nitel Bulgular

Nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme, iki veya daha fazla kişi arasında gerçekleşen ve belirli sorular doğrultusunda ilgili kişilerden bilgi toplamak amacıyla yapılmaktadır. Bu bağlamda görüşme, bir araştırma sorunu veya konusu hakkında ayrıntılı veri elde etme olanağı sunmaktadır (Büyükoztürk ve ark., 2016).



■ Tablo 11

Tüm Katılımcıların Demografik Bilgileri

No	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Ünvan	Mesleki Deneyim	Üniversite Türü	Çalışma Alanı	Akademik Birim
1	Erkek	42	Bekar	Dr. Öğretim Üyesi	4 yıl	Vakıf	Örgütsel Davranış, Yönetim	Fakülte
2	Erkek	30	Evli	Öğretim Görevlisi	4 yıl	Vakıf	Sağlık Yönetimi, Sağlık İşletmeleri Yönetimi	Meslek Yüksekokulu
3	Erkek	39	Evli	Doçent	12 yıl	Kamu	Muhasebe ve Finans	Meslek Yüksekokulu
4	Erkek	48	Evli	Öğretim Görevlisi	22 yıl	Kamu	Muhasebe, Belge Alanı, Yönetim Organizasyonu	Meslek Yüksekokulu
5	Erkek	64	Evli	Doçent	38 yıl	Kamu	Yeni Türk Dili Edebiyatı	Fakülte
6	Kadın	40	Bekar	Dr. Öğretim Üyesi	18 yıl	Kamu	Müzik Performans Kaygısı, Çalgı Eğitimi	Fakülte
7	Kadın	40	Evli	Dr. Öğretim Üyesi	18 yıl	Kamu	Pazarlama, Turizm Pazarlaması	Meslek Yüksekokulu
8	Erkek	60	Evli	Profesör	40 yıl	Kamu	Eğitim Yönetimi	Fakülte
9	Kadın	35	Evli	Öğretim Görevlisi Doktor	8 yıl	Kamu	İstatistik	Meslek Yüksekokulu
10	Kadın	35	Evli	Öğretim Görevlisi	13 yıl	Kamu	Yaratıcılık, Tükenmişlik Çalışmaları, Kültürlerarası Yetkinlik	Yüksekokul
11	Kadın	40	Evli	Öğretim Görevlisi	8 yıl	Kamu	Yönetim ve Organizasyon	Meslek Yüksekokulu
12	Erkek	32	Bekar	Dr. Öğretim Üyesi	11 yıl	Vakıf	Yönetim ve Organizasyon, Örgütsel Davranış, İnsan Kaynakları Yönetimi, Stratejik Yönetim	Fakülte
13	Erkek	34	Bekar	Öğretim Görevlisi	4 yıl	Vakıf	Sağlık Yönetimi, Sağlıkta Kalite, Dijitalleşme	Meslek Yüksekokulu
14	Erkek	27	Bekar	Öğretim Görevlisi	2 yıl	Vakıf	Gastronomi ve Mutfak Sanatları, Trendler, Sürdürülebilirlik	Meslek Yüksekokulu

Görüşme sorularının belirlenmesi için öncelikle literatür taraması gerçekleştirilmiş ve buradan sağlanan katkı ile akademisyenlerin sessiz istifa ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla 8 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu görüşme formu üzerinde alanında uzman üç akademisyenin görüşleri alınmış ve eleştirileri ile katkıları dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılarak araştırma formu yeniden dizayn edilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden 17 kişiden 3’ü daha sonraki süreçte kayıt vermekten imtina ettiğinden görüşme 5’i vakıf 9’u kamu üniversitesi olmak üzere ■ Tablo 11’de demografik bilgileri verilen 14 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, 5 Mayıs ile 23 Mayıs 2024 tarihleri arasında toplanmıştır.

Aşağıdaki ■ Tablo 12’de akademisyenlerin mülakattaki değerlendirmeleri dikkate alınarak ortaya çıkan temalar, alt temalar ve katılımcıların bu temalarla ilişkili değerlendirmeleri yer almaktadır.

Sessiz istifa konusunda yapılan çalışmada, dört ana tema ve bu temalara bağlı çeşitli alt temalar belirlenmiştir. İlk tema olan “Sessiz İstifa Farkındalığı,” çalışanların işlerine karşı duyarsızlaştıkları, ekstra vazife almaktan kaçındıkları, mesai sonrası görevlerden uzak durdukları ve motivasyon eksikliği yaşadıkları durumları içermektedir. İkinci tema “İş Yaşam Dengesi ve Akademik Zorluklar,” iş-yaşam dengesinin bozulması, akademik işlerin fazlalığı, ders programlarından kaynaklı sorunlar ve esnek olmayan çalışma saatlerinin bunaltıcılığı gibi akademisyenlerin yaşadığı zorlukları ele almaktadır. Üçüncü tema “Görev Tanımını Aşan ve Adil Olmayan Talepler,” adil olmayan görev dağılımı ve adaletsiz beklentiler nedeniyle çalışanların yaşadığı haksızlıkları vurgulamaktadır. Son olarak, “Kuruma Aidiyet Hissi ve Katkıya Denk Olmayan Davranışlar” teması, çalışanların aidiyet eksikliği, kadro verilmemesi, emeklerin karşılık bulmaması ve takdir ve ödül sisteminin olmaması gibi kuruma olan bağlılıklarını zedeleyen faktörleri içermektedir. Bu temalar ve alt temalara ait bazı örnek katılımcı ifadeleri, yukarıdaki tabloda detaylı şekilde sunulmuştur.

Tablo 12

Akademisyenlerin Tema ve Alt-Tema Bazında Görüşleri

No	Tema	Alt Tema	Akademisyen Kodu	İlgili İfadeler
1	Sessiz İstifa Farkındalığı	İşe Karşı Duyarsızlaşma	1, 3, 12	Kapitalist sistem insanları çok fazla sömürüyor ve insanlar her ne kadar kendilerini dinleyemese de akıntıya kapılmış dal misali sürükleniyor. / Sessiz istifa aslında en basit tabiri ile bir çalışanın belki kovulmamak için mümkün olan en az şeyi yaptığı durum olarak nitelendirebilirim. / Yaşanan nepotizmler örgütsel bağlılığı yitirmenize ve hatta örgütsel nefrete yönelmenize neden oluyor.
2		Ekstra Vazife Almaktan Kaçınma	1, 4, 14	Ekstra görev ve liderlik rollerinden kaçınma, daha az sorumluluk almak için bilerek yapılan bir harekettir. / İnsanların görevlerini yerine getirdikten sonra başka işlerle ilgili görev almak istememeleri ya da görevden kaçışları. / Hocalık dışında ekstrasından açıcılık yaptırıyolar, eğer bana verilen işler kaçmama fırsat veren işler olsa derhal yapmaktan imtina edeceğim.
3		Mesai Sonrası Görevden Kaçınma	2, 4	İş-yaşam dengemi korumak için verilen işleri yapıyor ama fazladan iş almıyorum. / İş dışındaki zamanımı kişisel gelişime ayırmak istiyorum, bu yüzden mesai dışı çalışmayı reddediyorum.
4		Motivasyon Eksikliği	3, 5	Ders dağılımına dair fikrimin sorulmaması motivasyonumu düşürüyor. / Motivasyon eksikliği nedeniyle iş yerinde sadece zorunlu olan işleri yapıyorum.
5	İş Yaşam Dengesi ve Akademik Zorluklar	İş-Yaşam Dengesinin Bozulması	1, 2, 13	Aile ve iş hayatımı dengelemekte zorlanıyorum; bu yüzden işten soğudum. / İş yaşam dengemi korumak için sessiz istifa davranışı sergiledim. / Üzerime yükledikleri aşırı yükü almaları için müdürüme isyan ettiğimi hatırlıyorum. Hocam ben ahtapot muyum, verilen saatte bu işlerin bitmesi imkansız, özel hayatımı elimden aldınız.
6		Akademik İşlerin Fazlalığı	3, 4, 10	Akademik çalışmaların yükü altında eziliyorum ve bu da iş yerinde performansımı düşürüyor. / Birden fazla alanda uzmanlık gerektiren dersler yürütmek yorucu oluyor. / Bir dersin yükümlülükleri dışında ek dersler, projeler veya komitelerde görev alma gibi ekstra sorumluluklar verilmektedir.
7		Ders Programlarından Kaynaklı Sorunlar	3, 4, 11	Derslerin birkaç güne toplanmaması zamanın heba edilmesine neden oluyor. / Ders programlarının düzensizliği ve yoğunluğu nedeniyle işime olan ilgilim azaldı. / Branş dışı derslerin verilmesi beni olumsuz etkiliyor.
8		Esnek Olmayan Çalışma Saatlerinin Bunaltıcılığı	1, 5, 10	Kurumdaki zorlayıcı uygulamalar iş-yaşam dengemi bozuyor. Esnek olmayan çalışma saatleri kişisel hayatımı olumsuz etkiliyor. / Özellikle dönem başları veya sonları gibi yoğun dönemlerde, akademik ve idari görevlerin artması, kişisel ve ailevi zamanımı ciddi şekilde kısıtlamakta, bu da uzun vadede hem fiziksel hem de zihinsel sağlığımı etkilemektedir.
9	Görev Tanımını Aşan ve Adil Olmayan Talepler	Adil Olmayan Görev Dağılımı	1, 4, 5, 10, 12	Sürekli ekstra görevler veriliyor ve bu adil değil. / Adil olmayan görev dağılımı iş verimliliğimi düşürüyor. / Ekstra görevler her zaman aynı kişilere veriliyor bu çok haksız bir durum. / Bir dersin yükümlülükleri dışında projeler veya komitelerde görev alma gibi ekstra sorumluluklar verilmektedir, bu taleplerin adil olmadığını düşünüyorum.
10		Adaletsiz Beklentiler Olması	3, 4, 7, 12	Görev tanımının dışındaki işleri yapmak istemiyorum. /Görev tanımımı aşan talepler adil değil ve bu durum beni rahatsız ediyor. / Adil olmayan talepler nedeniyle iş yerinde huzursuzluk yaşıyorum. / Torpilli olanlar korunurken ve onlardan hiçbir şey beklenmezken siz dersler ve idari görevleri sürdürüyorsunuz.
11	Kuruma Aidiyet Hissi ve Katkıya Denk Olmayan Davranışlar	Aidiyet Eksikliği	2, 4, 8, 11, 12, 14	Kendimi kuruma ait hissetmiyorum bu da çalışma motivasyonumu düşürüyor. / Kuruma aidiyet hissetmemi sağlayan uygulamalar yok. / Kurum politikaları çalışanların aidiyet duygusunu desteklemiyor. / Bir yere ait olabilmek için orada önemsendiğini, değer gördüğünü ve varlığının kurum için çok önemli olduğunuzu hissedebileniz ya da daha doğrusu hissettirilmesi temel esastır. /Ağıkçası esnaf lokantası çok daha profesyonel yönetilir, ben hoca olarak alınmışken okula benzemeyen yere aidiyet hissedilir mi? /Hayır hocam kesinlikle kendimi kurumuma ait hissetmiyorum. Kurumum da kendimi ait hissetmemi teşvik edecek hiç bir örnek yok. Ait de olmayacağım, bu şekilde davranılmasından hoşnut olmadığımı da sürekli dile getireceğim, onlar bıkana kadar ya da belki de sözleşmemi yenilemeye kadar ama bir şekilde bir şeylerin değişmesi gerekiyor.
12		Kadro Verilmemesi	1, 3	Doktorasını bitirmiş birisi olarak doçentliği almış bir iş arkadaşımın kadrosunu ne zaman alacağını bilmemesi gerçekten kendimi kuruma karşı soğutmaktadır. /Üniversitemizde iki üç sene beklediğiniz bir kadroyu bir başkası gelip hemen elinizden alabiliyor başka bağlantılarıyla dolayısıyla bunun kuruma ait hissetmesini oldukça kötü etkileyen bir durum oluyor.
13		Emeklerin Karşılık Bulmaması	2, 3, 4, 7, 13	Yaptığım katkılar karşısında bir teşekkür bile almak zor. / Emeklerin karşılığını bulmaması kuruma bağlılığı azaltıyor. Çabalarımın karşılığını alamadığım için motivasyonum düşük. / Emeklerimizin görülmemesi ve karşılık bulmaması iş yerinde motivasyon eksikliğine neden oluyor. / Kurum için o kadar çabaladım, geriye dönüp baktığımda okul sekreteri bana hocam demek yerine isminin sonuna bey ekleyerek hitap ediyordu.
14		Takdir ve Ödül Sisteminin Olmaması	5, 6	Yaptığım işlerin takdir edilmemesi beni işten soğutuyor. / Kurumda bir takdir ve ödül sistemi yok bu da çalışanların motivasyonunu olumsuz etkiliyor.



15	Kurumsal Zorluklar ve Yönetimsel Problemler	Yönetim Kaynaklı Sorunlar	1, 3, 4, 12	Yönetimle ilgili sorunlar iş yapma motivasyonumu olumsuz etkiliyor. / Yönetimin aldığı kararlar genellikle çalışanların görüşlerini dikkate almıyor; bu da huzursuzluğa neden oluyor. / Yöneticilerin sorumsuzluğu iş verimliliğini düşürüyor. / Açıkçası esnaf lokantası çok daha profesyonel yönetilir.
16		Akademik Üretkenlikte Yetersizlik	4, 5, 6	Bilgi üretimi ve tüketimi desteklenmiyor bu da iş yerinde verimliliği düşürüyor. / Akademik ürünlerin yeterince değerlendirilmemesi motivasyonu düşürüyor. / Akademik ürünlerimizi kullanacak platformlar veya destekleyici yapılar mevcut değil.
17		Bilimsel Çalışma Eksikliği	4, 5, 8	Bilimsel çalışma eksikliği iş verimliliğini düşürüyor. / Bilimsel çalışmaların desteklenmemesi isten kopmama neden oluyor. / Bilimsel projelere yeterli kaynak ve zaman ayrılmaması motivasyonumu olumsuz etkiliyor.
18		Adalet ve Liyakata Aykırı Davranış Sergileme	6, 7, 9	Liyakatli atamaların yapılmaması akademik huzuru bozuyor. / Adalet ve liyakat eksikliği iş yerinde huzursuzluğa neden oluyor. / Liyakat esasına dayanmayan atamalar ve kararlar çalışanlar arasında güvensizlik yaratıyor.

Nitel veriler, kamu ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin sessiz istifa algılarına dair detaylı görüşlerini içermektedir. Bu veriler, görüşme yoluyla elde edilmiştir ve katılımcıların sessiz istifa farkındalığı, ekstra vazife almaktan kaçınma, mesai sonrası görevden kaçınma, motivasyon eksikliği gibi temalar altında toplanmıştır.

Kamu üniversitelerinde görev yapan akademisyenler, görev dağılımındaki adaletsizlikler, yönetim sorunları, akademik iş yükünün fazlalığı ve esnek olmayan çalışma saatleri gibi faktörlerin sessiz istifaya yol açtığını belirtmişlerdir. Özellikle, yönetimin çalışanların görüşlerini dikkate almaması ve adil olmayan görev dağılımı, kamu üniversitelerinde sessiz istifa algısını artıran önemli faktörler olarak öne çıkmıştır.

Vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenler ise genellikle ekstra görevlerden kaçınma, iş-yaşam dengesini koruma isteği ve motivasyon eksikliği gibi nedenlerle sessiz istifa davranışı sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, vakıf üniversitelerinde kuruma aidiyet hissinin eksikliği ve emeklerin karşılık bulmaması gibi faktörler de sessiz istifayı tetikleyen unsurlar arasında yer almıştır.

Kamu ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin sessiz istifa algılarında bazı benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Her iki üniversite türünde de ekstra görevlerden kaçınma ve iş-yaşam dengesi konularında ortak kaygılar dile getirilmiştir. Ancak, kamu üniversitelerinde yönetim kaynaklı sorunlar ve adaletsiz görev dağılımı daha belirginken, vakıf üniversitelerinde kuruma aidiyet eksikliği ve emeklerin karşılık bulmaması daha fazla vurgulanmıştır. Sonuç olarak, kamu üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin sessiz istifa algıları yönetim ve adalet eksikliği ile ilişkilendirilirken, vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin sessiz istifa algıları motivasyon eksikliği ve kuruma aidiyet hissinin düşük olmasıyla ilişkilendirilmektedir. Bu durum, her iki üniversite türünde de yönetim politikalarının ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın nitel soruları arasında katılımcılara “Sessiz istifa metaforudur” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Katılımcıların sessiz istifaya yönelik metafor bağlantılı cevapları değerlendirildiğinde, akademisyenlerin

çalışma hayatlarında yaşadıkları “tükenmişlik, anlam arayışı, bıkmışlık ve enerjinin boşa harcanması” gibi duygularla ilişkilendirdikleri metaforlar incelendiğinde, bu olgunun derin bir psikolojik ve duygusal yıpranmayı temsil ettiği anlaşılmaktadır. Akademisyenler, “liyakatsizlik ve eli kolu bağlanmışlık” gibi deneyimlerle karşı karşıya kaldıklarında, “akademik kariyerlerinin kıyameti olarak nitelendirdikleri bezginlik ve havlu atma duygularını” yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, “psikolojik taciz, çaresizlik ve korku” gibi olumsuz metafor ifadeler kullanmalarına neden olan duygularla daha da pekişmektedir. Ayrıca, “ne kadar ekmek o kadar köfte” ve “vazgeçiş” gibi ifadeler, akademisyenlerin iş performanslarına ve motivasyonlarına yönelik negatif algılarını yansıtmaktadır. “Direniş, kabulleniş ve vazgeçiş” metaforları ise, akademisyenlerin bu zorlu süreç karşısındaki tepkilerini ve hayatta kalma stratejilerini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, sessiz istifa, akademik dünyada “enerji kaybı ve motivasyon eksikliğiyle” karakterize edilen, derin bir duygusal ve psikolojik yıpranmayı yansıtan çok boyutlu bir olgudur. Bu olgu, akademisyenlerin iş tatmini ve performanslarını olumsuz etkileyerek, akademik başarının sürdürülebilirliğini tehlikeye atmaktadır.

İş tanımının dışına çıkmamasına rağmen kuruma aidiyet hissi yaşayan katılımcıların sessiz istifa algı düzeylerinin düşük (K1); iş tanımlarının dışına çıkmamaya özen gösteren ve bazı ek işleri yapabilen katılımcıların sessiz istifa algı düzeylerinin orta (K3, K4 ve K8); sürekli mobbing ve adaletsizlik yaşayarak kuruma aidiyet hissetmeyen ve sadece zorunlu işleri yapan katılımcıların ise sessiz istifa algı düzeylerinin yüksek düzeyde (K2, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13 ve K14) olduğu söylenebilir.

Sonuç, Değerlendirme ve Tartışma: Nicel ve Nitel Veriler Çerçevesinde Vakıf ve Devlet Üniversitelerinin Kıyaslanması

Kamu üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin sessiz istifa durumları, demografik değişkenler açısından incelendiğinde belirgin farklılıkların olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada, akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeyleri orta seviyede tespit edilmiştir. Kamu üniversitelerinde, özellikle güvensizlik ve iletişimsizlik alt boyutlarında sessiz istifa algıları yüksek çıkarken, aidiyet ve değersizlik alt boyutlarında düşük düzeylerde görülmüştür. Çalışma süresi ve yaş gibi

demografik değişkenler sessiz istifa algısını anlamlı şekilde etkilemiştir. Çalışma süresi arttıkça, akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, kamu üniversitelerinde akademik ortamlarda yaşanan sorunların sessiz istifaya yol açtığını göstermektedir.

Vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin sessiz istifa durumları, belirgin demografik değişkenlere bağlı olarak incelendiğinde, genel olarak orta düzeyde bir sessiz istifa algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Güvensizlik ve iletişimsizlik alt boyutlarında yüksek sessiz istifa algıları dikkat çekerken, aidiyet ve değersizlik alt boyutlarında daha düşük düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Özellikle çalışma süresi ve yaş gibi faktörler, akademisyenlerin sessiz istifa algılarını anlamlı şekilde etkilemiştir. Çalışma süresi arttıkça, sessiz istifa algı düzeyleri azalmaktadır. Ayrıca, vakıf üniversitelerinde yöneticilerin etik dışı uygulamaları görmezden gelmesi ve akademisyenlerin mesai saatleri dışında iş yüklerinin zihinsel meşguliyet yaratması, sessiz istifa algısının yüksek olmasına katkıda bulunmaktadır.

Kamu ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin sessiz istifa algı durumları, demografik değişkenler açısından belirgin farklılıklar sergilemektedir. Kamu üniversitelerinde, akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeyleri genel olarak orta seviyede tespit edilmiştir. Güvensizlik ve iletişimsizlik alt boyutlarında ise akademisyenlerin yüksek sessiz istifa algıları dikkat çekerken, aidiyet ve değersizlik alt boyutlarında daha düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle çalışma süresi ve yaş gibi demografik değişkenler, sessiz istifa algısını anlamlı şekilde etkilemektedir. Çalışma süresi arttıkça, kamu üniversitelerinde akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeyleri azalmaktadır. Vakıf üniversitelerinde ise akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeyleri orta olarak bulunmuştur. Ancak, vakıf üniversitelerinde güvensizlik ve iletişimsizlik alt boyutlarında daha yüksek sessiz istifa algıları dikkat çekmektedir. Aidiyet ve değersizlik alt boyutlarında ise daha düşük düzeyde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Vakıf üniversitelerinde yöneticilerin etik dışı uygulamaları görmezden gelmesi ve mesai saatleri dışında iş yükünün akademisyenler üzerinde zihinsel meşguliyet yaratması, sessiz istifa algısının yüksek olmasına neden olmaktadır. Çalışma süresi ve yaş, vakıf üniversitelerinde de sessiz istifa algısını etkileyen önemli faktörlerdir, ancak bu etkinin kamu üniversitelerinde daha belirgin olduğu söylenebilir. Bu karşılaştırma, kamu ve vakıf üniversitelerinde akademik ortamlarda yaşanan sorunların ve yönetsel uygulamaların akademisyenlerin sessiz istifa algıları üzerinde farklı etkiler yarattığını göstermektedir.

Görüşmeye katılım sağlayan K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10 ve K11'in ifadeler dikkate alındığında, kamu üniversitelerindeki akademisyenlerin sessiz istifa algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Katılımcılar; yönetim kaynaklı sorunlar, adil olmayan görev dağılımları ve liyakatsizlik gibi faktörler nedeniyle motivasyon kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ders dağılımında adaletsizlik

ve yöneticilerin çalışanların görüşlerini dikkate almaması, iş-yaşam dengelerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, akademik iş yükünün fazlalığı ve esnek olmayan çalışma saatleri, akademisyenlerin işlerinden duygusal olarak kopmalarına yol açmaktadır. Bu durum, akademisyenlerin yalnızca zorunlu görevlerini yerine getirip ekstra sorumluluklardan kaçınmalarıyla sonuçlanmaktadır.

Görüşmeye katılım sağlayan K1, K2, K12, K13 ve K14'ün ifadeleri dikkate alındığında, vakıf üniversitelerindeki akademisyenlerin iş-yaşam dengesi ve akademik yüklerinin fazlalığı nedeniyle sessiz istifa algısı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Katılımcılar yaptıkları değerlendirmelerde ekstra görevlerden kaçınma, motivasyon eksikliği ve iş-yaşam dengelerinin bozulması gibi konulara vurgu yapmaktadırlar. Akademisyenler, ders programlarının düzensizliği ve aşırı iş yükü nedeniyle kişisel ve ailevi yaşamlarının olumsuz etkilendiğini belirtmektedirler. Ayrıca, vakıf üniversitelerinde adil olmayan görev dağılımları ve aşırı sorumlulukların sürekli aynı kişilere verilmesi de sessiz istifa davranışlarını tetiklemektedir. Bu durum, akademisyenlerin yalnızca zorunlu görevlerini yerine getirip ekstra sorumluluklardan kaçınmalarına neden olmaktadır.

Hem kamu hem de vakıf üniversitelerinin ortak sorunları arasında; adil olmayan görev dağılımları ve aşırı iş yükü bulunmaktadır. Ancak, kamu üniversitelerinde yönetim sorunları ve liyakatsizlik ön plandayken, vakıf üniversitelerinde iş-yaşam dengesi ve motivasyon eksikliği daha belirgin faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu karşılaştırma, üniversitelerin çalışan memnuniyetini artırmak ve sessiz istifa davranışlarını azaltmak için farklı stratejiler geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kamu ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin sessiz istifa algı durumlarının, hem nicel hem de nitel bulgular açısından belirgin farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Nicel bulgulara göre, kamu üniversitelerinde güvensizlik ve iletişimsizlik alt boyutlarında sessiz istifa algıları yüksek iken, vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerde bu algının net bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışma süresi ve yaş gibi demografik değişkenler her iki kurumda da sessiz istifa algısını etkiler iken, kamu üniversitelerinde çalışan akademisyenlerde bu etki daha belirgindir. Nitel bulgular, kamu üniversitelerinde yönetim kaynaklı sorunlar ve liyakatsizlik gibi faktörlerin sessiz istifaya yol açtığını, vakıf üniversitelerinde ise iş-yaşam dengesi sorunları ve motivasyon eksikliğinin ön planda olduğunu göstermektedir. Hem kamu hem de vakıf üniversitelerinde ortak sorunlar arasında; adil olmayan görev dağılımları ve aşırı iş yükü bulunmaktadır.

Hem kamu hem de vakıf üniversitesinde ekstra görev ve liderlik rollerinden kaçınma eğiliminin benzer olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, akademisyenlerin daha az sorumluluk almayı tercih etmeleriyle açıklanabilir. Katılımcılar, ekstra görevlerin adil olmayan şekilde dağıtılmasından ve bazı çalışanların sürekli



olarak bu görevleri üstlenmek zorunda bırakılmasından şikayetçidirler. Bu durum, çalışanların motivasyonunu olumsuz etkileyerek kuruma olan bağlılıklarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, akademisyenlerin kendilerini kuruma ait hissetmemeleri ve yaptıkları işlerin yeterince takdir edilmemesi, sessiz istifa davranışlarını tetikleyen diğer önemli faktörlerdir. Katılımcılar, emeklerinin karşılık bulmaması, takdir ve ödül sisteminin olmamasının motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmektedirler. Özellikle, kamu üniversitelerinde kadro verilmemesi ve liyakat esasına dayanmayan atamalar, akademisyenlerin kuruma olan aidiyet duygusunu olumsuz etkilemektedir.

Literatürde bu alanda yapılan güncel çalışmalara bakıldığında, Karayaman (2023) sessiz istifa ile kişi-örgüt uyumu arasında anlamlı ve yüksek düzeyde negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, sessiz istifa davranışının arttıkça çalışanların örgütle uyumunun azaldığını göstermekte ve mevcut çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Karayaman (2023), demografik değişkenlere göre yaptığı analizlerde de bu çalışmanın bulgularıyla paralel sonuçlar elde etmiştir. Yazar, mavi yakalı çalışanların sessiz istifaya daha yatkın olduğunu öne sürerken, bu çalışmada ise vakıf üniversitelerinde çalışanların sessiz istifaya daha yüksek düzeyde maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özen ve ark., (2024) öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin, bu çalışmadaki akademisyenlerle benzer şekilde, sessiz istifa algı düzeyine sahip olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını yitirdiğini tespit etmiştir. Üstün ve Tatlı (2024) ise kamu ve özel sektör çalışanları üzerinde yaptıkları araştırmada bu çalışma ile uyumlu olarak demografik değişkenler temelinde anlamlı farklılıklar tespit etmiş olsalarda özel sektördeki sessiz istifa düzeyinin kamu sektörüne kıyasla daha düşük olduğunu tespit ederek bu çalışmanın bulgularının aksine bir sonuca ulaşmışlardır.

Öneriler

Hem kamu hem de vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin sessiz istifa algılarını azaltmak için aşağıdaki stratejilerin ve önerilerin dikkate alınmasının hem akademisyenlere hem de yüksek öğrenime katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

1. Örgütlerde iş-yaşam dengesini sağlayan politikalar geliştirilmelidir: Akademisyenlerin iş-yaşam dengesini koruyabilmesi sessiz istifanın azaltılması için çok önemlidir. Bu bağlamda çalışanlara esnek çalışma saatleri ve uzaktan çalışma fırsatı gibi seçenekler sunulabilir. Aşırı iş yükünü dengelemek adına da görev dağılımını yeniden yapılandırmak ve adil bir iş yükü dağılımını gerçekleştirmek gerekmektedir.

2.Akademisyenler için akademik destek ve gelişim olanakları sunulmalıdır: Akademisyenlerin mesleki ve akademik gelişimlerini destekleyecek eğitim programları ve kariyer planlama hizmetleri sunulması akademisyenlerin

sessiz istifalarını azaltacaktır. Terfi ve yükselme süreçlerinin şeffaf ve liyakate dayalı olması ise adaletli bir çalışma ortamının sağlanması açısından elzemdir.

3.Örgüt kanalları açılarak etkili yönetim ve iletişim temin edilmelidir: Akademik ve idari kadrolar arasında etkili bir iletişim sistemi kurulmalı, akademisyenlerin görüş ve önerilerinin aktif olarak dinlendiği bir yönetim anlayışı benimsenmelidir. Düzenli geri bildirim toplantıları ve açık kapı politikaları bu süreçleri destekleyecek ve sessiz istifa yılmınlığını ortadan kaldıracaktır.

4.Çalışanların akademik özgürlüğünün ve iş güvencesinin artırılması sağlanmalıdır: Özellikle vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin, akademik özgürlüğü ve iş güvencesini artıracak politikaların hayata geçirilmesi kamu ve vakıf üniversitelerinin daha adil koşullarda rekabet etmesini ve eğitim-öğretime daha gerçekçi katkı sunmalarını sağlayacaktır. Akademisyenlerin öğretim ve araştırma faaliyetlerinde bağımsızlıklarını destekleyecek uygulamaların hayata geçirilmesi ile akademik üretkenlikleri artırılabilecektir.

5.Psikososyal destek programlarının uygulanması ile akademisyenlerin psikolojik ferahlıkları sağlanmalıdır: Akademisyenlerin motivasyonunu artırmak ve tükenmişlik sendromunu önlemek amacıyla psikolojik danışmanlık ve stres yönetimi programları ile desteklenmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda, sosyal destek sistemleri güçlendirilerek akademisyenlerin kendilerini örgüte daha bağlı hissetmeleri sağlanmalıdır.

6.Performans değerlendirme sistemlerinin yeniden gözden geçirilmesi akademisyenlerdeki yılmınlığı azaltacaktır: Performans değerlendirme kriterleri adil, şeffaf ve akademisyenlerin gerçek performanslarını yansıtan şekilde düzenlendiğinde akademisyenler sessiz istifaya sürüklendikleri sebeplerden sıyrılacak ve daha etkili çalışmalar ortaya koymaya yöneleceklerdir. Bu bağlamda değerlendirme süreçleri, çalışanlara ödüllendirme ve gelişim fırsatları sunacak biçimde yapılandırılmalıdır.

7.Akademik aidiyet ve motivasyonun artırılması için fırsatlar yaratılmalıdır: Akademisyenlerin örgüte aidiyet duygusunu güçlendirmek amacıyla sosyal etkinlikler düzenlenmeli ve akademik başarılar takdir edilmelidir. Takım ruhu ve ortak çalışma kültürünü teşvik eden faaliyetler geliştirilmeli ve bu süreçte adil davranarak olası aksaklıklarda akademisyenin rızası temin edilmelidir.

Bu stratejiler, akademisyenlerin kuruma olan bağlılıklarını artırarak sessiz istifa algılarını azaltmak açısından gereklidir. Böylece akademik verimlilik artırılabilir. Hem kamu hem de vakıf üniversiteleri bu önerileri dikkate alarak, örgütsel yapılarını ve yönetim politikalarını yeniden gözden geçirmeli ve çalışan memnuniyetini artırıcı uygulamaları derhal hayata geçirmelidirler.

Extended Abstract

A Comparative Analysis of Academics' Perceptions of Quiet Quitting in Public and Foundation Universities in Türkiye

The concept of “quiet quitting,” which refers to employees limiting their efforts to the minimum job requirements without openly expressing dissatisfaction, has gained significant attention in recent years, particularly during and after the COVID-19 pandemic (Hamouche et al., 2023; Ratnatunga, 2022). This phenomenon reflects a subtle disengagement from institutional objectives and is increasingly observed among academic professionals, whose motivation and well-being are essential for the functioning of higher education institutions (Cohen, 2022; Hetler & Kerner, 2023). This study aims to explore the perceptions of quiet quitting among academics in Turkish public and foundation universities, focusing on differences across institutional types and demographic variables. The central hypothesis asserts that levels of quiet quitting significantly differ according to university type and individual characteristics such as age, gender, and academic position.

Literature Review

The emergence of quiet quitting as a popular discourse began with social media platforms (Ratnatunga, 2022; Shatakshi, 2022) and has since been integrated into organizational behavior literature (Nordgren & Björs, 2023). The phenomenon is theoretically grounded in Herzberg's Two-Factor Theory, Psychological Contract Theory, Equity Theory, and Organizational Justice Theory (Arar et al., 2023; Demirkaya et al., 2023). Empirical studies have linked quiet quitting to burnout, lack of recognition, weak leadership, and imbalance in work-life dynamics (Lu et al., 2023; Compton et al., 2023). In Türkiye, while some scale development studies have been conducted (Boz et al., 2023; Karaşin & Özturak, 2023), there remains a notable gap in comprehensive analyses focusing specifically on academic professionals. This research addresses this gap by providing an in-depth comparison of public and foundation university faculty members in Türkiye.

Methodology

The study employed an explanatory sequential mixed-methods design (Creswell, 2021). Quantitative data were collected using the Quiet Quitting Scale developed by Boz et al. (2023), comprising 25 items across five subdimensions: distrust, lack of belonging, undervaluation, communication problems, and inconsistency. A stratified random sampling method was used to select 736 participants (427 public, 309 foundation), ensuring representation across institutional types, academic titles, and disciplines (Büyüköztürk et al., 2016). Qualitative data were gathered through semi-structured interviews with 14 participants, selected via

maximum variation sampling to ensure diversity in gender, rank, and experience (Yıldırım & Şimşek, 2016). Data were analyzed through content analysis. Normal distribution was verified using Skewness and Kurtosis values (Tabachnick & Fidell, 2015), permitting the use of parametric statistical tests such as t-tests and ANOVA.

Results

The quantitative analysis revealed that overall perceptions of quiet quitting among academics were moderate ($\bar{X} = 2.69$). While there was no statistically significant difference in total scores between public and foundation university academics, notable differences emerged in specific subdimensions. Foundation university academics scored significantly lower in the belonging dimension, likely due to lower job security and performance-based management systems. Other demographic factors, including age, marital status, and academic rank, also yielded statistically significant variations. Junior academics and those in early career stages reported higher levels of disengagement and undervaluation. These findings are consistent with results from Gallup (2022, 2023), ResumeBuilder (2022), and Youthall Türkiye (2022).

Qualitative findings supported the quantitative results. Interviewed participants emphasized managerial deficiencies, excessive workloads, lack of recognition, and limited career advancement opportunities as primary causes of disengagement. Foundation university academics particularly highlighted concerns regarding autonomy, financial insecurity, and organizational justice (Mahand & Caldwell, 2023). Many described a shift in priorities, where personal well-being and work-life balance were placed above institutional loyalty—a form of passive resistance (Çalışkan, 2023; Galvin, 2022).

Discussion

The findings of this study illustrate that quiet quitting is not a solely individual-level issue but rather a symptom of broader systemic challenges within academic institutions. The absence of a significant difference in total scores across university types suggests that the phenomenon is pervasive. However, the existence of significant differences in subdimensions—particularly organizational belonging—indicates that institutional characteristics influence the nature of disengagement. These findings align with global studies that underscore the roles of leadership, organizational climate, and recognition in preventing quiet quitting (Klotz & Bolino, 2022; Cohen, 2022).



Moreover, the analysis revealed that senior academics tend to report lower levels of distrust and undervaluation, possibly due to increased institutional influence and job security. In contrast, early-career faculty, especially research assistants and lecturers, expressed feelings of uncertainty, invisibility, and emotional detachment. Gender was not a statistically significant factor in the quantitative results; however, women academics demonstrated slightly higher levels of disengagement in qualitative narratives, possibly reflecting broader societal and institutional dynamics (Youthall Türkiye, 2022).

These findings contribute to theoretical frameworks related to organizational commitment, employee motivation, and psychological contracts. Practically, they underscore the necessity for institutional reform in governance structures, performance evaluation, communication strategies, and career planning mechanisms.

Conclusion and Recommendations

This research offers an empirical and multidimensional analysis of quiet quitting among academics in Turkish higher education. The findings emphasize that the phenomenon is shaped by both institutional and individual factors. While total disengagement levels were similar across university types, critical subdimensions such as belonging and communication indicate deeper structural discrepancies.

To mitigate the negative effects of quiet quitting, university administrators are advised to establish transparent, participatory, and supportive management models. Institutional policies should prioritize job security, fair performance evaluation, open communication, and professional development opportunities. In addition, cultural and organizational reforms are needed to foster a sense of value and inclusion among academics.

Kaynakça

- Alexiev, A. (2022, Ağustos 16). *What is "quiet quitting" (and should you join the trend)*. Retrieved Jaurnay 3, 2024 from <https://www.kindafrugal.com/what-is-quiet-quitting/>
- Alttopartners, (2022, September 13). *Ask alto: What is quiet quitting?*, Retrieved October 7, 2023 from https://alttopartners.com/news/2022-ask-alto-what-is-quiet-quitting?gclid=EAIaIQobChMI8supje3L-gIVy7vVCh27lgBZEAAYASAAEgJuuvD_BwE
- Anand, A., Doll, J., & Ray, P. (2023). Drowning in silence: a scale development and validation of quiet quitting and quiet firing. *International Journal of Organizational Analysis*, 32(4), 721-743. <https://doi.org/10.1108/IJOA-01-2023-3600>
- Arar, T., Çetiner, N., & Yurdakul, G. (2023). Quiet quitting: Building a comprehensive theoretical framework. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 15(28), 122-138. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.1245216>
- Atiom (2023, October 20). *Understanding quiet quitting in the modern workforce*, Retrieved April 6, 2024 from <https://www.linkedin.com/pulse/understanding-quiet-quitting-modern-workforce-atiom-deqmc#:~:text=According%20to%20Gallup's%20State%20of,experiencing%20high%20stress%20at%20work.>
- Avşar, M. (2024). Konaklama işletmelerinde çalışanların sessiz istifa kavramına ilişkin algılarının metafor analizi ile incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 343-355. <https://doi.org/10.30783/nevsosbil.1420681>
- Bannan, K. (2022). *Quiet quitting: New term for an old problem in a changed workplace*, SHRM, Retrieved March 11, 2024 from <https://www.shrm.org/resourcesandtools/hrtopics/employee-relations/pages/quiet-quitting-new-term-for-an-old-problem-in-a-changed-workplace.aspx>
- Bolino, A. C. (2022, September 15). When quiet quitting is worse than the real thing. Retrieved April 6, 2024 from <https://hbr.org/2022/09/when-quiet-quitting-is-worse-than-the-realthing.>
- Boz, D., Duran, C., Karayaman, S. & Deniz, A. (2023). Sessiz istifa ölçeği, C. Duran (Ed.) *Sessiz istifa* (s.9-42) içinde, Eğitim Yayınevi.
- Bulut, M. B., Tanrıverdi, O., Tekeli, M. R., Yıldızeli, N., Ünal, N. N., & Çolak, C. (2024). Unveiling the hushed rebellion! exploring the concept of quiet quitting in the modern workplace: Development and validation of quiet quitting scale. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 16(30), 198-223. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.1444762>
- Büyükoztürk, Ş. (2007), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20th ed.). Pegem Akademi.
- Campton, C., Tham, A., & Ting, H. (2023). Quiet quitting – implications for Asian businesses. *Asian Journal of Business Research*, 13(2), 128-134.
- Christian, A. (2023, August 29). *Workers are quiet quitting, and only employers can stop it*, Retrieved April 6, 2024 from <https://www.bbc.com/worklife/article/20230828-workers-are-quiet-quitting-and-only-employers-can-stop-it>
- Cohen, J. (2022, September 21). *Quiet quitting: The newest way to strike back against corporate greed*. TMH The Miami Hurricane. Retrieved December 8, 2023 from <https://www.themiamihurricane.com/2022/09/21/quiet-quitting-the-newest-way-to-strike-back-against-corporate-greed/>
- Creswell, J. W. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Czeczuk, A. (2023). *What do you need to know about Quiet Quitting in higher education?* Thing Beyond, Retrieved April 27, 2024 from <https://thinkbeyond.cloud/blog/what-do-you-need-to-know-about-quiet-quitting-in-higher-education/>
- Çalışkan, K. (2023). Sessiz istifa: Sonun başlangıcı mı yeniden diriliş mi?. *Journal of Organizational Behavior Review*, 5(2), 190-204.
- Çimen, A. İ. & Yılmaz, T. (2023). Sessiz istifa ne kadar sessiz. *Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 27-33. <https://doi.org/10.47542/sauied.1256798>
- Demirkaya, H., Yıldız, B., Erener Özalcın, S. & Öztürk, H. (2023). İnsan kaynaklarında sessizliğin yankıları: Örgütlerde sessiz istifa fenomeninin anatomisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi*, 2(2), 69-88.
- Deniz, A. (2024). Sessiz istifanın iş tatminine etkisi: Havacılık sektörü çalışmalarına yönelik bir araştırma, *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(2), 134-152.
- Eure, D. (2022). *Know everything about quiet quitting in higher education*, LinkedIn, Retrieved April 27, 2024 from <https://www.linkedin.com/pulse/know-everything-quiet-quitting-higher-education-darius-eure>
- Formica, S. & Sfodera, F. (2022). The great resignation and quiet quitting paradigm shifts: An overview of current situation and future research directions. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 31(8), 899-907.
- Galvin, J. (2022, July 19). *6 Signs that a 'quiet quitter' is among your employees and what to do about it*. Retrieved January 14, 2023 from forbes.com.
- Görmüş, İ. (2024). Yeni nesil çalışan davranışı: sessiz istifa, Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 59(1), 366-387.
- Güler, M. (2023). Çalışma kültüründe yeni bir kavram: Sessiz istifa, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32(1), 247-261. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1200345>
- Gün, İ. (2024). Sessiz istifa niyetini etkileyen faktörlerin AHP yöntemi ile değerlendirilmesi: sağlık çalışanlarında bir uygulama. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 22(52), 500-520. <https://doi.org/10.35408/comuybd.1405013>
- Hamouche, S., Koritos, C. & Papastathopoulos, A. (2023). Quiet quitting: relationship with other concepts and implications for tourism and hospitality, *International Journal of Contemporary Hospitality Management (IJCHM)*, 35(12), 4297-4312. Emerald Publishing Limited 0959-6119, <https://doi.org/10.1108/IJCHM-11-2022-1362>
- Harter, J. (2022, September 6). *Is quiet quitting real?*, Gallup, Retrieved March 10, 2024 from <https://www.gallup.com/workplace/398306/quiet-quittingreal.aspx>
- Hetler, A., & Kerner, S. M. (2023). *The great resignation: Everything you need to know*. WhatIs.com. Retrieved January 4, 2024 from <https://www.techtarget.com/whatis/>



- feature/The-Great-Resignation-Everything-you-need-to-know#:~:text=Employees%20across%20multiple%20sectors%20came,the%20term%20the%20Great%20Resignation
- Hetler, A. (2022). *Quiet quitting explained: Everything you need to know*, Techtarget, Retrieved January 4, 2024 from <https://www.techtarget.com/whatis/feature/Quietquitting-explained-Everything-you-need-to-know>
- Jackson, R. A. (2023). Emersonian self-reliance and inherent contradictions in American business management. *Open Journal of Philosophy*, 13, 495-503. <https://doi.org/10.4236/ojpp.2023.133033>
- Jamieson, C. (2022, September 23). “Quiet quitting” and what employers can do to prevent it. Dentons. Retrieved October 21, 2023 from <https://www.dentons.com/en/insights/articles/2022/september/23/quiet-quitting-and-what-employers-can-do-to-prevent-it>
- Johnson, J. R. (2023). What’s new about quiet quitting (and What’s not). *The Transdisciplinary Journal of Management*, Retrieved June 21, 2024 from <https://tjm.scholasticahq.com/article/72079-what-s-new-about-quiet-quitting-and-what-s-not>
- Karaşin, Y. ve Öztürk, M. (2023). Sessiz istifa tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13(4),1443-1460. <https://doi.org/10.18074/ckuiibfd.1311522>
- Karayaman, S. (2023). Sessiz istifanın kişi-örgüt uyumundaki etkisi: imalat işletmesi çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Ulakbilge*, (85), 515-526. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-11-85-04>
- Klotz, C. A. & Bolino, C. M. (2022). When quiet quitting is worse than the real thing. *Harvard Business Review*. Retrieved March 10, 2024 from <https://hbr.org/2022/09/when-quiet-quitting-is-worse-than-the-real-thing>
- Lu, M., El Mamun, A., Chen, X., Yang, Q. & Masukujjaman, M. (2023). Quiet quitting during COVID-19: the role of psychological empowerment. *Humanit Soc Sci Commun* 10, 485. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02012-2>
- Mahand, T. & Caldwell, C. (2023). Quiet quitting – causes and opportunities, *Business and Management Research*, 12(1), 9-19, Published by Sciedu Press.
- Malinsky, G. (2022, August 19). *3 millennials on their experience of quiet quitting: ‘I’m not going to overwork myself anymore’*. Make It. Retrieved December 18, 2023 from <https://www.cnbc.com/2022/08/19/quiet-quitting-millennials-with-experience-explain.html>
- Meydan, C. H. ve Akkaş, H. (2024). Çok boyutlu sessiz istifa ölçeği Türkçe geçerleme ön çalışması. III. Uluslararası katılımlı insan ve toplum bilimleri kongresi (8-9 Mart 2024) bildiriler kitabı (s.158-162) içinde, Ankara.
- Morrison-Beedy, D. (2022). Editorial: Are we addressing “quiet quitting” in faculty, staff, and students in academic settings?. *Building Healthy Academic Communities Journal*, 6(2), 7–8. <https://doi.org/10.18061/bhac.v6i2.9309>
- Nordgren, H. & Björs, A. (2023) *Quiet quitting, loud consequences - the role of management in employee engagement*, [Unpublished bachelor’s thesis]. University of Uppsala.
- Odabaşı, Y. (2022, Aralık 17). Yükseköğretimde ‘sessiz istifa’ -1., *Milliyet*, Retrieved April 26, 2024 from <https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/dusunenlerin-dusuncesi/yuksekokretimde-sessiz-istifa-1-6873708>
- Özen, H., Korkmaz, M., Konucuk, E., Çeven, B., Sayar, N., Menşan, N. Ö. ve Chan, T. C. (2024). Evaluation of quiet quitting: Is the bell ringing? *Journal of Qualitative Research in Education*, (38), 108-142. <https://doi.org/10.14689/enad.38.1910>
- Pandey, E. (2022). *The staying power of quiet quitting*. Retrieved March 10, 2024 from <https://www.axios.com/2022/09/21/quiet-quitting-gen-z-work-jobs-minimum>
- Ratnatunga, J. (2022). Quiet quitting: The silent challenge of performance management, *Certified Management Accountants, JAMAR*, 20(2), 13-20.
- Sample Size Calculator (2024). Retrieved January 4, 2024 from <https://www.calculator.net/sample-size-calculator.html>
- Savaş, B. Ç. ve Turan, M. (2023). Sessiz istifa ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Online Journal of Recreation and Sports (TOJRAS)*, 12(3), 442-453. <https://doi.org/10.22282/tojras.1291075>
- Serenko, A. (2023). The human capital management perspective on quiet quitting: recommendations for employees, managers, and national policymakers, *Journal of Knowledge Management*, 28(2) <https://doi.org/10.1108/JKM-10-2022-0792>
- Shatakshi. (2022, December). Quiet quitters: The importance of work-life balance, *Isme Management Journal- XPLORE*, ISSN 2583 4355, 2(1), 25-33.
- Smith, R. A. (2022, September 29). Quiet quitters make up half the U.S. workforce, Gallup says. *The Wall Street Journal*. Retrieved October 7, 2023 from <https://www.wsj.com/articles/quiet-quitters-make-up-half-the-u-s-workforce-gallup-says-11662517806>
- State of the global workplace 2023 report the voice of the world’s employees (2023, July 5). <https://www.2468group.com/wp-content/uploads/2023/07/state-of-the-global-workplace-2023-download.pdf>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı (M. Baloğlu, Çev.; 6nd ed). Nobel.
- Tessema, M.T., Tesfom, G., Faircloth, M.A., Tesfagiorgis, M., & Teckle, P. (2022). The “great resignation”: Causes, consequences, and creative HR management strategies, *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 10, 161-178.
- Üstün, F. ve Tatlı, M. (2020). İçsel işten ayrılma (içsel göç) ve performans düşürme eğiliminin demografik özellikler açısından değerlendirilmesi, A. A. Akdoğan (Ed.). *Kamu özel sektör karşılaştırması 19. Uluslararası işletmecilik kongresi bildiriler kitabı* (s.499-515) içinde, Erciyes Üniversitesi Yayını.
- Valura (2022, December 30). *Quiet Quitting*, Retrieved March 10, 2024 from <https://www.valura.net/Web/En/ArticleQuietQuittingProfitLoss.pdf>
- Youthall Türkiye (2022, Eylül 27). Türkiye’de dört gençten biri ‘sessiz istifa’ sürecinde, *Bloomberg*, <https://www.bloomberght.com/turkiye-de-dort-gencten-biri-sessiz-istifa-surecinde-2315953>



- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.nd ed). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2024). Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin sessiz istifa davranışları. B. Tunç, T. Bülbül, G. Özdem, E. Özdoğan-Özbal (Ed.). *Prof. Dr. Kasım Karakütük Armağan Kitabı* içinde, Ankara Üniversitesi Yayını.
- Yücedağlar, A., Gılıç, F., Uzun, N.B., & İnandı, Y. (2024). Öğretmenlerde sessiz istifa ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 69, 227-251.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2024). Retrieved January 4, 2024 from <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Efforts of Universities to Transition to Green University

Üniversitelerin Yeşil Üniversiteye Geçiş Çabaları

Ayşenur Tarakçıoğlu Altınay¹ , Abidin Kemeç² 

¹ Uşak University, Civil Aviation Vocational High School, Department of Civil Aviation Transport Management, Uşak, Türkiye

² Uşak University, Karahallı Vocational School, Department of Logistic, Uşak, Türkiye

Abstract

Global warming and climate change are among the most important risks threatening the world. Universities are developing different policies to end or reduce these risks. Especially after 2015, with the adoption of the Development Agenda, the efforts of universities on sustainability have accelerated. The initiatives of universities on sustainability include the preparation of sustainability reports, adoption of low carbon strategies, activities carried out in sustainability centres, most effective thesis and publication awards, inclusion in international sustainability rankings, and establishing collaborations with different communities and stakeholders. The aim of the study is to examine the position of universities in the Greenmetric ranking and to present their activities related to green universities with a holistic approach. In the study, exploratory research method was used to analyse and evaluate the top ten universities in the GreenMetric ranking. For the exploratory research method, secondary sources such as books, university reports, articles, conference papers and websites were utilised. The role of green universities in sustainability is higher than non-green universities. Green universities practices are generally accepted as the first step taken by universities towards sustainability. However, it is also necessary to carry out comprehensive and multidimensional studies on sustainability in universities.

Keywords: Green University, University Ranking, Greenmetric, Sustainable Development Goals

Özet

Küresel ısınma ve iklim değişikliği dünyayı tehdit eden en önemli riskler arasında yer almaktadır. Üniversiteler bu riskleri sonlandırmak veya azaltmak için farklı politikalar geliştirmektedir. Özellikle 2015 yılından sonra Kalkınma Gündemi'nin kabul edilmesiyle birlikte üniversitelerin sürdürülebilirlik konusundaki çalışmaları hız kazanmıştır. Üniversitelerin sürdürülebilirlik konusundaki girişimleri arasında sürdürülebilirlik raporlarının hazırlanması, düşük karbon stratejilerinin benimsenmesi, sürdürülebilirlik merkezlerinde yürütülen faaliyetler, en etkili tez ve yayın ödülleri, uluslararası sürdürülebilirlik sıralamalarında yer alma, farklı topluluklar ve paydaşlarla işbirlikleri kurma yer almaktadır. Çalışmanın amacı, üniversitelerin Greenmetric sıralamasındaki yerini incelemek ve yeşil kampüs ile ilgili faaliyetlerini bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymaktır. Çalışmada, GreenMetric sıralamasındaki ilk on üniversiteyi analiz etmek ve değerlendirmek için keşifsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Keşifsel araştırma yöntemi için; kitaplar, üniversite raporları, makaleler, konferans bildirileri ve web siteleri gibi ikincil kaynaklardan yararlanılmıştır. Yeşil üniversitelerin sürdürülebilirlikteki rolü, yeşil olmayan üniversitelere göre daha yüksektir. Yeşil üniversite uygulamaları genel olarak üniversitelerin sürdürülebilirlik yolunda attıkları ilk adım olarak kabul edilmektedir. Ancak üniversitelerde sürdürülebilirlik konusunda kapsamlı ve çok boyutlu çalışmaların yapılması da gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yeşil Üniversite, Üniversite Sıralaması, Greenmetric, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

In addition to educational activities in higher education, academic studies, projects and social contribution activities are carried out to solve economic, social, and environmental problems and to bring new suggestions for education policy.

Students are the most important stakeholders of higher education activities as education is the generally recognised instrument of sustainable development throughout all time. The focus of higher education policies is on strengthening students' sustainability competences and making them active in sustainable development (Faham et al., 2017).

İletişim / Correspondence:

Assoc. Prof. Abidin Kemeç
Uşak University, Karahallı Vocational
School, Department of Logistic,
Uşak / Türkiye
e-mail: abidin.kemec@usak.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(2), 413-424. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Temmuz / July 11, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Aralık / December 27, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Tarakçıoğlu Altınay, A. & Kemeç, A. (2025). Efforts of universities to transition to green university. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(2), 413-424. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1514904>

ORCID: A. Tarakçıoğlu Altınay: 0000-0001-6963-2346; A. Kemeç: 0000-0001-9395-4118

It is recognized by all stakeholders that universities as universities may assume a substantial role in achieving sustainability through their impact on society. The unique (educational) mission of universities in society shows that they also have a crucial role to assume in achieving sustainability. Therefore, practitioners in universities are expected to develop multidisciplinary and next-generation green practices towards achieving sustainable development (SD) (da Silva et al., 2023). Universities contribute to sustainability through their internal and external performances (Dagiliūtė et al., 2018). Therefore, universities are expected to engage with sustainability both internally and externally. Among the institutional frameworks that support a student's values, worldview, and sense of self are universities. Universities with green campus (GC) paradigms are needed to implement green initiatives in supporting sustainability gains for waste reduction, water use reduction, energy efficiency, healthy work environments and clean indoor air (Sonetti et al., 2016). Such initiatives can lead to improved quality of life for all segments of society, economic vitality and mitigated water, carbon and nitrogen footprints (Mat et al., 2011).

The importance of the study is to examine the positions of the selected universities in the Greenmetric ranking by years and to reveal the green campus activities in detail with a holistic approach. Therefore, the study has a unique value. The study is divided into five sections. In the first section, evaluations on the theoretical framework of the GC concept are made. In this context, the literature is reviewed, the historical development of the GC is examined, and evaluations in the context of economy, society and environment are discussed. In the second section, the methodology of the study is presented and the objectives, criteria, weight distribution of the criteria, the number of participating countries and universities according to years are discussed in the GreenMetric (GM) ranking. The third section is the conclusion and discussion section. In this section, the distribution of publications on GC by years, the scores of the top ten universities in different categories, and the sustainability actions reported by the top ten universities are analysed. In the fifth section, the general data of GM rankings are evaluated and interpreted.

Literature Review

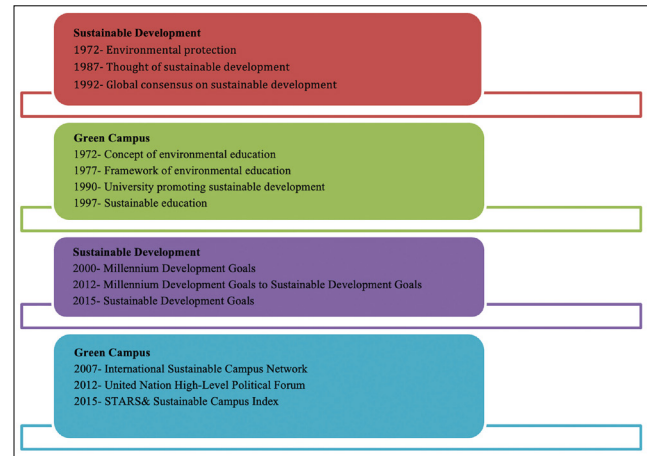
In terms of urban features and population size, universities are similar to small cities in that they engage in a variety of activities that have direct or indirect effects on the natural environment (Fissi et al., 2021). The widespread adoption of a GC approach is expected to contribute more to global sustainability performance (Dagiliūtė et al., 2018; Geng et al., 2013).

While countries continue to develop with the overall degradation of the global natural environment, SD has been agreed upon all over the world and has been accepted as

a common goal regarding the future fate of humanity and has taken its place on the agenda as a global understanding model. Sustainability, which consists of three basic elements, namely environment, economy, and society, has been constantly enhanced over time and its goals have been refined by making them clearer (Zhu et al., 2020; Tiyyarattanachai & Hollmann, 2016). When environmental protection was introduced, environmental education was elevated to the same crucial position. As a result, the former gradually evolved into a debate on SD associated with humanity's shared destiny, whereas the latter grew into the practice of constructing GCs led by global universities. The connotation of GC is therefore in line with sustainability, which includes all three dimensions of environment, economy, and society. SD and GC are concepts that develop simultaneously and support each other. The overall aim of the so-called GC approaches is to emphasize the important role of universities, which have an important place in the dynamic structure in the process of researching SD, as the basis for promotion of breakthrough concepts and recent technology experimentation, while reaching the overall SDGs. The historical development of GCs is in parallel with SD (■ Fig. 1).

■ Figure 1

Historical perspective of Sustainable Development and Green Campus



A GC is defined as a university that critically explores and incorporates sustainability into its ecosystem (Sterling & Maxey, 2013). A GC can be expressed as a desirable (future) university approach to sustainability holistically in culture, objective, values, actions, and practices. From a different perspective, a GC refers to a current or desired future university that is concerned with sustainability in a specific style and at a specific extent. Various perspectives on what a sustainable university is or should be are also recognized as a guide for the steps that need to be taken to transition to sustainability in higher education (Deleye et al., 2019). The GC also refers to a joint effort by universities around the world to ensure future mutual prosperity (Sonetti et al., 2016). As the GC efforts of universities as a learning organization



become sustainable, universities will make even more important contributions to a sustainable future (Alsharif et al., 2020).

Nowadays, the GC plays an active role in spreading sustainable ideas and education due to its high social impact (Marrone et al., 2018). There are over 13,000 universities in the world. As this number grows, particularly in poorer nations where environmental difficulties are larger, the environmental impact and resource efficiency of universities is an essential issue that should not be ignored (Beringer & Adomßent, 2008). By taking steps to understand and mitigate the environmental consequences of their actions, universities can learn and teach environmental principles and environmental impact management and demonstrate exemplary practice to society (Molano-Sanabria et al., 2016). With a diverse set of stakeholders, universities can offer a detailed greening strategy to audiences that lack experience in institutional change, transformation or the latest environmentally friendly technologies (Creighton, 1998). Universities are at the forefront of the solutions needed to advance the SDGs, which underscore the essential role of education in creating healthy and inclusive societies as envisioned in the 2030 Agenda (Zhu et al., 2020). Education is widely recognized as a critical driver of the 2030 Agenda. Around the world, higher education institutions are preparing future professionals, undertaking relevant research, and collaborating with communities and stakeholders to address local, regional, national, and international concerns (Tudorie et al., 2020). The debate about the education we need for the future depends on the complexities we face, the various conflicting crises and emergencies around us. In this sense, universities are well placed to consider such challenges and how they can be addressed (Yuan et al., 2013).

A comprehensive approach to university sustainability recognises that the university's activities should be environmentally sound, socially and culturally equitable and economically viable. How the university's transition to sustainability is articulated should always reflect the social, cultural, economic, and environmental aspects of the country and region in which it is located. However, there are well-defined core principles that characterize university sustainability, although they may be expressed in different ways (Dave et al., 2014).

The ultimate goal of the ecologically sustainable campus is to serve as a learning organization and living labs for the implementation and growth of environmental sustainability. The breadth and sustainability of organizational change needed for this can only be realized by uncovering and reforming the underlying character of the university organization (Sharp, 2002).

A strong coordination and leadership the organization needs to be established at the university level to smooth campus development leading to energy and resource efficiency. Good high-level design is also necessary for the creation and maintenance of an energy-efficient campus. Because an energy and resource efficient campus is built on energy conservation, making the development and functioning of campus infrastructure energy efficient is the key to energy and resource efficiency (Tan et al., 2014).

Universities, as forums for discussion and change agents in society, are critical venues of transition. GCs are acknowledged as a low-cost solution to reduce emissions while also supporting the development of clean energy and, in some cases, the local economy (Finlay & Massey, 2012).

Materials and Methods

There are many reasons why the GreenMetric ranking was chosen for the study. The first reason is that the indicators in the GreenMetric ranking intersect perfectly with the entire Sustainable Development Goal. Also recognised globally as the only simple and accessible sustainability ranking, GreenMetric serves as a reference point, especially for universities in developing countries, to help create sustainability, promote research and development technology, and accelerate development in all research areas through various technological improvements (Suwartha & Sari, 2013).

The study was conducted through exploratory research is a phenomenological methodology that can be preferred to identify situations, examples, and scenarios that will allow for the investigation of the phenomena of university positioning in the innovation and sustainability ecosystem (Valentine et al., 2018; Goertzen, 2017). Within the scope of the study, a literature review was conducted through secondary sources such as books, university reports, published articles, conference proceedings, and university website. In addition, this methodology allows for categorizing all universities by their contribution to sustainability, identifying probable essential variables for long-term viability of universities and directing institutional policies towards those that require urgent attention. In this context, the universities to be analysed were identified first. Qualitative data were collected only from the ten identified universities. Therefore, the study's conclusions cannot be applied to institutions in other nations.

In the indexes created for universities, the sustainability efforts of universities are scored and shared under different categories. UGM, Green Universities, STARS, QS World University Ranking (WUR), Top 50 Green Colleges, Greenest Universities, Green University Networks, Green Power Partnership Top 30 and LEED share rankings on the sustainability efforts of universities. Among these indexes, GM is one of the most institutionalized, globally participatory and generally accepted indexes. Universities

with high sustainability scores in the GM ranking are characterised by practices such as reducing carbon emissions, using renewable energy sources, reducing waste, green buildings and promoting biodiversity and healthy habits on campuses.

GM is a University of Indonesia initiative that began in 2010. The goal of this endeavor is to present the results of an online poll on the current state of GC and Sustainability policies in universities throughout the world. It is anticipated to draw the attention of university administrators and stakeholders to the importance of combatting global climate change, conserving energy and water, recycling garbage, and using green transportation. Those activities would necessitate behavioural changes as well as increasing attention to environmental sustainability and related economic and social challenges.

Organized by the University of Indonesia, the GM is the first attempt to produce a global ranking of universities' sustainable behavioural (Grindsted, 2011). The Berlin Principles are aligned with most of the indicators in UIGM. The GM ranking allows you to assess the university's strengths and weaknesses in terms of fostering GC and sustainable growth (Suwartha & Sari, 2013). Since its inception, the GM ranking is usually recognized as the first of its kind to address sustainability issues on university campuses (Ali & Anufriev, 2020).

GM was developed with a variety of sustainability evaluation systems and academic institution rankings in mind, although not being based on any already established rating systems. The Holcim Sustainability Awards and GREENSHIP, a grading system based on the Leadership in Energy and Environmental Design (LEED) system recently created and utilized by the Indonesian Green Building Council, are two sustainability systems that were mentioned during the design process of GM.

The task for UN Environment in the 2030 Agenda is to generate integrated strategies to SD. These approaches also focus on the social and economic benefits of improving environmental health. UN Environment action aimed at lowering environmental hazards and boosting societal and environmental resilience leads to socio-economic development by promoting the environmental dimension of SD (UNEP). These 17 aspects of the SDGs are addressed in the GM criteria and indicators.

All universities in the world that demonstrate a sound commitment to sustainability concerns are eligible to participate in the annual GM. Due to the wide range of university participation opportunities, the universities to be analysed in this study were selected from among the universities included in the GM. The GM is largely based on the conceptual framework of environment, economy and equity. The ranking metrics and categories are intended to be generalizable. Its indicators and weightings are designed to be as unbiased as possible. According to the 2010 version of GM,

95 universities from 35 countries (18 from the US, 35 from Europe, 40 from Asia and 2 from Australia) participated in the rankings, while in 2023, 1,183 universities from 84 countries worldwide participated. This data confirms that GM is the world's first university ranking on sustainability (■ Table 1).

■ Table 1

Number of Countries and Universities Participating in GreenMetric Ranking (Greenmetric, 2023).

Year	Number of Universities	Number of Nations
2010	95	35
2011	178	42
2012	215	49
2013	301	61
2014	360	62
2015	407	65
2016	515	75
2017	619	76
2018	719	81
2019	780	85
2020	911	83
2021	956	79
2022	1050	85
2023	1183	84

University selection is based on the GM in 2023. The top 10 universities in the index are Wageningen University & Research, Nottingham Trent University (NTU), Umwelt-Campus Birkenfeld, University of Groningen, University of California, Davis, University of Nottingham, Universidade de Sao Paulo USP, University College Cork, University of Connecticut, and Universitat Bremen.

Participation in GM rankings can help raise awareness about the prominence of sustainability issues at universities. The globe is confronted with unprecedented global difficulties, such as global warming, population trends, oil-dependent energy, over-exploitation of natural resources, water and food scarcity, and other issues of sustainability. Higher education is widely acknowledged to have a critical role in addressing these difficulties. The GM Sustainability survey harnesses the important role universities can assume in raising awareness by assessing and benchmarking efforts for campus greening and outreach.

The GM assesses the university's policy and performance based on six categories. These are setting and infrastructure, energy and climate change, waste, water, transportation, education and, research. Each category has a score weighting. The category with the most weighted score out of the total scores is energy and climate.



The compatibility of GM criteria and indicators with the institutional structure of universities is sought in education, research, campus operations, social sensitivity, evaluation and reporting processes. The activities carried out under these criteria within the institutional structure of universities are included in the methodology in determining their position in the ranking. The existence of these criteria and the activities carried out under these criteria in the universities examined within the scope of the study were examined.

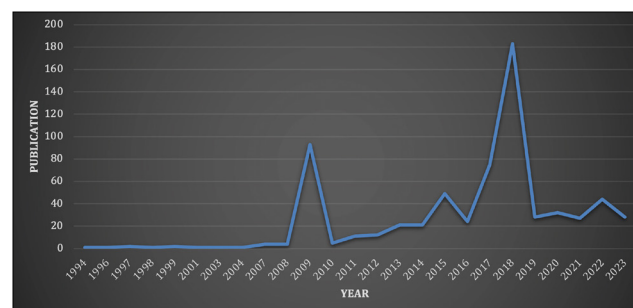
Findings

The study, which used the exploratory research method, involved a literature review of secondary sources such as books, published articles, university reports, conference proceedings and website documents. A total of 671 publications were found in the Web of Science (WoS) database with the keyword “Green Campus” on November 16, 2023 (■ Fig. 2). While no publication was recorded before 1994, one article was published each in 1994, 1996. In the period between 1994- 2023, 2018 was the year with the highest number of publications with 183 publications (Web of Science, 2023).

The idea that universities play a critical role in sustainability has been the focus of the fast-growing body of academic writing on the subject. Nonetheless, the precise nature of this function and the type of university required is frequently left unstated (Deleze, 2022). The importance of greening off-campus areas to minimise negative environmental and health impacts and as a step towards sustainability (Momani

et al., 2020), the adoption of green initiatives in universities worldwide is discussed, including measures such as pollution reduction, recycling and increasing green spaces. Overall, the articles in the literature emphasize the importance of implementing green technologies and initiatives in universities to ensure sustainability and contribute to the well-being of students and faculty (Ragazzi & Ghidini, 2017). The necessity of a comprehensive approach to sustainability by focusing on “learning for sustainability” in all aspects of university activities, the aspects of renewable energy and energy efficiency in universities that contribute to both cost savings and sustainable development, and the integration of sustainability principles into research and teaching activities can be achieved through integrative approaches to the implementation of sustainable development in higher education. It is of great importance that universities take a proactive role in promoting sustainability and integrate sustainable practices into their institutional structures (Filho et al., 2015).

■ **Figure 2**
Trend of Publication 1994- 2023 (Web of Science, 2023)



■ **Table 2**
Overall Rankings 2023 (Greenmetric, 2023b)

No	University	Country	Total Score	Setting & Infrastructure	Energy & Climate Change	Waste	Water	Transportation	Education & Research
1.	Wageningen University & Research	Netherland	9500	1350	1825	1800	1000	1750	1775
2.	Nottingham Trent University	UK	9475	1375	1850	1800	950	1700	1800
3.	Umwelt-Campus Birkenfeld	Germany	9450	1275	1925	1800	1000	1700	1750
4.	University of Groningen	Netherland	9425	1325	1775	1800	1000	1800	1750
5.	University of California, Davis	USA	9425	1400	1900	1800	1000	1575	1750
6.	University College Cork	Ireland	9425	1250	1875	1800	1000	1700	1800
7.	University of Nottingham	UK	9425	1375	1825	1800	1000	1750	1675
8.	Universidade de Sao Paulo USP	Brazil	9425	1450	1775	1800	950	1700	1750
9.	University of Connecticut	USA	9400	1375	1775	1725	1000	1750	1775
10.	Universitat Bremen	Germany	9375	1325	1775	1725	1000	1750	1800

It is seen that the universities in the top 10 of GM have adapted sustainability-related activities to their institutional structures, adopted sustainability principles, and adopted sustainability principles through their scores in all criteria (■ Table2).

When the data of selected universities for the year 2023 are analysed, it is seen that universities are differentiated in the water category. Considering that universities that are subjected to scoring in the criteria of water saving program and implementation, water recycling program implementation, use of water saving devices, consumption of treated water, water pollution control in the campus area can get a maximum of 1000 points under this heading, it is seen that NTU and Universidade de Sao Paulo scored less than other universities. It is understood that these universities should continue their work in these areas. When the rankings of the universities ranked in the top 10 in the GM (2023) in 2022, 2021, 2020, 2019, 2018, and 2017 are analysed, it is seen that the universities ranked in the top seven are also in the top ten in these years. Universitat Bremen, on the other hand, has seen a remarkable improvement in its ranking (■ Table 3).

GM utilizes six indicators to rank the sustainability of universities. These are energy and climate change, waste, water, environment and infrastructure, transportation, and education. The studies carried out by the universities in the

top 10 of the GM within the scope of the GC were examined within the scope of actions and activities, initiatives in which they participate, sustainable campus studies, responsible unit for sustainability within their institutional structures and sustainability reporting. The aim here is to reveal the appearance of the six indicators identified by GM to rank the sustainability of universities in the institutional structure.

Wageningen University (WUR) in the Netherlands has been ranked first among 780 universities worldwide in the GM (2023) as the most sustainable and greenest campus for the sixth consecutive year. Wageningen University fulfils all seven indicators set by GM to rank the sustainability of universities. However, transportation, the environment, and infrastructure received the lowest or weakest ratings. Even though WUR has pledged to achieving 30% energy efficiency by 2022 and has recently decreased CO2 emissions for electricity by 79% with three 26-turbine wind farms and a geothermal system, energy and climate change did not obtain full points. WUR is a member of the Nature-Positive Universities Alliance. Within the scope of GC efforts, the 80% climate neutral campus target has been set in accordance with the ISO 14064-1 norm based on carbon footprint and Greenhouse Gas (GHG) Protocol. Sustainable water use, thermal energy storage, flora and fauna policy on campus, sustainably produced food in canteens, reduction of food waste and greener travel with an innovative, regional

■ **Table 3**
University rankings and sustainability actions (Authors' own creation)

University	Actions and Activities	Rank					
		2022	2021	2020	2019	2018	2017
Wageningen University & Research (Greenmetric, 2024a)	Research and Education is Subdivided into Six Sustainable Themes: Biodiversity, Climate Change, Circular & Biobased Economy, Feeding the World and Nutrition & Health	1	1	1	1	1	1
Nottingham Trent University (Greenmetric, 2024b)	Construction, Travel and Transport, Carbon, Waste and Recycling, Ethics and Values, Food, Wildlife and Greenspaces	2	4	4	5	5	5
Umwelt-Campus Birkenfeld (Greenmetric, 2024c)	Infrastructure, Energy and Climate, Waste Management, Water, Mobility	6	2	3	4	2	2
University of Groningen (Greenmetric, 2024d)	Waste, Biodiversity, Communication, Diversity/Inclusion, Energy, Food, Human Resources, Environmental Performance Indicators, Buildings, Education, Research, Participation, Printing, Water	4	3	7	8	7	11
University of California, Davis (Greenmetric, 2024e)	Buildings, Food&Dining, Zero Waste, Climate, Labs, Diversity, Equity&Inclusion, Land Management, Transportation, Energy, Nitrogen, Water	5	5	5	3	3	3
University College Cork (Greenmetric, 2024f)	Energy, Waste, Purchasing, Resources	7	6	6	6	6	10
University of Nottingham (Greenmetric, 2024g)	Energy and Carbon; Transport; Waste and Recycling; Food and Catering	3	8	9	9	9	9
Universidade de Sao Paulo USP (Greenmetric, 2024h)	Sustainable Production, Habitat Loss, Sustainable Management of Fishes and invertebrate, Pollution Reduction, Pressures on Vulnerable Ecosystems,	10	9	11	11	10	7
University of Connecticut (Greenmetric, 2024i)	Climate, Energy and Buildings, Environmental Justice, Grounds and Outdoor Areas, Sustainable Dining, Transportation, Waste and Recycling, Water	8	16	20	46	61	71



transportation concept that includes public transportation, electric driving and (electric) bicycles, separation of waste in 15 different streams across the campus and reuse of organic waste as compost. The responsible unit for all activities has been identified in the organizational structure and is known. The University also publishes sustainability reporting (Wageningen University, 2023).

NTU, located in the UK, declares that it focuses on construction, travel and transportation, carbon, waste and recycling, ethics and values, food, wildlife, and green areas within the scope of actions and activities. The university, which does not have membership and/or participation in any initiatives, invests in net zero carbon emission, renewable energy generation and responsible carbon offset projects within the scope of sustainable campus studies. The responsible unit for all activities has been determined in the corporate structure and this unit is referred to as the University Executive Team. The University also publishes sustainability reporting. GM scores the WUR using 35 criteria in 5 different categories. Out of all the categories, energy and climate has the highest weighted score.

Table 4

Nottingham Trent University Carbon Emission Distribution by Area (Nottingham University, 2023)

Area	2018/19 emissions (tonnes CO ₂ e)	Contribution to NTU carbon emissions (%)
Supply chain	39,501	55
Commuting	15,967	22
Energy use	10,15	14
Business travel	3,682	5
Partner accommodation	3466	4
Water	44	0.065
Waste and recycling	24	0.03
Total	72,833	100

Table 4 shows the distribution of NTU's carbon emissions in seven areas. In 2018- 2019, the university emitted a total of 72 tonnes of carbon emissions. The highest share in these emissions belongs to the supply chain with 55%. The emission rate of the waste and recycling area is at the lowest level (Nottingham Trent University, 2023).

The Nottingham Trent University has chosen to base its 2021 carbon reduction targets for its UK activities on scientific principles. It has established carbon reduction goals in accordance with the Paris Agreement, using 2018- 2019 as the base year and focusing first on scope 1 and scope 2 emissions (Table 5).

Table 5

Carbon Reduction Goals (2018/2019 as the baseline year) (Nottingham Trent University, 2023)

Year	Goal
2030	63% reduction in emissions (science-based target)
2040	Net zero carbon target (with offsetting)
2050	Absolute zero carbon target (without offsetting)

University of Nottingham declares that it focuses on energy and carbon, transport, waste and recycling, food and catering services within the scope of actions and activities. The University is not a member of any initiatives. The university organizes the Biodiversity Photography Competition in the Green Awards every year. Within the scope of sustainable campus activities, the focus is on reducing carbon emissions by 83% by 2050. The unit responsible for all activities is the Sustainability Team. The university also publishes sustainability reporting.

The University of Groningen in the Netherlands declares that its actions and activities focus on waste, biodiversity, communication, diversity, energy, food, human resources, environmental performance indicators, buildings, education, research, participation, and water. Sustainability is one of the core values of the University of Groningen. This means that the University of Groningen aims to integrate sustainable development into all aspects of the University. The University is not a member of any initiatives. The responsible body for all activities has been identified in the organizational structure and is referred to as the Green Office. The University of Groningen feels a responsibility towards future generations and a sustainable society, not only in teaching and research, but also in its business activities, and wants to make an active contribution to this goal. In addition, the university aims to set an inspiring example by transparently promoting sustainability and actively involving and facilitating students in sustainable activities. (University of Groningen, 2024). In this context, the university aims to have 95% of total waste (hazardous and non-hazardous) separated, reduce total waste by 15% compared to 2019 (per capita (staff/student) from 29 kg to 25 kg) and establish a waste cycle by the end of 2026.

The University of California, Davis, located in the USA, declares that it focuses on buildings, food and nutrition, zero waste, climate, laboratories, diversity, equity and inclusion, environmental management, transportation, energy, nitrogen, water within the scope of actions and activities. In the university, which does not have membership and/or participation in any initiatives, the responsible unit for all activities is determined in the institutional structure and this unit is referred to as campuswide sustainability. The university publishes a sustainability report. In 2021, UC Davis concluded its SDG Voluntary University Review for the whole campus. This initiative is being spearheaded by the Global Affairs, Sustainability and Diversity, and Equity and Inclusion divisions at UC Davis (Table 6).

Table 6

UC Davis Sustainability-Related Courses (University of California Davis, 2023)

Alumni	% Sustainability Related Courses
2020-2022	21
2016-2019	12
2010-2013	6

Umwelt-Campus Birkenfeld, located in Germany, declares that its actions and activities focus on energy and climate, waste management, water, and mobility. The university has the German Sustainability Award; Birkenfeld Environmental Campus Nomination and BioPD membership. Within the scope of SC studies, the university aims to reduce total waste by 15%, to make 95% of total waste separated, to reduce carbon emissions by 30% and to make all waste circular in 2026 based on the base year 2019. In 2025, another goal is to achieve zero emission logistics. The unit responsible for all activities is the Green Office (Umwelt-Campus Birkenfeld, 2024). The University regularly publishes sustainability reporting.

University College Cork, located in Ireland, declares that it focuses on energy, waste, procurement, resources within the scope of actions and activities. The University has certificates and/or memberships in ISO 50001, Green Awards, UN Environment Programme, GEMS, STARS, GUMES, LAMA, ULSF. Within the scope of sustainable campus activities, the university aims to reduce electricity use by 15% and gas use by 9%. The unit responsible for all green campus activities is the Green Office (University College Cork, 2023). The University publishes sustainability reporting (Table 7).

The University of Connecticut, located in the USA, declares that its actions and activities focus on energy, water, materials, and mobility. The University takes part in A Bee Campus USA and A Tree Campus USA initiative. The University's goals within the scope of sustainable campus efforts are to reduce its carbon footprint by meeting campus energy demands with increased renewable and clean energy such as solar, geothermal, fuel cells and wind energy; to design, construct and renovate greener buildings on campus that operate more efficiently, use less energy and water, and have reduced environmental impacts; to provide recycling, waste sorting and waste minimisation through outreach; to make improvements to multiple solid waste streams; and to increase faculty, staff and student engagement to promote

leadership. The unit responsible for all activities is the UConn Office of Sustainability in the institutional structure (University of Connecticut, 2024). Sustainability reporting is published at the university.

The Universitat Bremen in Germany declares actions and activities to include further development of environmentally compatible and safe use of hazardous substances, optimisation of paper consumption, optimisation of energy and water consumption, reduction of personal waste, further development of emergency prevention and fire protection, optimisation of traffic connections to the campus, good communication in the field of occupational safety, health and environmental protection, optimisation of environmental protection from the planning stage, wider integration of sustainability aspects in research and teaching, protection and promotion of biodiversity. Water saving techniques have been updated throughout the University. The unit responsible for all activities within the scope of sustainable campus studies at the university, which is included in the German Society for Sustainability at Universities initiative, is the Green Office in the corporate structure (Universitat Bremen, 2024). Sustainability reporting and environmental reporting studies are carried out at the university.

As part of its actions and activities, the University of Sao Paulo declares sustainable production, habitat loss, sustainable management of fish and invertebrates, reduction of pollution, minimisation of pressures on sensitive ecosystems. Educational programmes on sustainability and the environment were awarded the Award of the Competition to choose the logo of the Interdisciplinary Seminar on Sustainability. The university has numerous initiatives to become a sustainable university and has more than 22 million m² of ecological reserves. The USP Environmental Policy was established in 2018 in accordance with the university principles to promote more efficient, integrated environmental management (Universite of Sao Paulo, 2023). The Superintendency of Environmental Management (SGA) aims to incorporate the environmental dimension of sustainability into all policies, plans, and activities of the university in the areas of teaching, research, extension or management (Universite of Sao Paulo, 2023a).

The Program for the Efficient Use of Water and Energy Resources (PUERHE) and the Program for the Rational Use of Energy and Alternative Resources (PUREFA) were generated to render the use and management of resources on USP campuses more efficient; PUERHE deals with

Table 7

UCC Energy Performance Statement (University College Cork, 2023)

Scope	2018/19	2019/20	%Change 18/19	2020/21	% Reduction 18/19 baseline
Electrical GWh	19.98	17.01	-15	19.50	2
Gas GWh (normalised)	21.09	19.98	-9	20.03	8



both energy and water resources, while PUREFA focuses on the application of electrical energy and renewable energy sources (Universite of Sao Paulo, 2023b). The Program for the PUREFA, the Program for the PUERHE and the Program for the PUREFA were created with the aim of making the use and management of resources on USP campuses more efficient; PUERHE deals with both energy and water resources, while PUREFA focuses on the implementation of electrical energy and renewable energy resources (Universite of Sao Paulo, 2023c). The University of São Paulo started measuring human greenhouse gas emissions on all of its campuses in 2009 (Universite de Sao Paulo, 2023d). ATLAS is a Geographic Information System developed by a multidisciplinary team of architects, urban planners, engineers, graphic designers, geographers and systems programmers, coordinated by the Laboratory of Collected Information of the Faculty of Architecture and Urbanism (Universite de Sao Paulo, 2023e).

Conclusions

Since the first task of universities is education, it should be considered as the first step towards sustainability policy. Organizing activities that will increase the level of environmental awareness of students, active participation of students in policy-making processes, adding sustainability-oriented courses to the curriculum are some initiatives to be taken in the field of education.

As a result of the research conducted through the web pages of the universities ranked in the top 10 in the GM World Ranking, it was concluded that the universities responded in detail to the indicators of total area covered with forest, cultivated vegetation, forest and cultivated vegetation in their campus areas, as well as water absorption, use of energy-saving devices, smart building application, renewable energy generation/ production collection ratio and were able to provide evidence.

Annual energy use reduction, green building practices, greenhouse gas emission reduction programme, waste policies, transportation initiatives to reduce the number of private vehicles on campus, increasing the use of ZEV are some of the green campus initiatives implemented by universities. These initiatives were accessed from the official websites of the universities. Practices for zero emission vehicles were identified in all the universities in the top ten. All universities except the University of Sao Paulo have published sustainability reports. New indicators were added to the methodology in relation to water pollution. Nottingham Trent University and Universitat Bremen should make improvements within the scope of the newly added indicators.

The current efforts of universities are ensuring that they rank high in the GM ranking. The fact that universities set examples of good practice for society and share their

sustainability efforts with their stakeholders will have a far-reaching impact on society. It is important to measure the impact of the actions taken to move universities up the sustainability rankings. It would be an incomplete goal to simply aim to stay in or move up the ranking.

Based on the increasing importance of GC practices in the sustainability policies of universities in recent years, this study shows the sustainability-related activities, good practice examples and the position of prominent universities in the Greenmetric ranking. The comprehensive assessment presented in the study is intended to provide insights for interested researchers, professionals and university administrators. Future research should focus on the elaboration of GC practices for inclusion in other indices, measuring the transformation towards a sustainable culture and its positive impact on each university community.

There are two different limitations in the study. The first limitation was applied in the selection of Greenmetric as a ranking system. The second limitation was in the selection of the universities ranked in the top ten. If future research is repeated using different limitations and university selection, different evaluations can be made.

References

- Ali, E. B., & Anufriev, V. P. (2020). UI greenmetric and campus sustainability: A review of the role of African Universities. *International Journal of Energy Production and Management*, 1(5), 1-13.
- Alsharif, M. A., Peters, M. D., & Dixon, T. J. (2020). Designing and implementing effective campus sustainability in Saudi Arabian universities: An assessment of drivers and barriers in a rational choice theoretical context. *Sustainability*, 12(12), 5096. <https://doi.org/10.3390/su12125096>
- Beringer, A., & Adomßent, M. (2008). Sustainable university research and development: Inspecting sustainability in higher education research. *Environmental Education Research*, 14(6), 607–623. <https://doi.org/10.1080/13504620802462529>
- Creighton, S. (1998). *Greening the ivory tower: Improving the environmental track record of universities, colleges, and other institutions*. MIT Press.
- da Silva, L. A., de Aguiar Dutra, A. R., & de Andrade Guerra, J. B. S. O. (2023). Decarbonization in higher education institutions as a way to achieve a green campus: A literature review. *Sustainability*, 15(5), 4043. <https://doi.org/10.3390/su15054043>
- Dagil t, R., Liobikien, G., & Minelgait, A. (2018). Sustainability at universities: Students' perceptions from green and non-green universities. *Journal of Cleaner Production*, 181, 473–482. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.01.077>
- Dave, M., Gou, Z., Prasad, D., & Li, F. (2014). *Greening Universities Toolkit V2.0: Transforming universities into green and sustainable campuses: A toolkit for implementers*. United Nations Environment Programme; Global Universities Partnership on Environment and Sustainability; Tongji University.
- Delele, M. (2022). *Discourses on the university in relation to sustainable development: data mining academic publications on the university – sustainability nexus*. ECER 2022, Abstracts. Presented at the European Conference on Educational Research - ECER 2022, Yerevan, Yerevan, Armenia.
- Delele, M. (2023). Which “sustainable university” are we actually talking about? A topic modelling-assisted discourse analysis of academic literature. *Environmental Education Research*, 29(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2185244>
- Delele, M., Van Poeck, K., & Block, T. (2019). Lock-ins and opportunities for sustainability transition: A multi-level analysis of the Flemish higher education system. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(7), 1109–1124. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2019-0036>
- Faham, E., Rezvanfar, A., Mohammadi, S. H. M., & Nohooji, M. R. (2017). Using system dynamics to develop education for sustainable development in higher education with the emphasis on the sustainability competencies of students. *Technological Forecasting and Social Change*, 123, 307–326. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.02.012>
- Filho, W., Shiel, C., do Paço, A., & Brandli, L. (2015). Putting sustainable development in practice: Campus greening as a tool for institutional sustainability efforts. In W. L. Filho & C. Shiel (Eds.), *Sustainability in higher education* (pp. 1–19). Chandos Publishing
- Finlay, J., & Massey, J. (2012). Eco campus: Applying the ecocity model to develop green university and college campuses. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(2), 150–165. <https://doi.org/10.1108/14676371211218844>
- Fissi, S., Romolini, A., Gori, E., & Contri, M. (2021). The path toward a sustainable green university: The case of the University of Florence. *Journal of Cleaner Production*, 279, 123655. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123655>
- Geng, Y., Liu, K., Xue, B., & Fujita, T. (2013). Creating a “green university” in China: A case of Shenyang University. *Journal of Cleaner Production*, 61, 13–19. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.01.002>
- Goertzen, M. J. (2017). Introduction to quantitative research and data. *Library Technology Reports*, 53(4), 12–18. <https://doi.org/10.5860/ltr.53n4>
- GreenMetric. (2023). *Number of universities and countries participating in GreenMetric*. <https://greenmetric.ui.ac.id>
- GreenMetric. (2023b). *Overall rankings 2023*. <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/overall-rankings-2023/>
- GreenMetric. (2024a). *Wageningen University & Research rankings*. <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/overall-rankings-2022/wageningenur.nl>
- GreenMetric. (2024b). *Nottingham Trent University rankings*. <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/overall-rankings-2022/ntu.ac.uk>
- GreenMetric. (2024c). *Umwelt-Campus Birkenfeld rankings*. <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/overall-rankings-2022/umwelt-campus.de>
- GreenMetric. (2024d). *University of Groningen rankings*. <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/overall-rankings-2022/rug.nl>
- GreenMetric. (2024e). *University of California, Davis rankings*. <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/overall-rankings-2022/ucdavis.edu>
- GreenMetric. (2024f). *University College Cork rankings*. <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/overall-rankings-2022/ucc.ie>
- GreenMetric. (2024g). *University of Nottingham rankings*. <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/overall-rankings-2022/nottingham.ac.uk>
- GreenMetric. (2024h). *Universidade de Sao Paulo USP rankings*. <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/overall-rankings-2022/usp.br>
- GreenMetric. (2024i). *University of Connecticut rankings*. <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/overall-rankings-2022/uconn.edu>
- GreenMetric. (2024j). *Universität Bremen rankings*. <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/overall-rankings-2022/uni-bremen.de>
- Grindsted, T. (2011). Sustainable universities—from declarations on sustainability in higher education to national law. *Environmental Economics*, 2(2). [https://doi.org/10.21511/ee.02\(2\).2011.02](https://doi.org/10.21511/ee.02(2).2011.02)
- Li, X., Ni, G., & Dewancker, B. (2019). Improving the attractiveness and accessibility of campus green space for developing a sustainable university environment. *Environmental Science and Pollution Research*, 26, 33399–33415. <https://doi.org/10.1007/s11356-019-06399-5>
- López, B. (2023). Social impact through the SDGs: Case studies in higher education. In L. Waller & S. K. Waller (Eds.), *Higher education* (Ch. 4). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.109811>



- Marrone, P., Orsini, F., Asdrubali, F., & Guattari, C. (2018). Environmental performance of universities: Proposal for implementing campus urban morphology as an evaluation parameter in Green Metric. *Sustainable Cities and Society*, 42, 226–239. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2018.06.027>
- Molano-Sanabria, S. Y., Montoya-Restrepo, I. A., & Montoya-Restrepo, L. A. (2016). University environmental commitment from the Green Metric ranking. The case of the Universidad Nacional de Colombia, Bogota Campus. *Ambiente y Desarrollo*, 20(39), 21–34. <https://doi.org/10.19052/sv.4035>
- Momani, K., Nour, A. N. I., & Jamaludin, N. (2020). Sustainable universities and green campuses. In N. M. Nordin, N. A. Yahya, A. R. Othman, & N. H. Abdullah (Eds.), *Global approaches to sustainability through learning and education* (pp. 17–27). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0062-0>
- Mujtaba, B. G. (1998). Give your career a boost: Hone your problems-solving skills. In *Conference Proceedings for Excellence in Management Conference* (p. 376). Lawrence Reagan Communication Inc.
- Nottingham Trent University. (2023). *Net zero carbon roadmap*. https://www.ntu.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0030/1691625/Net-Zero-Carbon-2040-Roadmap.pdf
- Piché, C. (2010). Fichte, Schleiermacher and W. von Humboldt on the foundation of the University of Berlin. In D. Breazeale & T. Rockmore (Eds.), *Fichte, German idealism and early romanticism* (pp. 371–386). Rodopi.
- Ragazzi, M., & Ghidini, F. (2017). Environmental sustainability of universities: Critical analysis of a green ranking. *Energy Procedia*, 119, 111–120. <https://doi.org/10.1016/j.egypro.2017.07.037>
- Saka, K. A. (2020). *Mentoring: A process for successful collaboration and capacity building for Library and Information Science (LIS) educators*. Zeh Communications Ltd.
- Sharp, L. (2002). Green campuses: The road from little victories to systemic transformation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(2), 128–145. <https://doi.org/10.1108/14676370210422357>
- Shea, G. F. (1994). *Mentoring: Helping employees reach their full potential*. AMA Membership Publications Division, American Management Association.
- Sonetti, G., Lombardi, P., & Chelleri, L. (2016). True green and sustainable university campuses? Toward a clusters approach. *Sustainability*, 8(1), 83. <https://doi.org/10.3390/su8010083>
- Sterling, S., & Maxey, L. (2013). Introduction. In S. Sterling, L. Maxey, & H. Luna (Eds.), *The sustainable university: Progress and prospects* (pp. ix–xiii). Taylor & Francis Group.
- Suwartha, N., & Berawi, M. A. (2019). The role of UI GreenMetric as a global sustainable ranking for higher education institutions. *International Journal of Technology*, 10(5), 862–865. <https://doi.org/10.14716/ijtech.v10i5.3670>
- Suwartha, N., & Sari, R. F. (2013). Evaluating UI GreenMetric as a tool to support green universities development: Assessment of the year 2011 ranking. *Journal of Cleaner Production*, 61, 46–53. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.02.034>
- Tan, H., Chen, S., Shi, Q., & Wang, L. (2014). Development of green campus in China. *Journal of Cleaner Production*, 64, 646–653. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.10.019>
- Tiyarattanachai, R., & Hollmann, N. M. (2016). Green campus initiative and its impacts on quality of life of stakeholders in Green and Non-Green Campus universities. *SpringerPlus*, 5, 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-1697-4>
- Thomas, S. (2024). Does higher ranking ensure higher student satisfaction: Evidence from higher education institutions in India. *Quality Assurance in Education*, 32(2), 303–318. <https://doi.org/10.1108/QAE-08-2023-0182>
- Tudorie, C. A. M., Vallés-Planells, M., Gielen, E., Arroyo, R., & Galiana, F. (2020). Towards a greener university: Perceptions of landscape services in campus open space. *Sustainability*, 12(15), 6047.
- Ulich, R. (1959). Preface. In K. W. Deutsch (Ed.), *The idea of the university* (pp. xv–xxi). Beacon Press.
- Umwelt-Campus Birkenfeld. (2024). Green-Campus-Konzept. <https://www.umwelt-campus.de/campus/leben-am-campus/green-campus-konzept>
- Universität Bremen. (2024). *Sustainability at universities initiative*. <https://www.uni-bremen.de/en/research/research-institutions-projects>
- University College Cork. (2023). *UCC energy performance statement*. <https://www.ucc.ie/en/greencampus/practice/energy-water-and-climate-change/iso-50001/>
- University of California, Davis. (2023). *UC Davis courses related to sustainability*. <https://sustainability.ucdavis.edu/academics/classes>
- University of Connecticut. (2024). *Green campus*. <https://uconn.edu/research/>
- University of Groningen. (2024). *Sustainable university goals*. <https://www.rug.nl/about-ug/policy-and-strategy/>
- University of Nottingham. (2023). *Carbon and energy*. <https://www.nottingham.ac.uk/sustainability/carbonmanagement/carbonmanagement.aspx>
- University of Sao Paulo. (2023). *Superintendent of Ambiental Gestão at the University of Sao Paulo*. <https://sga.usp.br/>
- University of Sao Paulo. (2023a). *About SGA*. <https://sga.usp.br/sobre-a-sga/>
- University of Sao Paulo. (2023b). *Programme for the efficient use of water and energy resources*. <https://sga.usp.br/programa-de-uso-eficiente-dos-recursos-hidricos-e-energeticos-puerhe/>
- University of Sao Paulo. (2023c). *Programme for the rational use of energy and alternative sources*. <https://sga.usp.br/programa-de-uso-racional-de-energia-e-fontes-alternativas-purefa/>
- University of Sao Paulo. (2023d). *Greenhouse gas emissions report*. <https://sga.usp.br/relatorio-de-emissao-de-gases-de-efeito-estufa/>
- University of Sao Paulo. (2023e). *Atlas*. <https://sga.usp.br/atlas/>
- Valentine, K. D., Kopcha, T. J., & Vagle, M. D. (2018). Phenomenological methodologies in the field of educational communications and technology. *TechTrends*, 62, 462–472. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0317-2>

- Wageningen University. (2023). *CO2 footprint*. <https://www.wur.nl/en/show/co2-footprint-3.htm>
- Wang, Y., Shi, H., Sun, M., Huisinigh, D., Hansson, L., & Wang, R. (2013). Moving towards an ecologically sound society? Starting from green universities and environmental higher education. *Journal of Cleaner Production*, 61, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.09.038>
- Web of Science. (2023). *Web of Science Core Collection*. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/citation-report/fda6032a-e163-4ec1-aa47-cd4dc4be8a88-b5057575>
- Yuan, X., Zuo, J., & Huisinigh, D. (2013). Green universities in China—what matters? *Journal of Cleaner Production*, 61, 36–45. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.12.030>
- Zhu, B., Zhu, C., & Dewancker, B. (2020). A study of development mode in green campus to realize the sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(4), 799–818. <https://doi.org/10.1108/ijsh-01-2020-0021>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Türkiye’de Argümantasyonla İlgili Yapılan Doktora Tezlerinin Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri Açısından İncelenmesi

Investigation of Doctoral Dissertations on Argumentation in Türkiye in Terms of Validity and Reliability Measures

Büyüamin İspir¹ , Ali Yıldız¹ 

¹ Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye

Özet

Araştırmanın amacı, 2017-2022 yılları arasında argümantasyon yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve erişime açılmış doktora tezlerinin geçerlik ve güvenilirlik önlemlerini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca nicel, nitel ve karma yöntemli araştırmalarda alınan geçerlik ile güvenilirlik önlemlerinin incelenerek karşılaştırılması araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Sistematik inceleme yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmanın veri setini, Türkiye’de eğitim alanında yapılmış ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde yayımlanmış doktora tezleri oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde 48 doktora tezi incelenmiştir. Bunlardan geçerlik ve güvenilirlik üzerine bir başlığı bulunmayan, aynı olduğu belirlenen ve eğitim alanında yapılmayan tezler elenmiştir. Ayrıca kodlama sürecinde çıkabilecek olumsuz durumları önceden görebilmek ve önlem alabilmek adına İngilizce olduğu belirlenen 3 tez ile pilot uygulama yapılmıştır. Dolayısıyla araştırma kapsamında 27 çalışma analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, önceden yapılan çalışmalarda belirlenen temalara göre özetlenmiş ve betimsel analiz yöntemine göre çözümlenmiştir. Sonuç olarak incelenen bazı tezlerde geçerlik olarak kullanılan önlemlerin, bazı tezlerde güvenilirlik başlığı altında verildiği saptanmıştır. Bu nedenle geçerlik ve güvenilirlik önlemleri için alan yazınında fikir birliğine varılmadığı ve tutarlı bir sınıflamanın yapılmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Geçerlik, Güvenirlik, İnanırcılık, Aktarılabirlik, Tutarlık, Doğrulanabilirlik, Sistematik İnceleme

Argümantasyon

Argümantasyon; bir soru üzerinde düşünme, bir iddia oluşturma, iddiayı desteklemek veya test etmek için verileri kanıt olarak kullanma ve süreç boyunca akıl yürütmeden oluşmaktadır (Chen, 2020). Ayrıca argümantasyon, doğal olarak belirsizliğin hâkim olduğu diyalojik bir uygulama şeklinde ifade

Abstract

The purpose of the study is to reveal the validity and reliability measures of doctoral theses that were carried out with the argumentation method and made available between 2017-2022. In addition, examining and comparing the validity and reliability measures taken in quantitative, qualitative and mixed-method studies is among the aims of the study. The data set of this study, which was conducted with the systematic review method, consists of doctoral dissertations in the field of education in Türkiye and published in Council of Higher Education Thesis Centre. Forty-eight doctoral theses were analysed throughout the study. Among these, theses that did not have a title on validity and reliability, were determined to be the same and were not conducted in the field of education were eliminated. In addition, a pilot study was conducted with 3 theses that were determined to be in English in order to foresee the negative situations that may arise during the coding process and to take precautions. Therefore, 27 studies were analysed within the scope of the research. The data obtained were summarised according to the themes determined in the previous studies and analysed according to the descriptive analysis method. As a result, it was found that the measures used as validity in some theses were given under the title of reliability in some theses. Therefore, it can be said that there is no consensus in the literature for validity and reliability measures and a consistent classification is not made.

Keywords: Validity, Reliability, Credibility, Transferability, Consistency, Verifiability, Systematic Review

edilmektedir (Lee ve ark., 2014). İlgili belirsizliği ortadan kaldırmak ve argümantasyon sürecinde en kabul edilebilir fikri belirlemek amacıyla argümanlar oluşturulup karşılaştırılmaktadır (Morveli-Espinoza ve ark., 2019). Dolayısıyla bu süreçte, argümantasyonun düşüncelerin savunulmasını sağlayan, kanıtlarla desteklenen ve mantıklı sorgulamalarla sonuçlara ulaşmayı hedefleyen bir yapı sunduğu söylenebilir.

İletişim / Correspondence:

Doktora Öğrencisi Büyüamin İspir
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir
Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi
Anabilim Dalı, Erzurum / Türkiye
e-posta: buniyamin.ispir14@ogr.atauni.
edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(2), 425-440. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 2, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ocak / January 1, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: İspir, B. & Yıldız, A. (2025). Türkiye’de argümantasyonla ilgili yapılan doktora tezlerinin geçerlik ve güvenilirlik önlemleri açısından incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(2), 425-440. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1336695>

ORCID: B. İspir: 0000-0002-0428-8887; A. Yıldız: 0000-0001-6241-2316

Bu yönüyle argümantasyon, düşünme ile akıl yürütme becerilerini geliştirmektedir. Aynı şekilde arkadaşlarını bir argümanın yanlışlığına ikna etmeye çalışan öğrencilerin muhakeme becerilerinin geliştirdiği belirtilmektedir (Mueller & Yankelewitz, 2014). Bununla birlikte argümantasyon etkinlikleri eleştirel düşünmeyi sağlamakta (Faize ve ark., 2018) ve işbirliği ile iletişim gibi kişilerarası becerilerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Morgan, 2006). Diğer taraftan argümantasyon etkinlikleri öğrencilerin bilgileri pekiştirmelerine ve zaman içinde daha fazla hatırlamalarına yardımcı olmaktadır (Nussbaum & Sinatra, 2003; von Aufschnaiter ve ark., 2008). Belirtilen faydaları elde etmek için öğretmenler daha fazla öğrenciyi tartışma içerisine sokmaya çalışmakta (Mork, 2005) ve açık uçlu sorular kullanarak öğrencilerin iddialarını geliştirmelerini, bu iddiaları gerekçelendirerek daha güçlü argümanlar oluşturmalarını sağlamaktadır (McNeill & Pimentel, 2009).

Argüman oluşturma becerilerini ölçmek için Erduran vd. (2004) tarafından hazırlanan ve beş farklı seviyeye sahip olan bir analiz rubriği kullanılmaktadır. Bahsedilen araçta, birinci seviyeden beşinci seviyeye doğru ilerledikçe argümanların daha karmaşık ve güçlü hale geldiği belirtilmektedir. Bu kapsamda iddia, veri ve gerekçe içeren argümanlara destekleyici, niteleyici ve çürütücü eklenmesi sonucunda bu argümanların daha kaliteli olacağı iddia edilmektedir (Toulmin, 2003). Ancak argümanların kalitesi üzerinde doğru örneklerin seçilmesi, bu örneklerin argümantasyon etkinliklerine gönüllü katılması veya argümantasyon etkinliklerinin uzman görüşü alınarak hazırlanması gibi geçerlik ve güvenilirlik önlemleri etkili olabilir. Nitekim İspir ve Yıldız (2021), argümantasyon etkinliklerinin öğrenci seviyesi ve bilgi düzeyiyle uyumlu olmamasının, bu yöntemin etkinliğini ciddi şekilde sınırladığını savunmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Son yıllarda, uygulamaya dayalı eğitim araştırmalarına ilgi artmıştır. Ancak bahsi geçen araştırmalarda kalite konusu için çok az girişimde bulunulmuştur (Furlong & Oancea, 2005). Bu durumun eğitim araştırmalarının doğruluğunu ve bilimselliğini düşürdüğü söylenebilir. Çünkü araştırma sonuçlarının inandırıcılığı, bilimsel bir araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Yani araştırmadan elde edilen bulguların dikkate değer ve önemli olduğu konusunda okuyucu kitlesi ikna edilmeli ve araştırma inanılır olmalıdır (Robson, 2015). Bu yüzden farklı ölçme araçlarıyla ulaşılan verilerin uygulanabilir ve kullanılabilir olması için bazı teknik özelliklerin sağlanması gerekmektedir (Atılğan ve ark., 2009). Bu kapsamda güvenilirlik ve geçerlik, sonuçların inandırıcılığının değerlendirilmesi açısından araştırmalarda kullanılan en yaygın iki ölçüttür (Güçlü, 2019).

En temel anlamıyla güvenilirlik; ölçme aracının tesadüfi hatalardan arınık olma durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Atılğan ve ark., 2009). Güvenirlik terimi, yapılan

ölçümlerin belirli bir özelliğe erişme tutarlılığını veya tekrarlanabilirliğini ifade etmektedir (Bartko & Carpenter, 1976; Bruton ve ark., 2000). Öte yandan araştırmaların güvenirliliği, tasarım ve uygulamada gösterilen özen ve dikkatle ilişkilendirilmektedir (Merriam, 2013). Bu tanımlardan hareketle güvenirlilik, aynı nesneye tekrar tekrar uygulanan belirli bir tekniğin her seferinde aynı sonucu verip vermemesi olarak açıklanabilir. Böylece güvenirliliğin kararlılık, duyarlılık ve tutarlılık anlamlarında kullanıldığı söylenebilir.

Bir testin güvenirliliğini tespit etmede kullanılan yöntemler birden fazla uygulamaya dayanan (eşdeğer formlar güvenirliliği ve test tekrar test güvenirliliği) ve tek uygulamaya dayanan yöntemler (Cronbach alfa güvenirliliği, KR-20 ve KR-21 güvenirliliği, eşdeğer yarılar yöntemi) şeklinde sınıflandırılmaktadır. Test tekrar test güvenirliliği, bir testte ulaşılan bulguların değişik koşul ve durumlara göre ne ölçüde genellenebilirliğiyle alakalıdır. Eşdeğer formlar güvenirliliği, iki eşdeğer formun aynı gruba uygulanmasını ifade eder. Eşdeğer yarılar yöntemiyle, bir testin tek seferde uygulanması ve testin iki eşit yarıya bölünerek puanlanmasıyla her kişiye ait iki test puanı elde edilebilmektedir. Test maddelerinin 0 ve 1 olarak puanlanması durumu için KR-20 ve KR-21 iç tutarlılık güvenirliliği kullanılmaktadır. Ayrıca Cronbach alfa, çok kategorili veya ağırlıklı puanlamaya dayanan testlerde hesaplanabilen bir iç tutarlılık güvenirliliğidir (Atılğan ve ark., 2009; Heale & Twycross, 2015). Bu kapsamda daha yaygın olarak geçerliğe atfedildiği düşünülen tutarlılık kavramının güvenirlilikle ilişkili olduğu görülmektedir.

Öte yandan geçerliğin tek veya ortak bir tanımı olmadığı için kavramın doğası hem sosyal araştırmalarda hem de eğitim araştırmalarında oldukça tartışılmaktadır. Bu nedenle, geçerliğe yüklenen anlamı daha iyi açıklamak için deneyimli yazarlar tarafından verilen tanımları gözden geçirmek gerekmektedir. Güvenirliliğin yanı sıra verilerin değerlendirilmesinde kullanılan geçerlik, araştırmacının anlatımı ile çalışılan ilişkiler arasındaki bağın doğruluğu şeklinde tanımlanmaktadır (Özden & Durdu, 2016). Geleneksel kullanımda geçerlik, deneysel bir ölçümün incelenen kavramın gerçek anlamını yeterince yansıttığı kapsamı ifade etmektedir (Babbie, 2007). Diğer bir deyişle geçerlik, bulguların gerçekten göründükleri gibi olup olmadıklarıyla alakalıdır (Robson, 2015). Yazarların tanımları ve sınıflandırmaları arasındaki farklılıklara rağmen doğruluk geçerliğin, tekrarlanabilirlik ise güvenirliliğin amaçlarını desteklemektedir (Winter, 2000).

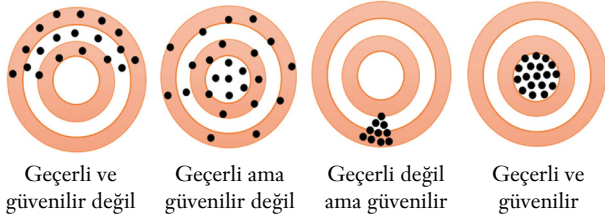
Araştırmalarda güvenirlilik, geçerlik için gerekli ancak yetersiz bir koşuldur (Cohen ve ark., 2021). Diğer bir ifadeyle güvenirlilik, geçerliği sağlamak için gerekli olsa da bu durum araştırmanın geçerliğini kesinleştirmemektedir. Bir kişi, bulunduğu ortamda farklı zamanlarda suyun kaynama noktasını 90 derece Celsius olarak hesaplayabilir. Ölçümler birbirleriyle tutarlı olduğu için bu durum güvenilir olarak kabul edilebilir. Ancak yapılan ölçümlerin hiçbirisi, geçerlik



özellikli taşıyabilir. Geçerlik ve güvenilirlik arasındaki ilişki ■ Şekil 1’deki hedef tahtası benzetmesi kullanılarak ortaya konmaya çalışılmıştır (Babbie, 2007).

■ Şekil 1

Geçerlik ve Güvenirlik Arasındaki İlişki



■ Şekil 1 incelendiğinde, ilk hedef tahtasındaki ölçümlerin merkezden uzak olduğu için amaca uygun olmadığı, ancak kararlı olduğu ifade edilebilir. İkinci hedef tahtasındaki ölçümlerin tutarsız dağıldığı, fakat az da olsa amaç doğrultusunda ölçümlerin yapıldığı söylenebilir. Üçüncü hedef tahtasında bulunan ölçümlerin amaca yönelik olmadığı, ama tekrar edildiği belirtilebilir. Son hedef tahtasında ise ölçümlerin hem amacı karşıladığı hem de düzenli dağıldığı görülmektedir.

Geçerlik ve güvenilirlik; nicel, nitel ve karma yöntemler için farklı anlamlar taşımaktadır (Cohen ve ark., 2021). Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin belirlenmesinde sayısal ifadeler kullanılırken nitel araştırmalarda bu duruma yer verilmemektedir (Güçlü, 2019). Öte yandan nicel araştırmalar için değerlendirme ölçütleri geçerlik, güvenilirlik, tekrarlanabilirlik ve genellenebilirlik olarak sınıflandırılmıştır (Bryman ve ark., 2008). Sosyal araştırmacılar ifade edilen ölçütlere ek olarak araştırma sorusuna uygun yöntem seçme, anlaşılabilir ve şeffaf olma hususlarını ortaya koymuşlardır (O’Cathain, 2010). Ancak nitel araştırmacılar, büyük ölçüde nicel araştırmalarla ilişkili olan geleneksel ölçütlerin kendi yaklaşımlarına uygun olmadığı endişesini dile getirmişlerdir. Benzer şekilde nicel ile nitel yaklaşımların amacı ve doğası farklı olduğundan Krefting (1991), farklı yaklaşımlara göre hazırlanan çalışmaları aynı ölçütlere göre değerlendirmenin yanlış olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca araştırmacı nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yerine şeffaflık, objektiflik, inandırıcılık, doğruluk ve esneklik gibi nitelikleri ön plana çıkarmıştır. Bu yüzden nitel araştırmacıların genellenebilmekten ziyade kendi içinde tutarlı olmaları önem kazanmıştır (Özden & Durdu, 2016).

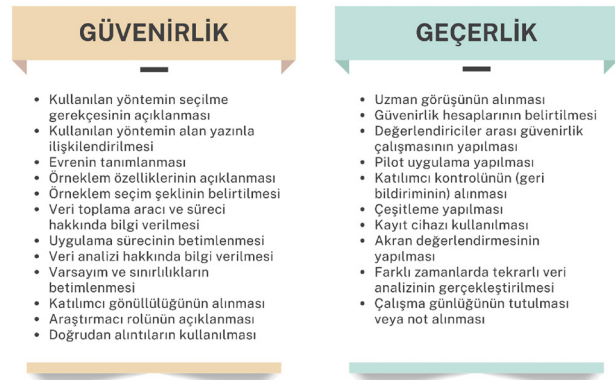
Creswell ve Miller (2000), nitel araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan dokuz geçerlik stratejisine odaklanmışlardır. Bunlar; çeşitleme ve katılımcılarla iş birliği yapılması, kanıtların doğrulanması, araştırmacı önyargılarının açıklanması, uzman görüşünün alınması, uzun süreli katılımın ve üye kontrolünün sağlanması, zengin açıklamalarda bulunulması, akran incelemesinin gerçekleştirilmesi şeklinde sıralanabilir. Bununla birlikte Maxwell (1992), özellikle nitel araştırmalarda yorumlayıcı,

betimleyici, teorik, değerlendirci ve genelleyci olmak üzere beş geçerlik türünü kullanmaktadır. Buna rağmen nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için yararlanılan yöntem listesi, bazı özellikleri itibarıyla nicel araştırmalara benzemektedir. Bu, nitel ve nicel araştırmalar arasında farklı geçerlilik ilkeleri olsa da bazı ortak noktalara sahip olduklarını göstermektedir (Cohen ve ark., 2021).

Diğer taraftan karma yöntemli araştırmalarda, nicel ile nitel yöntemler için kullanılan yakınsak ölçütler ve her bir yöntem için ayrı ayrı ele alınan farklı kriterler dikkate alınmaktadır (Bryman, 2006). Ayrı ölçütleri benimseyen araştırmacılar tarafından nicel yöntemli araştırmaların değerlendirilmesine ilişkin 31, nitel yöntemli araştırmaların değerlendirilmesi için ise 33 ölçüt maddeler halinde listelenmiştir (Sale & Brazil, 2004). Kendi alanında var olan birçok standardı gözden geçirmesi ve kendi içerisinde nitelik standartlarına tabi olması gerektiğinden dolayı (Cresswell & Plano-Clark, 2020) karma yöntem ölçütleri, bu iki listenin özetlenmiş bir şekli olarak tasarlanmıştır (Sale & Brazil, 2004). Bu kapsamda birçok araştırmacı tarafından karma yöntem araştırmalarının kalitesi kavramsallaştırılmış (Bryman, 2006; Onwuegbuzie & Johnson, 2006; Sale & Brazil, 2004) ve kalite değerlendirmeleri için çerçeve oluşturulmuştur (Dellinger & Leech, 2007; O’Cathain ve ark., 2007; 2008). Kısaca araştırmacıların geçerlik ve güvenilirlik önlemleriyle ilgili farklı sınıflamalar yaptıkları, ancak ilgili sınıflamalarda benzer geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin bulunduğu görülmektedir. Bununla beraber önerilen geçerlik ve güvenilirlik önlemleri genel hatlarıyla ■ Şekil 2’deki gibi sıralanabilir (Cohen ve ark., 2021; Creswell, 2015; Creswell & Miller, 2000; Güçlü, 2019; Gül & Sözbilir, 2015; Krefting, 1991; Merriam, 2013; Özden & Durdu, 2016; Topu ve ark., 2013).

■ Şekil 2

Güvenirlik ve Geçerlik Önlemleri



Belirtilen geçerlik önlemlerinin genellikle araştırmadaki detayları şeffaf bir şekilde açıklanmaya odaklandığı görülmektedir. Ancak bu durum, bazı araştırmalarda (Krefting, 1991; Merriam, 2013) güvenilirlik başlığı altında değerlendirilmiştir. Bu araştırmada güvenilirliğin bir

bileşeni olarak sınıflandırılan çeşitleme yapılması ve uzman görüşünün alınması ölçütleri, farklı araştırmacılar tarafından geçerlik için alınan önlemler şeklinde ifade edilmiştir (Creswell & Miller, 2000; Güçlü, 2019). Merriam (2013), bu bileşenlerin hem geçerliği hem de güvenilirliği sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde katılımcı geribildiriminin veya kontrolünün sağlanması, Cresswell ve Miller (2000) ile Merriam (2013) tarafından geçerlik olarak; Krefting (1991) ile Özden ve Durdu (2016) tarafından güvenilirlik olarak ele alınmıştır. Bu nedenle araştırmalarda kesin sınırları çizilmiş geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin olmadığı, kullanılan yöntemin amacına göre önerilen geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin değişiklik gösterebileceği söylenebilir.

Böylece önerilen geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin araştırmalarda nasıl ve ne düzeyde kullanıldığının tespit edilmesi, çalışmaların inandırıcılıklarını ve bilimsel değerlerini artırmaları açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte araştırmalarda kullanılan yöntemlere göre geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerinin ne ölçüde farklılaştığının belirlenmesi, farklı araştırma süreçlerini sürdüren araştırmacılar için kritik bir önem taşımaktadır. Aynı zamanda bu çalışmanın, araştırmalarda hangi geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin alınması gerektiği konusunda araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan alan yazını incelendiğinde, geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin değerlendirildiği çalışmalar bulunmasına rağmen eğitimde gerçekleştirilen iki araştırmaya rastlanmıştır (Balat ve ark., 2019; Topu ve ark., 2013). Bahsi geçen araştırmalarda öğretim teknolojilerine ilişkin hazırlanan çalışmalar ele alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada argümantasyon yönteminin kullanıldığı çalışmaların veri kaynaklarını oluşturması alan yazınına katkıda bulunabilir. Buradan hareketle araştırmada, 2017-2022 yılları arasında argümantasyon alanında gerçekleştirilmiş ve erişime açılmış 27 doktora tezi incelenerek bahsi geçen çalışmalarda alınan geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca nicel, nitel ve karma yöntemli araştırmalarda alınan geçerlik ile güvenilirlik önlemlerinin incelenerek karşılaştırılması araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Argümantasyona yönelik nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen doktora tezlerinde alınan geçerlik önlemleri nelerdir?
2. Argümantasyona yönelik nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen doktora tezlerinde alınan geçerlik önlemleri nelerdir?
3. Argümantasyona yönelik karma araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen doktora tezlerinde alınan geçerlik önlemleri nelerdir?
4. Argümantasyona yönelik nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen doktora tezlerinde alınan güvenilirlik önlemleri nelerdir?
5. Argümantasyona yönelik nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen doktora tezlerinde alınan güvenilirlik önlemleri nelerdir?

6. Argümantasyona yönelik karma araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen doktora tezlerinde alınan güvenilirlik önlemleri nelerdir?
7. Belirlenen ve önerilen ölçütler dışında kullanılan geçerlik ve güvenilirlik önlemleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sistematik inceleme metodu kullanılmıştır. Sistematik inceleme; herhangi bir konu alanı, araştırma sorusu veya olguyla alakalı mevcut araştırmaları tespit etme, değerlendirme ve yorumlama yöntemidir (Denyer & Tranfield, 2009; Kitchenham, 2004). Diğer bir ifadeyle sistematik inceleme, belirli yöntemleri ve aşamaları izleyen bir araştırma bileşenidir (Tashakkori & Teddlie, 2010). Ayrıca çalışma, sistematik incelemelerde yaygın olarak kullanılan PRISMA 2020 bildirgesine (Page ve ark., 2021) göre tasarlanmıştır. İlgili bildirge kapsamında veri tabanları, anahtar kelimeler, tarih aralığı, dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri gibi hususlara araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanarak karar verilmiştir. Bu doğrultuda, Türkiye’de, eğitim alanında yürütülen ve argümantasyon hakkında gerçekleştirilen 27 doktora tezi, geçerlik ve güvenilirlik önlemleri çerçevesinde analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

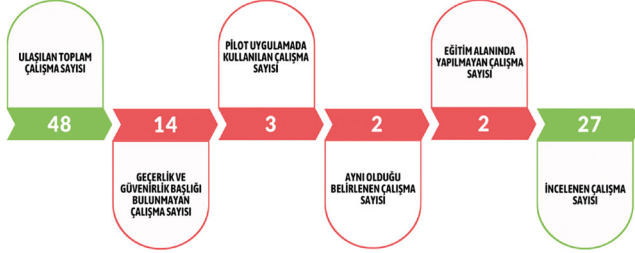
Çalışmada, geçerlik ve güvenilirlik önlemleri konusunda doktora tezlerinin hem bilimsel makale hem de yüksek lisans tezlerine nazaran daha kapsamlı ve detaylı açıklamalar içerdiği düşünülmektedir. Bu yüzden akademik yayın türü olarak sadece doktora tezleri araştırma kapsamına alınmıştır. Ayrıca geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin son yıllarda ön plana daha çok çıktığı ve çalışmalarda zorunlu tutulmaya başlandığı öngörülmektedir. Bu nedenle sadece son beş yılda gerçekleştirilen doktora tezleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada tarama için “argümantasyon, argumentation, bilimsel tartışma” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Belirlenen anahtar kelimeler doğrultusunda Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alan yazını taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan araştırmaların eğitim alanında gerçekleştirilmiş ve tam metnine ulaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Böylece seçilen konu başlıklarına uygun olarak 48 doktora tezi tespit edilmiştir. Erişim sağlanan tezlerin, özet kısımları araştırmacılar tarafından dikkatli bir şekilde okunmuş ve çalışmanın belirlenen ölçütlere uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Ardından araştırmada geçerlik ve güvenilirlik önlemlerine yönelik açık bir başlığın yer alıp almadığına bakılmıştır. Böylece seçim ölçütlerine uygun görülmeyen tezler analiz dışı bırakılmıştır. Bu doğrultuda açık bir şekilde geçerlik ve güvenilirlik üzerine bir başlık bulunmayan (n=14), aynı olduğu belirlenen (n=2) ve eğitim alanında yapılmayan (n=2) 18 doktora tezi analize dâhil edilmemiştir. Ayrıca bazı tezlerin (n=3) İngilizce yazıldığı görülmüştür. Asıl kodlama sürecinde çıkabilecek olumsuz



durumları önceden görebilmek ve önlem alabilmek adına ilgili üç tez üzerinden bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Tezlerin araştırma kapsamına alınma sürecine yönelik akış diyagramı ■ Şekil 3’te gösterilmiştir.

■ Şekil 3

Sistematiik İncelemeye Uygun Olan Tezlerin Seçimini Gösteren Akış Diyagramı



Geriye kalan ve incelenen 27 doktora tezinin farklı üniversitelerde yapıldığı belirlenmiştir. Öte yandan ilgili tezlerin genellikle farklı araştırma yöntemlerine göre hazırlandığı tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen tezlerin gerçekleştirdiği üniversitelere ve araştırma yöntemlerine göre dağılımı ■ Tablo 1’de gösterilmiştir.

■ Tablo 1

Araştırma Kapsamında İncelenen Doktora Tezlerinin Gerçekleştirildiği Üniversite ve Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Üniversite	Nicel	Nitel	Karma	Coklu	Toplam
Gazi Üniversitesi	1	-	4	1	6
Kastamonu Üniversitesi	-	2	2	-	4
Atatürk Üniversitesi	1	-	2	-	3
Hacettepe Üniversitesi	-	2	1	-	3
Marmara Üniversitesi	-	-	2	-	2
Aksaray Üniversitesi	-	1	1	-	2
Pamukkale Üniversitesi	-	-	1	-	1
Fırat Üniversitesi	-	-	1	-	1
Çukurova Üniversitesi	-	-	1	-	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	-	-	1	-	1
Balıkesir Üniversitesi	-	-	1	-	1
Erciyes Üniversitesi	-	-	1	-	1
İnönü Üniversitesi	1	-	-	-	1
Toplam	3	5	18	1	27

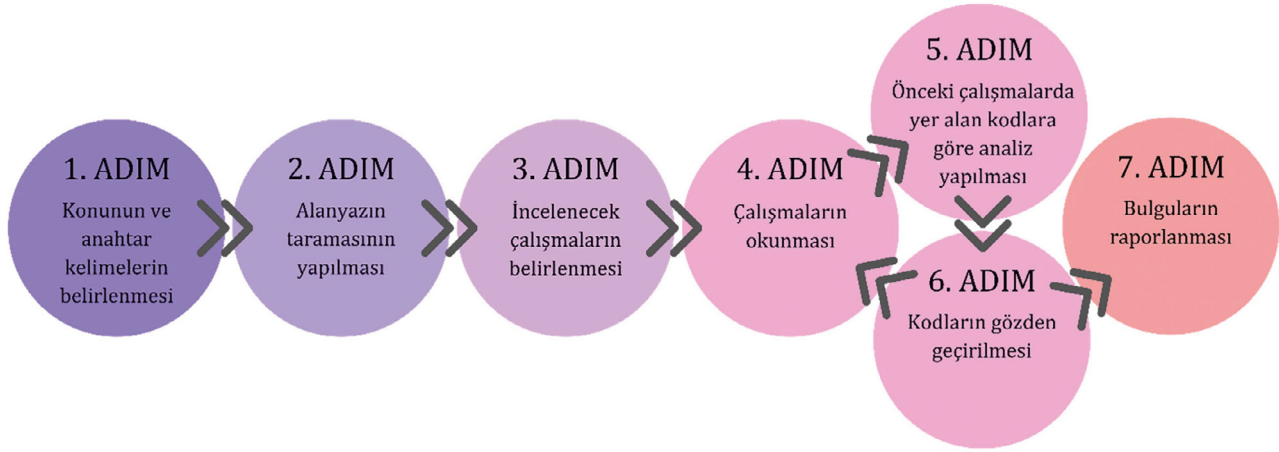
Verilerin Kodlanması ve Analizi

Alan yazınında veri kaynaklarının ayrıntılı bir şekilde gözden geçirilmesi ve buna yönelik bir çerçeve çizilmesinin faydalı olabileceği öne sürülmektedir (Patton, 2014, s. 301). Buradan hareketle argümantasyona yönelik hazırlanmış doktora tezleri incelenmiş ve bu çalışmaların değerlendirilmesi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve frekanslarla sunularak yorumlandığı analiz yöntemidir (Cohen ve ark., 2021, s. 727). Bu amaçla ulaşılan veriler, öncelikle sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doktora tezleri incelenmeden önce, alan yazını taranarak tümdengelsel analize uygun olarak bir çerçeve oluşturulmuş ve süreç teorik bir temel üzerine oturtulmuştur (Patton, 2014, s. 453). Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Ardından bahsi geçen temalar kapsamında araştırmaya dâhil edilen çalışmaların ilgili bölümleri MaxQda 2020 programında detaylı olarak okunmuş ve kodlanmıştır. Ayrıca bu aşamada bulgular yazılırken kullanılacak ve yapılan betimlemeleri zenginleştirecek doğrudan alıntılar seçilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak ve bulguları daha somut bir temele oturtmak amacıyla stratejik olarak ilgili alıntılardan yararlanılmıştır. Kodlama işlemleri tamamlandıktan sonra ana ve alt kategorilere yönelik frekans, yüzde değerleri oluşturulmuştur. Akabinde düzenlenen veriler tanımlanmış ve gereksiz tekrarlardan kaçınılarak bulgular sunulmuştur. Son aşamada bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri açıklanmış ve gerekli görüldüğü durumlarda farklı olgular arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Özellikle, belirli bir temanın farklı tezlerde nasıl ele alındığı ve bu temanın tezler arası ortak veya farklı yönleri tartışılmıştır. Bunun yanı sıra verilerin birbirine karışmaması için incelenen her bir tez T1, T2, T3..., T27 şeklinde isimlendirilmiştir. Böylece araştırmada yazar isimleri yerine bu kod isimler kullanılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen tezler, amacına uygun biçimde tablolarla görselleştirilmiştir. Böylece incelenen tezler hakkında ilk bakışta fikir sahibi olunması amaçlanmaktadır. Tablolarda istatistiksel olarak sadece frekans ifadeleri kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen sayısal değerler çalışmaların karşılaştırılmasını sağlamaktadır. Ayrıca sayısal ifadeler, çalışmanın tekrarlanması durumunda benzer sonuçlara ulaşıp ulaşılamayacağını belirlemesi açısından önemli görülmektedir. Her bir tablonun altında genel bir yorumlama yapıldıktan sonra ilgili bölümler geçerlik ve güvenilirlik önlemleri doğrultusunda önem derecesine göre açıklanmıştır. Bu süreçte sırasıyla takip edilen adımlar ■ Şekil 4’te gösterilmiştir.

■ Sekil 4

Araştırma Sürecinde Takip Edilen Aşamalar

**Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik açısından etkili olabilmesi için bazı araştırmacıların (Cohen ve ark., 2021; Creswell, 2015; Creswell & Miller, 2000; Güçlü, 2019; Gül & Sözbilir, 2015; Krefting, 1991; Merriam, 2013; Özden & Durdu, 2016; Topu ve ark., 2013) ortaya koydukları önlemlerden yararlanılmıştır. Araştırmada her şeyden önce sistematik incelemede kullanılacak tezlerin seçimi ve hariç tutma nedenleri ortaya konulmuştur. Bu yüzden kodlama sırasında oluşabilecek hataları en aza indirmek için tezler veri tabanından indirildikten sonra bir ay boyunca gözden geçirilmiştir. Bu doğrultuda veri toplama işlemleri kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilmiş ve uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Ardından tüm kodlama işlemleri ana kategoriler dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın her aşamasında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda düşünülen temel kodların yeterliği tartışılmış, bulgular arasında “tutarlığın kontrolü” ile “derinlemesine ve tekrarlı gözlem” kodlarının kullanımı uygun görülmemiştir. Ayrıca “uzmanlarca dil kontrolünün yapılması” bileşeni “uzman görüşünün alınması” koduyla birleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan tezlere ait kod isimler ek olarak sunulmuştur. Diğer taraftan geçerlik ve güvenilirlik için araştırmanın amacı ve soruları anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir. Bulguların geçerliği için hariç tutma ölçütleri, veri toplama yöntemi ve süreci, verilerin çözümlenmesi ve kodlama işlemleri açık bir şekilde aktarılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen tezlerin sayısı ve sınırlılıkları detaylı olarak açıklanmıştır. Bununla birlikte her bir araştırma sorusunun altında yapılan açıklamalarla birlikte doğrudan alıntılardan faydalanılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen 27 doktora tezinin 18’i karma, 5’i nitel, 3’ü nicel ve 1’i çoklu araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Çoklu araştırma yöntemine sahip olan çalışma (T7 kodlu), karma yöntem başlığı altında değerlendirilmiştir. İlgili araştırmaların 19’unda (T1-T8, T10, T12, T14-T18, T20, T21, T23, T24 kodlu) araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik başlığı yer alırken beşinde (T9, T11, T19, T22, T25 kodlu) yalnızca iç ve dış geçerlik önlemlerine odaklanılmıştır. Bir çalışmada (T13 kodlu) bu başlıklardan ziyade her bir veri toplama aracının altında geçerlik ve güvenilirlik önlemleri ayrı ayrı sunulmuştur. Bir çalışmada (T26 kodlu) ise yalnızca doğruluk ve inandırıcılık önlemleri açıklanmıştır. Diğer bir tezde (T27 kodlu) karma yöntem tercih edilmesine rağmen sadece nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği dikkate alınmıştır. Çalışmalardan elde edilen veriler, geçerlik ve güvenilirlik kategorilerine ayrılmış ve bu kategorilere ilişkin frekans tabloları oluşturulmuştur.

Doktora Tezlerinde Kullanılan Geçerlik Önlemleri

Araştırma kapsamında incelenen doktora tezleri, geçerlik açısından değerlendirilirken çalışmalarda öncelikle bir geçerlik ve güvenilirlik başlığı olup olmadığına bakılmıştır. İlgili başlık altında sunulan önlemlerin araştırmacı tarafından farkında olunarak kullanıldığı öngörülmüştür. Geçerlik başlığı dışında yazılan önlemlerin farkında olmadan gerçekleştirildiği varsayılmıştır. Çünkü belirtilen önlemin, bir geçerlik ölçütü olduğunun bilinmediği ve bu yüzden geçerlik ve güvenilirlik başlığı altında yer verilmediği düşünülmüştür. Nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan doktora tezlerinde ele alınan geçerlik önlemleri ■ Tablo 2, 3 ve 4’te sunulmuştur.

**Tablo 2**

Nicel Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Hazırlanan Doktora Tezlerinde Ele Alınan Geçerlik Önlemleri

Tür	Önlemler	Kullanılmamış	Geçerlik ve güvenirlik başlığının dışında kullanılmış	Geçerlik ve güvenirlik başlığında belirtilmiş
Geçerlik	Kullanılan yöntemin neden seçildiğinin açıklanması	3	-	-
	Kullanılan yöntemin alan yazınıyla ilişkilendirilmesi	-	3	-
	Evrenin tanımlanması	1	2	-
	Örneklem özelliklerinin açıklanması	1	1	1
	Örneklemin seçim şeklinin belirtilmesi	-	-	3
	Veri toplama aracı ve süreci hakkında bilgi verilmesi	-	2	1
	Çalışmanın uygulama sürecinin betimlenmesi	1	1	1
	Veri analiz süreci hakkında bilgi verilmesi	-	2	1
	Varsayımlar ve sınırlılıkların betimlenmesi	-	2	1
	Katılımcı gönüllülüğünün alınması	3	-	-
	Araştırmacı rolünün açıklanması	1	-	2
	Doğrudan alıntılarının kullanılması	3	-	-

Araştırmada, öncelikle kullanılan yöntemle ilgili olarak alınan geçerlik önlemlerine bakılmıştır. Bu doğrultuda “yöntemin seçilme gerekçesinin açıklanması” ve “yöntemin alan yazınıyla ilişkilendirilmesi” maddeleri değerlendirilmiştir. İncelenen nicel tezlerin hiçbirinde kullanılan yöntemin seçilme nedeninin açıklanmadığı görülmüştür. İlgili tezlerde kullanılan yöntemin alan yazınıyla ilişkilendirildiği tespit edilmiş, ancak bu çalışmalar herhangi bir geçerlik ve güvenirlik başlığı altında belirtilmemiş ve yöntem bölümünde sunulmuştur. Bu durum bir tezde (T17 kodlu), “*Deneyisel araştırmalarda, araştırmacı neden sonuç ilişkilerini bulmaya yönelik deneyel bağlamlar oluşturarak bağımlı değişkendeki değişimin nedenini, neden sonuç ilişkisi çerçevesinde ortaya koymaya çalışır (Can, 2014).*” şeklinde ifade edilmiştir.

Ayrıca örneklem açısından alınan geçerlik önlemleri için evrenin tanımlanıp tanımlanmadığı, örneklemin seçilme şeklinin belirtilip belirtilmediği ve örneklem özelliklerinin açıklanıp açıklanmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, nicel yöntemle gerçekleştirilen iki çalışmada evrene ilişkin açıklamalara yer verildiği tespit edilmiştir. Nicel yöntemli doktora tezlerinin tamamında geçerlik ve güvenirlik başlığı altında çalışma grubunun hangi örnekleme yöntemine göre seçildiği ifade edilmiştir. İki çalışmada (T17 ve T22 kodlu), örneklem seçim yönteminin açıklanmasının dış geçerlik veya aktarılabilirlik ölçütü olarak değerlendirildiği görülmüştür. Diğer taraftan belirlenen katılımcıların özellikleri nicel yöntemli çalışmaların sadece ikisinde açıklanmıştır (T13 ve T17 kodlu). Ancak örneklem özelliklerinin geçerlik ve güvenirlik başlığında sunulduğu sadece bir çalışmaya (T17 kodlu) rastlanmış ve bu durum dış geçerlik olarak ele alınmıştır.

Araştırmalarda izlenen tüm adımların açık ve anlaşılır şekilde aktarıldığı veya böyle bir aktarımın yapıldığı belirtildiğinde veri toplama araçlarının, analiz süreçlerinin ve uygulama adımlarının detaylı şekilde betimlendiği varsayılmıştır. ■ Tablo 2’ye bakıldığında, nicel yöntemli tüm tezlerde veri toplama aracı ve sürecinin açıklandığı, veri analiz süreci hakkında bilgi verildiği tespit edilmiştir. Ancak nicel çalışmaların sadece birinde (T17 kodlu) veri toplama ve analizi üzerine yapılan açıklamalar önlem olarak kabul edilmiştir. Öte yandan çalışmaların biri dışında (T22 kodlu) uygulama sürecinin açıklandığı ve bunun bir dış geçerlik önlemi olarak belirtildiği görülmüştür. Bununla birlikte incelenen tezlerin hepsinde, çalışmanın varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. İlgili çalışmaların yalnızca birinde (T17 kodlu) belirtilen varsayım ve sınırlılıklar dış geçerlik başlığının altında sunulmuştur.

■ Tablo 2’ye göre, araştırma kapsamına alınan nicel yöntemli doktora tezlerinin hiçbirinde katılımcı gönüllülüğüne başvurulmadığı görülmüştür. Buna karşın çalışmalarda araştırmacı rolü daha çok geçerlik önlemi olarak belirtilmiştir. İlgili dokümanlardan birinde (T17 kodlu), araştırmacı rolünün iç geçerlik başlığı altında değerlendirildiği saptanmıştır. Bu kapsamda bir tezde (T22 kodlu) araştırmacı rolüne yönelik “*Her iki grupta uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır.*” şeklinde bir ifadeye yer verilmiştir. Bunun yanı sıra bir tezde (T13 kodlu), araştırmacının rolüne dair herhangi bir açıklama yapılmaması dikkat çeken bir nokta olarak öne çıkmaktadır. Diğer taraftan nicel yöntem kullanılarak hazırlanan tezlerin hiçbirinde, destekleyici doğrudan alıntılara yer verilmemiştir.

Tablo 3

Nitel Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Hazırlanan Doktora Tezlerinde Ele Alınan Geçerlik Önlemleri

Tür	Önlemler	Kullanılmamış	Geçerlik ve güvenilirlik başlığının dışında kullanılmış	Geçerlik ve güvenilirlik başlığında belirtilmiş
Geçerlik	Kullanılan yöntemin neden seçildiğinin açıklanması	1	4	-
	Kullanılan yöntemin alan yazınıyla ilişkilendirilmesi	-	5	-
	Evrenin tanımlanması	5	-	-
	Örneklem özelliklerinin açıklanması	-	3	2
	Örneklemin seçim şeklinin belirtilmesi	-	2	3
	Veri toplama aracı ve süreci hakkında bilgi verilmesi	-	1	4
	Çalışmanın uygulama sürecinin betimlenmesi	-	2	3
	Veri analiz süreci hakkında bilgi verilmesi	-	2	3
	Varsayımlar ve sınırlılıkların betimlenmesi	1	3	1
	Katılımcı gönüllülüğünün alınması	2	1	2
	Araştırmacı rolünün açıklanması	1	1	3
	Doğrudan alıntılarının kullanılması	-	4	1

■ Tablo 3 incelendiğinde, nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmalarda yöntemin genellikle açıklandığı, ancak bu açıklamaların geçerlik başlığı altında sunulmadığı görülmüştür. Ayrıca nitel yöntemli doktora tezlerinin yarısından fazlasında, geçerlik ve güvenilirlik başlığı altında çalışma grubunun hangi örnekleme yöntemine göre seçildiği ifade edilmiştir. Bahsi geçen çalışmaların üçünde (T5, T8 ve T14 kodlu) örneklem seçim şeklinin açıklanması dış geçerlik veya aktarılabilirlik olarak kabul edilmiştir. Diğer taraftan belirlenen katılımcıların özellikleri nitel yöntemli çalışmaların tamamında açıklanmıştır. Ancak örneklem özelliklerinin geçerlik ve güvenilirlik başlığında açıklandığı sadece iki çalışmaya (T5 ve T14 kodlu) rastlanmıştır. Bununla birlikte örneklem özelliklerinin bir geçerlik ve güvenilirlik önlemi olarak kullanıldığı çalışmalarda genellikle bu durum dış geçerlik olarak ele alınmıştır.

■ Tablo 3 incelendiğinde, nitel yöntemle yazılmış tüm tezlerde veri toplama araçları ve süreçlerinin açıklandığı, veri analiz sürecine ilişkin bilgiler verildiği tespit edilmiştir. Bu açıklamaların, genel olarak geçerlik ve güvenilirlik önlemi olarak değerlendirildiği görülmüştür. Benzer şekilde çalışmalarda uygulama sürecinin betimlendiği ve bunun genellikle bir dış geçerlik önlemi olarak belirtildiği tespit edilmiştir. Ancak belirtilen durumun bir çalışmada (T14 kodlu) güvenilirlik önlemi şeklinde sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan incelenen tezlerin neredeyse hepsinde, çalışmanın varsayımları ve sınırlılıkları açıklanmıştır. İlgili çalışmaların yalnızca birinde (T14 kodlu), belirtilen varsayım ve sınırlılıklara dış geçerlik başlığının altında yer verilmiştir.

■ Tablo 3, araştırma kapsamındaki nitel yöntemli tezlerde, örneklemin araştırmaya gönüllü katılmasının çoğunlukla sağlandığını göstermektedir. Ancak ilgili durumun genellikle

geçerlik başlığı altında sunulmadığı ortaya çıkarılmıştır. Buna karşın çalışmalarda araştırmacı rolünün daha çok geçerlik önlemi olarak belirtildiği görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacı rolünün genellikle iç geçerlik başlığı altında değerlendirildiği saptanmıştır. Bir çalışmada (T5 kodlu) araştırmacı rolünün betimlenmesinin doğrulanabilirlik açısından ele alındığı tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak nitel yöntemli tezlerin tamamında doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Nitel çalışmalarda doğrudan alıntılarının çoğunlukla geçerlik başlığı altında açıklanmadığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Dahası nitel yöntemli bir çalışmada (T14 kodlu) raporlaştırma sırasında doğrudan alıntılar yapmanın verilerin güçlendirilmesini ve desteklenmesini sağladığı ifade edilmiştir.

■ Tablo 4, karma yöntemli araştırmalarda kullanılan yöntemin genellikle açıklandığı ama geçerlik başlığında yer verilmediğine işaret etmektedir. Sadece karma yöntemli iki çalışmada (T1 ve T25 kodlu) seçim gerekçesi bir geçerlik başlığı altında sunulmuş ve bu önlem iç geçerlik olarak sınıflandırılmıştır. Diğer taraftan örneklem açısından alınan geçerlik önlemleri incelendiğinde, karma yöntemli çalışmalarda genellikle evrenin belirtilmediği görülmüştür. Karma araştırma yöntemini kullanan 19 tezin sadece beşinde (T1, T9, T12, T25 ve T27 kodlu) evrene yer verilmesine rağmen bunlar geçerlik başlığı altında sunulmamıştır. Ayrıca karma yöntemli doktora tezlerinin yarısından fazlasında geçerlik ve güvenilirlik başlığı altında çalışma grubunun hangi örnekleme yöntemine göre seçildiği ifade edilmiştir. Bu durum bir tezde (T21 kodlu), “*Örneklem, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.*” şeklinde ifade edilmiştir. Bahsi geçen karma çalışmaların beşinde (T10, T15, T18, T25 ve T27 kodlu) örneklem seçim şeklinin açıklanmasının dış geçerlik veya aktarılabilirlik ölçütü olarak değerlendirildiği belirlenmiştir.

**Tablo 4**

Karma Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Hazırlanan Doktora Tezlerinde Ele Alınan Geçerlik Önlemleri

Tür	Önlemler	Kullanılmamış	Geçerlik ve güvenirlik başlığının dışında kullanılmış	Geçerlik ve güvenirlik başlığında belirtilmiş
Geçerlik	Kullanılan yöntemin neden seçildiğinin açıklanması	5	12	2
	Kullanılan yöntemin alan yazınıyla ilişkilendirilmesi	-	19	-
	Evrenin tanımlanması	14	5	-
	Örneklem özelliklerinin açıklanması	4	6	9
	Örneklemin seçim şeklinin belirtilmesi	-	9	10
	Veri toplama aracı ve süreci hakkında bilgi verilmesi	-	7	12
	Çalışmanın uygulama sürecinin betimlenmesi	-	7	12
	Veri analiz süreci hakkında bilgi verilmesi	-	9	10
	Varsayımlar ve sınırlılıkların betimlenmesi	-	19	-
	Katılımcı gönüllülüğünün alınması	2	14	3
	Araştırmacı rolünün açıklanması	1	6	12
	Doğrudan alıntılarının kullanılması	-	6	13

Buna karşın beş karma yöntemli çalışmada ise (T1, T9, T12, T19 ve T23 kodlu) örneklem seçimi hakkında bilgi verilmesi iç geçerlik olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte Tablo 4’e göre karma yöntemli çalışmalarda çoğunlukla örneklem özelliklerine yer verildiği söylenebilir. Örneklem özelliklerinin bir geçerlik ve güvenirlik önlemi olarak kullanıldığı çalışmalarda genellikle bu durum dış geçerlik olarak aktarılmıştır. Ancak bir çalışmada (T7 kodlu) örneklem özelliklerinin açıklanması dış güvenirlik olarak verilmiştir. Bunun yanı sıra bir çalışmada (T12 kodlu) örneklem özelliklerinin açıklanması teyit edilebilirlik olarak değerlendirilirken başka bir çalışmada (T11 kodlu) iç geçerlik olarak sunulmuştur.

Tablo 4 göz önünde bulundurulduğunda, karma yöntemli tüm tezlerde veri toplama aracı ve sürecinin açıklandığı, veri analiz süreci hakkında bilgi verildiği sonucuna varılmıştır. Karma çalışmaların genelinde veri toplama ve analizi üzerine yapılan açıklamalar önlem olarak değerlendirilmiştir. Benzer şekilde çalışmalarda uygulama süreci açıklanmış ve bu durum genellikle bir dış geçerlik önlemi olarak belirtilmiştir. Ancak ilgili hususun bazı çalışmalarda (T2 ve T18 kodlu) güvenirlik önlemi olduğu, birer çalışmada ise iç geçerlik (T19 kodlu), teyit edilebilirlik (T12 kodlu) ve doğrulanabilirlik (T1 kodlu) ölçütü olarak belirtildiği söylenebilir. Ek olarak incelenen tezlerin tamamında, çalışmanın varsayımları ve sınırlılıkları açıklanmış, ama geçerlik başlığıyla birlikte sunulmamıştır. Varsayımları ve sınırlılıkları belirtmeye yönelik kullanılan geçerlik önlemleri bir tezde (T11 kodlu) “Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4’e göre, analiz edilen karma yöntemli çalışmalarda örneklemin araştırmaya gönüllü katılması çoğunlukla sağlanmasına rağmen bu durumun genellikle geçerlik başlığı altında verilmediği söylenebilir. Buna karşın çalışmalarda araştırmacı rolünün daha çok geçerlik önlemi olarak belirtildiği ifade edilebilir. İlgili dokümanlara bakıldığında, araştırmacı rolünün genellikle iç geçerlik başlığı altında değerlendirildiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda araştırmacı rolünün betimlenmesinin güvenirlik (T7, T2 ve T18 kodlu) ve doğrulanabilirlik (T6 kodlu) açısından ele alındığı tespit edilmiştir. Öte yandan karma yöntemli tezlerin tamamında doğrudan alıntılardan faydalanılmıştır. Bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunda doğrudan alıntı yapmanın geçerliği (T4 ve T11 kodlu), inandırıcılığı (T10 ve T27 kodlu) ve tutarlığı (T6 kodlu) artırdığı söylenmiştir.

Doktora Tezlerinde Kullanılan Güvenirlik Önlemleri

Araştırma kapsamında analiz edilen doktora tezleri, güvenirlik yönünden incelenirken çalışmalarda öncelikle bir geçerlik ve güvenirlik başlığı olup olmadığı kontrol edilmiştir. İlgili başlık altında sunulan önlemlerin araştırmacılar tarafından bilinçli kullanıldığı öngörülmüştür. Güvenirlik başlığı dışında yazılan önlemlerin farkına varmadan gerçekleştirildiği varsayılmıştır. Çünkü bahsi geçen önlemin, bir güvenirlik ölçütü olduğunun bilinmediği ve bu yüzden önleme geçerlik ve güvenirlik başlığı altında yer verilmediği düşünülmüştür. Nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan doktora tezlerinde ele alınan güvenirlik önlemleri Tablo 5, 6 ve 7’de sunulmuştur.

Tablo 5

Nicel Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Hazırlanan Doktora Tezlerinde Ele Alınan Güvenirlik Önlemleri

Tür	Önlemler	Kullanılmamış	Geçerlik ve güvenirlik başlığının dışında kullanılmış	Geçerlik ve güvenirlik başlığında belirtilmiş
Güvenirlik	Uzman görüşünün alınması	-	1	2
	Güvenirlik hesaplarının belirtilmesi	-	1	2
	Değerlendiriciler arası güvenirlik çalışmalarının yapılması	2	-	1
	Pilot uygulama yapılması	-	1	2
	Katılımcı kontrolünün alınması	2	-	1
	Çeşitleme yapılması	-	2	1
	Kayıt cihazı kullanılması	2	-	1
	Akran değerlendirmesinin yapılması	2	-	1
	Farklı zamanlarda tekrarlı veri analizinin gerçekleştirilmesi	3	-	-
	Çalışma günlüğünün tutulması	3	-	-

Araştırmada, güvenirlik önlemleri açısından ilk olarak çalışmalarda uzman görüşü alınıp alınmadığına bakılmıştır. ■ Tablo 5 göz önünde bulundurulduğunda, nicel yöntemli bütün tezlerde uzman görüşünden yararlandığı söylenebilir. Bu çalışmalardan birinde (T22 kodlu) uzman görüşüne ölçek geliştirme aşamalarında başvurulmuş ve uzman görüşüyle kapsam geçerliğinin artırıldığı söylenmiştir. Diğer bir çalışmada ise (T17 kodlu) uzman görüşünün hem iç geçerlik hem de iç güvenirlik olarak kabul edildiği görülmüştür. Aynı tezde “*Araştırmanın tüm aşamalarında uzman görüşlerine başvurulmuştur.*” ifadesi iç geçerlik; “*Araştırmanın geliştirilmesi, veri toplama araçları ve sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur.*” cümlesi iç güvenirlik başlığı altında sunulmuştur.

Uzman görüşünden sonra “güvenirlik hesaplarının belirtilmesi” ve “değerlendiriciler arası güvenirlik çalışmalarının yapılması” önlemleri incelenmiştir. Nicel yöntemli çalışmaların tamamında güvenirlik hesaplarının belirtildiği görülmüş ve bu çalışmaların ikisinde (T13 ve T17 kodlu) hesaplamaların güvenirlik başlığı altında yer verildiği saptanmıştır. Diğer nicel çalışmada (T22 kodlu) ise güvenirlik hesabı veri toplama aracı açıklanırken sunulmuştur. Aynı zamanda nicel çalışmaların sadece birinde (T17 kodlu), araştırmacı ile farklı bir değerlendiricinin gerçekleştirdiği analizler arasındaki uyum kontrol edilmiştir.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen betimsel analizlerde “pilot uygulama yapılması” maddesi güvenirlik önlemleri içerisinde değerlendirilmiştir. ■ Tablo 5 incelendiğinde, nicel yöntemli tezlerin tamamında pilot uygulama gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu tezlerin sadece ikisinde (T13 ve T17) pilot uygulama yapıldığına dair bilgilendirme güvenirlik başlığı altında verilmiştir. Diğer çalışmada ise pilot uygulama yerine deneme formu kullanılmış ve bu durum, “*Deneme formu, Fen Bilgisi Öğretmenliği*

Programında öğrenim gören 2. 3. ve 4. sınıf toplam 142 öğretmen adayına uygulanmıştır.” şeklinde açıklanmıştır. Öte yandan araştırmaya dâhil edilen tezlerde katılımcı kontrolünün alınıp alınmadığı kontrol edilmiş ve çalışmaların genelinde katılımcı teyidine yer verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı teyidinden yararlanan bir tezde (T17 kodlu) bu durum güvenirlik yerine geçerlik olarak değerlendirilmiştir.

Akabinde çalışmalarda güvenirlik önlemi olarak çeşitleme yapıp yapılmadığı araştırılmıştır. Bu doğrultuda tüm nicel çalışmaların çeşitlemeden yararlandığı belirlenmiştir. Betimsel analizlerden hareketle nicel yöntemli olarak sadece bir tezde (T17 kodlu) çeşitlemenin bir geçerlik ve güvenirlik önlemi olarak ele alındığı ifade edilebilir. Ancak çeşitleme bu tezde, araştırmadaki ölçütlerde belirtildiği gibi güvenirlik olarak değil, iç geçerlik olarak değerlendirilmiştir. Diğer tezlerde ise bir çeşitleme yapıldığı söylenmemesine rağmen, araştırmacılar tarafından inisiyatif alınarak çeşitleme örneklerine bu başlık altında yer verilmiştir. Bir tezde (T13 kodlu) kullanılan “*Araştırmanın alt problemlerini araştırmak amacıyla; Kimya Özyeterlik Ölçeği, Kimya Dersine Karşı Tutum Ölçeği, Tartışma İstekliliği Belirleme Ölçeği, Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeği ve Başarı Testleri kullanılmıştır.*” ifadesi veri toplama çeşitlemesi olarak kabul edilmiştir.

Öte yandan bahsi geçen nicel çalışmalarda akran değerlendirmesinin yapılmasına, tekrarlı veri analizinin gerçekleştirilmesine ve çalışma günlüğünün tutulmasına yönelik benzer sonuçlar elde edilmiştir. ■ Tablo 5’e göre çalışmaların sadece birinde (T17 kodlu) bu önlemlere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada akran değerlendirmesinin güvenirlik başlığı altında sunulduğu görülmüştür. Araştırmada son olarak, güvenirlik önlemi açısından kayıt cihazı kullanılıp kullanılmadığı incelenmiş ve nicel çalışmaların yalnızca birinde (T17 kodlu) kayıt cihazına başvurulduğu saptanmıştır.

**Tablo 6**

Nitel Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Hazırlanan Doktora Tezlerinde Ele Alınan Güvenirlik Önlemleri

Tür	Önlemler	Kullanılmamış	Geçerlik ve güvenirlik başlığının dışında kullanılmış	Geçerlik ve güvenirlik başlığında belirtilmiş
Güvenirlik	Uzman görüşünün alınması	-	-	5
	Güvenirlik hesaplarının belirtilmesi	3	1	1
	Değerlendiriciler arası güvenirlik çalışmalarının yapılması	1	2	2
	Pilot uygulama yapılması	1	2	2
	Katılımcı kontrolünün alınması	3	-	2
	Çeşitleme yapılması	1	1	3
	Kayıt cihazı kullanılması	1	3	1
	Akran değerlendirmesinin yapılması	4	1	-
	Farklı zamanlarda tekrarlı veri analizinin gerçekleştirilmesi	5	-	-
	Çalışma günlüğünün tutulması	2	2	1

Tablo 6 dikkate alındığında, nitel yöntemli tezlerin tamamında uzman görüşünden faydalandığı ortaya konulmuştur. Ayrıca nitel yöntemli tezlerde genellikle güvenirlik hesaplarının olmadığı görülmüştür. Ancak bu çalışmaların çoğunluğunda pilot uygulama yapıldığı ifade edilebilir. Bunun aksine araştırmaya dâhil edilen tezlerde katılımcı kontrolünün alınıp alınmadığına bakılmış ve nitel çalışmaların genelinde katılımcı teyidine yer verilmediği belirlenmiştir. Ancak bu önlemin alındığı tezlerde (T8 ve T14 kodlu) katılımcı kontrolü geçerlik olarak değerlendirilmiştir.

Diğer taraftan çalışmalarda güvenirlik önlemi olarak çeşitlemenin kullanılıp kullanılmadığı kontrol edilmiş ve bu doğrultuda bir tez dışında (T24 kodlu) tüm çalışmaların çeşitlemeden yararlandığı belirlenmiştir. Analizlerden yola çıkarak nicel bulguların aksine nitel yöntemli çalışmalarda çeşitleme bir güvenirlik önlemi olarak ele alınmıştır.

Tablo 6’ya göre bazı tezlerde çalışma günlüğünün tutulduğu tespit edilmiştir. Bu tezlerden birinde (T26 kodlu), çalışma günlüğünün tutulması veya alan notlarının alınması geçerlik ve güvenirlik başlığında belirtilmiştir. Benzer şekilde akran değerlendirmesi nitel yöntemli bir tezde kullanılırken tekrarlı veri analizine hiç yer verilmemiştir. Analizler, nitel yöntemli çalışmaların genelinde kayıt cihazı kullanıldığını göstermiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, karma yöntemli çalışmaların tamamında uzman görüşü alındığı söylenebilir. Ancak üç çalışmada (T2, T9 ve T19 kodlu), uzman görüşünün alınmasına yönelik geçerlik ve güvenirlik başlığı altında bir ifadeye yer verilmediği ifade edilebilir. Bir çalışmada (T20 kodlu) ise uzman görüşünün hem iç geçerlik hem de iç güvenirlik olarak kabul edildiği görülmüştür. Benzer şekilde farklı bir tezde (T21 kodlu) uzman görüşü, iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere farklı önlem başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 7

Karma Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Hazırlanan Doktora Tezlerinde Ele Alınan Güvenirlik Önlemleri

Tür	Önlemler	Kullanılmamış	Geçerlik ve güvenirlik başlığının dışında kullanılmış	Geçerlik ve güvenirlik başlığında belirtilmiş
Güvenirlik	Uzman görüşünün alınması	-	3	16
	Güvenirlik hesaplarının belirtilmesi	4	9	6
	Değerlendiriciler arası güvenirlik çalışmalarının yapılması	2	5	12
	Pilot uygulama yapılması	2	10	7
	Katılımcı kontrolünün alınması	13	-	6
	Çeşitleme yapılması	-	4	15
	Kayıt cihazı kullanılması	1	9	9
	Akran değerlendirmesinin yapılması	19	-	-
	Farklı zamanlarda tekrarlı veri analizinin gerçekleştirilmesi	14	2	3
	Çalışma günlüğünün tutulması	11	4	4

Diğer taraftan karma yöntemle yürütülen araştırmalarda genellikle güvenilirlik hesaplarına başvurulduğu belirlenmiştir. Ancak çalışmaların sadece altısında (T7, T11, T15, T16, T20 ve T21 kodlu) yapılan güvenilirlik hesapları bir önlem olarak değerlendirilmiş ve bunlara geçerlik ile güvenilirlik başlığı altında yer verilmiştir. İki tezde (T20 ve T21 kodlu), güvenilirlik hesaplarının tutarlığı artırdığı düşünülmüştür. Aynı zamanda karma yöntemli çalışmaların genelinde araştırmacı ile farklı bir değerlendiricinin gerçekleştirdiği analizler arasındaki uyum kontrol edilmiştir.

■ Tablo 7'ye bakıldığında, karma yöntemli çalışmaların çoğunluğunda pilot uygulamadan yararlanıldığı ifade edilebilir. Öte yandan araştırmaya dâhil edilen tezlerde katılımcı kontrolünün alınıp alınmadığına bakılmış ve çalışmaların genelinde katılımcı teyidinden yararlanılmadığı belirlenmiştir. Katılımcı kontrolünün yapıldığı tezlerde (T3, T7, T12, T18 ve T25 kodlu) bu durum genellikle geçerlik olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra bir araştırmada (T27 kodlu) katılımcı kontrolü, teyit edilebilirlik önlemi olarak aktarılmış ve bu kapsamda *“Araştırmanın dış güvenilirliği için görüşme sonunda elde edilen verileri katılımcıların tekrardan teyit etmeleri sağlanmıştır.”* şeklinde bir açıklama yapılmıştır.

Çalışmalarda güvenilirlik önlemi olarak çeşitleme yapılıp yapılmadığı gözden geçirilmiş ve böylece karma yöntemli tüm çalışmaların çeşitleme yaptığı belirlenmiştir. Bahsi geçen tezlerde çalışma günlüğünün tutulmasına ve tekrarlı veri analizinin yapılmasına ilişkin benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda ■ Tablo 7'ye göre çalışmaların çok az bir kısmında bu önlemlere yer verildiği tespit edilmiştir. Nicel ve nitel tezlerin aksine, farklı zamanlarda tekrarlı veri analizinin gerçekleştirildiği çalışmalara yalnızca karma yöntemli araştırmalarda rastlanmış ve ilgili araştırmalardan sadece üçünün (T4, T6 ve T16 kodlu) güvenilirlik başlığı altında ele alındığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde karma yöntemli dört tezde (T7, T12, T25 ve T27 kodlu), çalışma günlüğünün tutulması veya alan notlarının alınması geçerlik ve güvenilirlik başlığında belirtilmiştir. Akran değerlendirmesinin ise hiç yapılmadığı saptanmıştır. Araştırmada, güvenilirlik önlemi açısından son olarak kayıt cihazı kullanılıp kullanılmadığı incelenmiş ve karma yöntemli çalışmaların genelinde kayıt cihazı kullanıldığı görülmüştür.

Belirlenen ve Önerilen Ölçütler Dışında Kullanılan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Bu araştırmada belirlenen ve önerilen ölçütlerin yanı sıra incelenen doktora tezlerinde farklı geçerlik ve güvenilirlik önlemleri alındığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmada öncelikle bahsi geçen önlemlerin çalışmalarda kullanılma sayılarına bakılmıştır. En az iki farklı çalışmada ele alınan geçerlik ve güvenilirlik önlemleri araştırmada sunulmuştur. Tek bir çalışmada belirtilen önlemlere ise kanıtı düşük olduğu varsayılarak araştırmada yer verilmemiştir. Ayrıca çalışmalardaki benzer geçerlik ve güvenilirlik önlemleri birleştirilmiştir. Örneğin bir araştırmada (T16 kodlu),

deneysel desenin kullanıldığı çalışmaya kontrol grubunun dâhil edilmesinin iç geçerliği etkileyen unsurları azalttığı belirtilmiştir. Benzer şekilde başka bir çalışmada (T15 kodlu), sonuçların sadece deneysel değişkenden kaynaklandığını tespit edebilmek için deney ve kontrol grubuna yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle ilgili iki çalışmadaki önlemler birlikte ele alınmıştır.

İncelemeler sonucunda, argümantasyona yönelik hazırlanan doktora tezlerinde araştırmada belirlenen ölçütler dışında 38 farklı geçerlik ve güvenilirlik önlemine rastlanmıştır. Farklı kodlama başlığı altında sınıflandırılan dört önlem ikiye ayrılarak birleştirilmiştir. Dolayısıyla çalışmalarda, önerilen ölçütlerin yanı sıra 36 farklı önlemin alındığı ifade edilebilir. Ancak ilgili önlemlerin sadece 14'ü birden fazla çalışmada kullanılmıştır. Ayrıca alan yazınında belirtilen önlemlere yönelik bir bilgiye ulaşılmadığı durumda bu önlemler kapsam dışı bırakılmıştır (Arslan, 2022; Başkale, 2016; Cresswell & Miller, 2000; Güçlü, 2019; İliç & Arıkan, 2016; Krefting, 1991; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2013; Metin & Ünal, 2022; Topu ve ark., 2013). Dolayısıyla 8 önlem çalışmalarda kullanılma sayıları ve alan yazınında sınıflandırılma durumuna göre ■ Tablo 8'de sunulmuştur.

■ Tablo 8

Araştırmada Belirlenen Ölçütler Dışında Kullanılan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemlerinin Dağılımı

	Frekans	Geçerlik	Güvenirlik
Uzun süreli etkileşim	12	X	
Katılımcı kaybının önlenmesi	6		X
Verilerin saklanması	6		X
Ön test etkisinin sabit tutulması	6	X	
Veri toplama veya uygulamanın aynı araştırmacı tarafından yapılması	5	X	
Araştırma ortamının betimlenmesi	2	X	
Nitel verilerin sayısallaştırılması	2		X
Örneklemin araştırma amacına uygun belirlenmesi	2	X	

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, argümantasyon alanında gerçekleştirilmiş ve erişime açılmış 27 doktora tezi geçerlik ve güvenilirlik önlemleri kapsamında incelenmiştir. İncelemeler sonucunda nicel yöntemli doktora tezlerinin hiçbirinde yöntemin seçim nedeninden bahsedilmediği görülmüştür. İlgili tezlerde nicel yöntemin alan yazınıyla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Ancak bu durumun araştırmacılar tarafından bir geçerlik ve güvenilirlik önlemi olarak açıklanmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde nitel ve karma yöntemli tezlerde kullanılan yöntemin genellikle açıklandığı ama geçerlik başlığı altında yer verilmediği saptanmıştır.



Buradan hareketle, araştırmacıların yöntemin alan yazınıyla ilişkilendirilmesi gerektiği konusunda ön bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Fakat bu durumun bir geçerlik ve güvenirlik önlemi başlığı altında değerlendirildiğinin farkında olunmadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla yöntemin seçim gerekçesinin açıklandığı çalışmaların geçerliklerinin de yüksek olacağı iddia edilebilir. Greenhalgh’in (1997), araştırma içerisinde aktarılan bilgilerin doğruluğunu teyit etmek için araştırmacının yöntem geçerliğini sağlaması gerektiğini vurgulaması bu fikri desteklemektedir.

Örneklem açısından bakıldığında, incelenen nicel yöntemli iki çalışmada evrenin açıklandığı görülmüştür. Çünkü her bilim, çok çeşitli durumlara ve sosyal bilimler söz konusu olduğunda çok sayıda insana uygulanabilecek temel ilkeleri veya yasaları bulmaya çalışmaktadır (Fraenkel ve ark., 2012). Ancak karma yöntemli tezlerin çoğunluğunda ve nitel yöntemli çalışmaların hiçbirinde evren açıklanmamıştır. Öte yandan yayınlanmış bir araştırmanın kalitesini değerlendirmek için en uygun ve uygulanabilir örnekleme yöntemlerinin seçilip seçilmediği eleştirel bir şekilde incelenmelidir (Christensen ve ark., 2014). Bu doğrultuda nicel yöntemli doktora tezlerinin tamamında, nitel ile karma yöntemli doktora tezlerinin ise genelinde örnekleme yöntemine değinildiği tespit edilmiştir. Bahsi geçen çalışmalarda örneklem seçim şeklinin açıklanması iç geçerlik, dış geçerlik veya aktarılabilirlik olarak kabul edilmiştir. Böylece araştırmacılar, bir dokümanda (Yıldırım & Şimşek, 2018) belirtildiği gibi ayrıntılı betimleme yaparak ve bir örneklem yöntemine başvurarak aktarılabilirliği sağlamaya çalışmışlardır. Diğer taraftan belirlenen katılımcıların özellikleri nitel yöntemli çalışmaların tamamında, karma yöntemli çalışmaların genelinde, nicel çalışmaların ise sadece ikisinde açıklanmıştır. Örneklem özelliklerinin bir geçerlik ve güvenirlik önlemi olarak kullanıldığı çalışmalarda genellikle bu durum dış geçerlik olarak ele alınmıştır.

İncelenen araştırmalarda bütün aşamalar açık ve anlaşılır bir şekilde okuyucuya sunulmuştur. Nicel çalışmaların sadece birinde ve nitel ile karma çalışmaların genelinde veri toplama ve analizi üzerine yapılan açıklamalar geçerlik ve güvenirlik önlemi olarak kabul edilmiştir. Benzer şekilde ilgili çalışmalarda uygulama sürecinin açıklandığı ve bu durumun genellikle dış geçerlik önlemi olarak belirtildiği tespit edilmiştir. Ancak araştırmaya ait bütün detayların kaydedilmesi ve açıklanması Krefting (1991) tarafından güvenirlik önlemi olarak sunulmuştur. Diğer çalışmalarda uygulama süreci açıklanmasına rağmen bunun bir geçerlik-güvenirlik önlemi içerisinde yer aldığının farkında olunmadığı söylenebilir. Bununla birlikte incelenen tezlerin neredeyse tamamında, çalışmanın varsayımları ve sınırlılıkları açıklanmıştır. Enstitüler tarafından varsayımlar/sayıtlar ve sınırlılıklar başlıklarına tezde mutlaka yer verilmesinin istenmesi bunun nedeni olabilir. Bu kapsamda araştırmacı, kendi yaptıklarından ziyade sadece gerçekleştirmede ama araştırmasını etkileyen durumlar için varsayımda bulunmalı; çalışmasını sınırlayan malzeme,

teknik ve zaman gibi bütün etkenleri rapor etmelidir. Bu sebeple araştırmada sınırlılıkların belirlenmesi, hangi durumlarda geçerli olabileceğinin gösterilmesi açısından önem taşımaktadır (Merriam, 2013). İlgili çalışmaların sadece ikisinde belirtilen varsayım ve sınırlılıklara dış geçerlik başlığının altında yer verilmiştir. Diğer çalışmalarda varsayım ve sınırlılıkların bir önlem olarak ele alınmaması, bunların bir geçerlik önlemi olduğunun bilinmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Genel olarak ele alındığında nitel yöntemli bir doktora tezinde varsayım ve sınırlılıklara yer verilmemesi dikkat çekmektedir. İlgili çalışmanın gerçekleştirildiği üniversitenin Fen Bilimleri Enstitüsü tez şablonu incelendiğinde varsayım ve sınırlılıklarla ilgili herhangi bir açıklama yapılmadığı görülmüştür. Yani belirtilen çalışmada varsayım ve sınırlılıklara rastlanmaması tez şablonunun içeriğinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma kapsamına alınan nicel yöntemli doktora tezlerinin hiçbirinde katılımcı gönüllülüğüne başvurulmadığı görülmüştür. Nitel ve karma yöntemli çalışmalarda ise örneklemin araştırmaya gönüllü katılması çoğunlukla sağlanmasına rağmen bu durum genellikle geçerlik başlığı altında sunulmamıştır. Buna karşın çalışmalarda araştırmacı rolünün daha çok iç geçerlik önlemi olarak belirtildiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde McMillan ve Schumacher (2010), geçerliğin artırılması için araştırmacı rolünün detaylı bir şekilde sunulmasının önemli olduğunu iddia etmektedir. Ancak bazı çalışmalarda araştırmacı rolünün betimlenmesinin güvenirlik ve doğrulanabilirlik açısından ele alındığı belirlenmiştir. Öte yandan nicel yöntem kullanılarak hazırlanan tezlerin hiçbirinde, destekleyici doğrudan alıntılara yer verilmemiştir. Nicel verilere yönelik alıntı kullanılmaması, doğrudan alıntılarının nitel verilere daha uygun olmasıyla açıklanabilir. Ancak nitel ve karma yöntemli tezlerin tamamında doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Nitel çalışmalarda doğrudan alıntılarının genellikle geçerlik başlığı altında açıklanmadığı tespit edilmişken karma çalışmaların büyük bir çoğunluğunda doğrudan alıntı yapmanın geçerliği, inandırıcılığı ve tutarlığı artırdığı söylenmiştir. Benzer şekilde Özden ve Durdu (2016) yaptıkları çalışmada doğrudan alıntı kullanmanın bir geçerlik önlemi olduğuna değinmiştir.

İncelenen bütün çalışmalarda uzman görüşünden yararlandığı belirlenmiştir. Ancak karma yöntemli üç çalışmada, uzman görüşünün alınmasına yönelik geçerlik ve güvenirlik başlığı altında bir ifadeye yer verilmemiştir. Bazı çalışmalarda ise uzman görüşünün hem iç geçerlik hem de iç güvenirlik olarak kabul edildiği görülmüştür. Bu nedenle bazı önlemlerin hem geçerlik hem de güvenirliği kapsadığı ve kesin bir sınır çizmenin mümkün olmadığı söylenebilir. Merriam’ın (2013) uzman görüşüne başvurunun geçerlik ve güvenirliği ayrı ayrı sağladığını ifade etmesi bu fikri destekler niteliktedir. Ancak alan yazını incelendiğinde Creswell ve Miller (2000) ile Güçlü’nün (2019) uzman görüşü alınmasını sadece geçerlik başlığı altında değerlendirdiği tespit edilmiştir.

Nicel yöntemli çalışmaların tamamında güvenilirlik hesaplarının belirtildiği görülmüş ve bu çalışmaların ikisinde hesaplamaların güvenilirlik başlığı altında verildiği saptanmıştır. Nitel yöntemli tezlerde genellikle güvenilirlik hesaplarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma, güvenilirlik hesaplarının genellikle nicel veriler üzerinden gerçekleştirilmesi neden olabilir. Öte yandan karma yöntemle yürütülen araştırmalarda genellikle güvenilirlik hesaplarına başvurulduğu belirlenmiştir. Ancak çalışmaların sadece altısında yapılan güvenilirlik hesapları bir önlem olarak değerlendirilmiş ve bunlar geçerlik ile güvenilirlik başlığında verilmiştir. Aynı zamanda nicel çalışmaların sadece birinde, nitel ve karma çalışmaların ise genelinde araştırmacı ile farklı bir değerlendiricinin gerçekleştirdiği analizler arasındaki uyum kontrol edilmiştir. Böylece ölçme aracının sağladığı puanların veya cevapların tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır (Fraenkel ve ark., 2012).

Nicel yöntemli tezlerin tamamında pilot uygulama gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu tezlerden sadece ikisinde pilot uygulama yapıldığına dair bilgilendirme güvenilirlik başlığı altında sunulmuştur. Nitel ve karma yöntemli çalışmaların çoğunluğunda pilot uygulamadan yararlanıldığı görülmüştür. Böylece ilgili araştırmalarda pilot çalışma aracılığıyla ana uygulamadan önce bilgi toplandığı ve karşılaşılabilecek problemlerin giderildiği düşünülmüştür (Gay ve ark., 2012; Lancaster ve ark., 2004). Yani pilot çalışmayla araştırmaların hata oranının büyük ölçüde azaltıldığı öngörülmüştür (Creswell, 2015). Diğer taraftan araştırmaya dâhil edilen tezlerde katılımcı kontrolünün alınıp alınmadığına bakılmış ve çalışmaların genelinde katılımcı teyidine yer verilmediği belirlenmiştir. Ancak araştırmacılar elde ettikleri verileri katılımcılara sunarak araştırmanın inandırıcılığını artırabilmektedir (Yıldırım, 2010).

Çalışmalarda güvenilirlik önlemi olarak çeşitleme yapılıp yapılmadığı kontrol edilmiş ve bir tez dışında tüm çalışmaların çeşitlemeden yararlandığı belirlenmiştir. İncelenen çalışmaların genellikle çeşitlemeden yararlanarak araştırılan olgu hakkındaki farklı gerçeklikleri, birbirlerini doğrulayacak veya tamamlayacak biçimde birleştirdikleri düşünülebilir (Denzin, 1978; Denzin & Lincoln, 2005). Dolayısıyla birden fazla kaynaktan elde edilen verilerin kullanılması, ilgili çalışmalarda ulaşılan sonuçların doğruluk düzeyini ve güvenilirliğini olumlu yönde etkileyebilir (Oliver-Hoyo & Allen, 2006). Ayrıca analizlerden hareketle nicel yöntemli olarak sadece bir tezde çeşitlemenin bir geçerlik ve güvenilirlik önlemi olarak ele alındığı ifade edilebilir. Ancak çeşitleme bu tezde, araştırmadaki ölçütlerde belirtildiği gibi güvenilirlik olarak değil, iç geçerlik olarak değerlendirilmiştir. Nitel ve karma yöntemli çalışmalarda ise bu hususun çoğunlukla gerçekleştirildiği söylenebilir.

Belirtilen çalışmalarda akran değerlendirmesinin yapılmasına, tekrarlı veri analizinin gerçekleştirilmesine ve çalışma günlüğünün tutulmasına yönelik benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu kapsamda çalışmaların çok az bir kısmında bu önlemlere yer verildiği tespit edilmiştir.

Araştırmada, güvenilirlik önlemi açısından son olarak kayıt cihazı kullanılıp kullanılmadığı incelenmiştir. Analizler sonucunda, nicel yöntemli çalışmaların sadece birinde, nitel ve karma yöntemli çalışmaların ise genelinde kayıt cihazı kullanıldığı görülmüştür. Aynı şekilde Creswell ve Miller (2000) ile Özden ve Durdu (2016) kayıt cihazı kullanmayı güvenilirlik başlığı altında değerlendirmişlerdir.

İfade edilen tüm geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin yanı sıra, argümantasyona yönelik hazırlanan doktora tezlerinde 38 farklı geçerlik ve güvenilirlik önlemine rastlanmıştır. Farklı kodlama başlığı altında sınıflandırılan dört önlem ikiye ayrılarak birleştirilmiştir. Dolayısıyla çalışmalarda, önerilen ölçütlerin yanı sıra 36 farklı önlemin alındığı ifade edilebilir. Ancak ilgili önlemlerin sadece 14'ü birden fazla çalışmada kullanılmıştır. İlgili önlemlere göre araştırmacıların uzun süreli etkileşimde bulunması ve veri kaybını önlemesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Alan yazınında bu önlemler sırasıyla geçerlik ve güvenilirliği artıran hususlar olarak değerlendirilmiştir (Lincoln & Guba, 1985; Topu ve ark., 2013). Ayrıca İliç ve Arıkan (2016), ulaşılan ve verilerin saklanması içeren önlemi güvenilirlik başlığı altında ele almıştır. Diğer taraftan araştırma ortamının betimlenmesini öne süren önlem, alan yazınında geçerlik olarak kabul edilmiştir (Başkale, 2016). Bununla birlikte araştırmada ön test etkisinin sabit tutulması, örneklemin çalışmanın amacına göre belirlenmesi ve veri toplama veya uygulamanın aynı kişi tarafından yapılmasına ilişkin benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda bahsi geçen önlemler geçerlik olarak ifade edilmiştir (Arslan 2022; Metin, 2014). Buna karşın tezlerin ikisinde önlem olarak belirtilen nitel verileri sayısallaştırma, Metin ve Ünal (2022) tarafından güvenilirliği artıran bir faktör olarak vurgulanmıştır.

Sınırlılık ve Öneriler

Bu araştırmadaki en temel sınırlılık, mevcut dokümanların yalnızca eğitim alanından seçilmiş olmasıdır. Bu yüzden genellebilirliği artırmak için farklı alanlarda argümantasyonla ilgili yapılan çalışmaların geçerlik ve güvenilirlik önlemlerine göre incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca bu araştırmada sadece Türkiye'de yayınlanmış tezlerle odaklanılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda uluslararası düzeyde argümantasyonla ilgili tezler incelenebilir, bu çalışmalarda ulusal ve uluslararası tezlerin geçerlik ve güvenilirlik önlemlerine göre karşılaştırmaları yapılabilir. Bununla birlikte araştırmanın bulgularına göre tezlerin çok az bir kısmı geçerlik ve güvenilirlik önlemleri açısından güçlü bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle araştırmacıların geçerlik ve güvenilirliğe yönelik donanımlarını artıracak eğitimlerin geliştirilmesi uygun görülmektedir. Diğer taraftan doktora çalışmalarının yapıldığı enstitülerde, tez şablonlarının detaylı açıklamaları içeren geçerlik ve güvenilirlik başlıklarına yer verilecek şekilde düzenlenmesi gerekli görülmektedir. Son olarak çalışmada ulaşılan tüm önlemlerin yeni araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik için dikkate alınması önem teşkil etmektedir.



Kaynakça

- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395–407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2009). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Geliştirilmiş 3. baskı, s. 23–80) içinde. Anı.
- Babbie, E. (2007). *The practice of social research*. Thomson Learning.
- Balat, Ş., Kayalı, B., Gündüz, A., & Göktaş, Y. (2019). *Doktora tezlerinde alınan geçerlik ve güvenilirlik önlemleri* [Sözlü bildiri]. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Konferansı, Ankara.
- Bartko, J. J., & Carpenter, W. T. (1976). On the methods and theory of reliability. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 163(5), 307–317. <https://doi.org/10.1097/00005053-197611000-00003>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.
- Bruton, A., Conway, J. H., & Holgate, S. T. (2000). Reliability: What is it, and how is it measured. *Physiotherapy*, 86(2), 94–99.
- Bryman, A. (2006). Paradigm peace and the implications for quality. *International Journal of Social Research Methodology*, 9(2), 111–126. <https://doi.org/10.1080/13645570600595280>
- Bryman, A., Becker, S., & Sempik, J. (2008). Quality criteria for quantitative, qualitative and mixed methods research: A view from social policy. *Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 261–276. <https://doi.org/10.1080/13645570701401644>
- Chen, Y. C. (2020). Dialogic pathways to manage uncertainty for productive engagement in scientific argumentation: A longitudinal case study grounded in an ethnographic perspective. *Science & Education*, 29(2), 331–375. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00111-z>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (E. Dinç & K. Kiroğlu, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2015). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2. baskı). Sage.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.). Anı.
- Dellinger, A. B., & Leech, N. L. (2007). Toward a unified validation framework in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 309–332. <https://doi.org/10.1177/1558689807306147>
- Denyer, D., & Tranfield, D. (2009). Producing a systematic review. D. Buchanan & A. Bryman (Eds.), *The sage handbook of organizational research methods* (s. 671–689) içinde. Sage.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). Praeger.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Qualitative research* (3rd ed.). Sage.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin’s argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915–933.
- Faize, F. A., Husain, W., & Nisar, F. (2017). A critical review of scientific argumentation in science education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 475–483. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80353>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw Hill.
- Furlong, J., & Oancea, A. (2005). Assessing quality in applied and practice based educational research: A framework for discussion. *Review of Australian Research in Education*, 6, 89–104.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson.
- Greenhalgh, T. (1997). How to read a paper: Assessing the methodological quality of published papers. *British Medical Journal*, 315(7103), 305–308. <https://doi.org/10.1136/bmj.315.7103.305>
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Teknik, yaklaşım, uygulama*. Nobel.
- Gül, Ş., & Sözbilir, M. (2015). Thematic content analysis of scale development studies published in the field of science and mathematics education. *Education and Science*, 40(178), 85–102. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4070>
- Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-Based Nursing*, 18(3), 66–67. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102129>
- İliç, U., & Arıkan, Y. D. (2016). Second life ortamında yabancı dil öğrenimine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 364–395. <https://doi.org/10.17569/tojqi.84832>
- İspir, B., & Yıldız, A. (2021). Argümantasyon yönteminin uygulanması sürecinde karşılaşılan sınırlılıkların tartışılması. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 7(13), 236–258. <https://doi.org/10.52096/jsrbs.6.1.7.13.13>
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*. Keele University.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214–222. <https://doi.org/10.5014/ajot.45.3.214>
- Lancaster, G. A., Dodd, S., & Williamson, P. R. (2004). Design and analysis of pilot studies: Recommendations for good practice. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 10(2), 307–312.
- Lee, H. S., Liu, O. L., Pallant, A., Roohr, K. C., Pryputniewicz, S., & Buck, Z. E. (2014). Assessment of uncertainty-infused scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(5), 581–605. <https://doi.org/10.1002/tea.21147>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–301.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.

- McNeill, K. L., & Pimentel, D. S. (2009). Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation. *Science Education*, 94(2), 203–229. <https://doi.org/10.1002/sce.20364>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273–294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Morgan, A. (2006). Argumentation, geography education and ICT. *Geography*, 91(2), 126–140. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2006.00612.x>
- Mork, S. M. (2005). Argumentation in science lessons: Focusing on the teacher's role. *Nordic Studies in Science Education*, 1(1), 17–30. <https://doi.org/10.5617/nordina.463>
- Morveli-Espinoza, M., Nieves, J. C., Possebom, A., Puyol-Gruart, J., & Tacla, C. A. (2019). An argumentation-based approach for identifying and dealing with incompatibilities among procedural goals. *International Journal of Approximate Reasoning*, 105, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.ijar.2018.10.015>
- Mueller, M., & Yankelwitz, D. (2014). Fallacious argumentation in student reasoning: Are there benefits? *European Journal of Science and Mathematics Education*, 2(1), 27–38. <https://doi.org/10.30935/sicmath/9398>
- Nussbaum, E. M., & Sinatra, G. M. (2003). Argument and conceptual engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 384–395. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00038-3](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00038-3)
- O'Cathain, A. (2010). Assessing the quality of mixed methods research: Toward a comprehensive framework. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2. baskı, s. 531–555). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781506335193.n21>
- O'Cathain, A., Murphy, E., & Nicholl, J. (2007). Why, and how, mixed methods research is undertaken in health services research: A mixed methods study. *BMC Health Services Research*, 7, Article 85. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-7-85>
- O'Cathain, A., Murphy, E., & Nicholl, J. (2008). The quality of mixed methods studies in health services research. *Journal of Health Services Research and Policy*, 13(2), 92–98. <https://doi.org/10.1258/jhsrp.2007.007074>
- Oliver-Hoyo, M., & Allen, D. (2006). The use of triangulation methods in qualitative educational research. *Journal of College Science Teaching*, 35(4), 42–47. <https://www.jstor.org/stable/440116251>
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48–63.
- Özden, M. Y., & Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* (1. baskı). Anı.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. (N. Çınar & G. Hür, Çev.). BMJ.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Ş. Çingir & N. Demirkasimoğlu, Çev. Ed.). Anı.
- Sale, J. E. M., & Brazil, K. (2004). A strategy to identify critical appraisal criteria for primary mixed method studies. *Quality and Quantity*, 38(4), 351–365. <https://doi.org/10.1023/B:QUQU.0000043126.25329.85>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2. baskı). Sage.
- Topu, F. B., Baydas, Ö., Turan, Z., & Gökaş, Y. (2013). Common reliability and validity strategies in instructional technology research. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(1), 110–126.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- von Aufschneider, C., Erduran, S., Osborne, J., & Simon, S. (2008). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 101–131. <https://doi.org/10.1002/tea.20213>
- Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of 'validity' in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*, 4(3), 1–14. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2000.2078>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79–92.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any change, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Is Madrasa a University? A Comparative Reading

Yazar: İsmail Güleç
Yayınevi: Vadi Yayınları
Basım Yılı: Ocak 2024
Sayfa Sayısı: 256
ISBN: 978-605-911-485-1



Özet

Bu kitap incelemesi; İsmail Güleç tarafından yazılmış, Vadi Yayınları tarafından 2024 yılında yayımlanan “Medrese Üniversite midir? Karşılaştırmalı bir Okuma” adlı kitabın tanıtımıyla ilgilidir.

Anahtar Kelimeler: Medrese, Üniversite, Medrese Üniversite Karşılaştırması

Abstract

This review is about the promotion of the book "Is a Madrasa a University? A Comparative Reading" written by İsmail Güleç and published by Vadi Publications in 2024.

Keywords: Madrasa, University, Madrasa University Comparison

This study provides an in-depth examination of the question: "Is the madrasa a university?" The lack of a definitive answer to this question in the existing literature prompted the author to undertake this research. In order to answer this question, the author undertakes an in-depth analysis of the concept of the university as a medieval educational institution, alongside the historical development of madrasas. He then carefully compares the similarities and differences between these two institutions and presents this comparison in an objective and comprehensive manner. While the author has produced other works on higher education, this study is one of the few that examines the interplay between universities and madrasas. For instance, in his work "University Model Proposal", published by Vadi Publications in 2024, the author developed an alternative evaluation tool for the evaluation of universities. It is said that the intended audience of university students and scholars will find this study both informative and credible. The purpose of this study is to critically examine the distinctions and continuities between madrasah and university systems, aiming to present readers with the values, traditions, intellectual paradigms, and educational practices that have either persisted or diminished over time.

The work is structured into four sections. The first section delves into the philosophical and social underpinnings of the university, addressing topics such as medieval court

schools, contributions of immigrant scholars, the Solemo School of Medicine, Monastic Schools, and the roles of physicians and lawyers in shaping educational frameworks. These elements serve as a basis for analyzing the foundations of the university as an institution. The second section examines the emergence of early universities, including Studium Generale, colleges, and the universities of Bologna and Paris, as well as the Liberal Arts tradition. This section provides detailed insights into the administrative structures, financial arrangements, faculty, student conditions, and campus life at these institutions. Additionally, it discusses the decline of medieval universities' functions due to church resistance to reforms, the impact of the French Revolution, the rise of national consciousness, and the influence of the scientific and industrial revolutions. The third section explores higher education institutions and madrasas in the Islamic world, covering the initial madrasas across Islamic and Turkish regions, those in the Ottoman period, and operational aspects of these institutions. The fourth section presents a comparative analysis of medieval universities and madrasas, focusing on internal and external factors shaping each, along with historical, political, and social distinctions and convergences between these two institutions. The conclusion of the work is included in the fourth chapter.

The book begins with an analysis of the concept of the university.

The Latin word university is derived from the words *universus* and *universitas*. The adjective *universus* (from *unus-vertō*) means "to be one, to be whole, to be united, to be complete". Other related terms such as *universi* (all citizens/all people), *universum* (universe, cosmos, *jihan*) and *universitas* (complete, whole, total) are also derived from this root. In the modern sense, the word university comes from the medieval phrase *universitas magistrorum et scholarium*, which refers to "the union/assembly of teachers and scholars, the institution formed by them". The concept of the university was established to represent social issues by organising individuals around a common purpose. In Latin, communities formed for various purposes were called *universitas*, *societas* or *collegium*. Later, the term *universitas* was used specifically to describe guilds formed by students.

Some changes in social life between the XIth and the XIIIth centuries (the prominence of Roman civil law over Church law, the prominence of the concept of legal personality with the guilds, the need for administrative and commercial law as a result of enrichment, the translation of Arabic works into Latin, the increase in the number of students in the cities, etc.) led to the birth of the universities. The basis for the existence of universities is the wisdom and philosophy that was transmitted to Greece by the Sumerians and Egyptians. The academic tradition established in ancient Greece was adopted and developed by the Romans. In ancient Rome, the 'liberal arts' formed the core of the curriculum. At the same time, two of the first three universities were founded in Italy. They focused on the study of medicine and law. At the beginning of the Middle Ages, education in Rome came under the control of the Popes and took on a distinctly religious character.

During this period, which spanned some eight centuries, the educational reforms introduced by the Merovingians and Carolingians laid the foundations for the eventual establishment of universities. In addition, Syrian Christian religious scholars emigrated to Europe and contributed to the intellectual landscape. Institutions such as the University of Bardas in Byzantium, the Medical School of Salerno, the monastic schools of the Benedictine era, and the *Studium Generale* and *Studium Particulare* schools are often seen as precursors of modern universities. According to widely held views, the University of Bologna is considered the first true university, followed closely by the University of Paris.

The establishment of the first university in northern Italy, and specifically in Bologna, can be attributed to several factors. One important reason is the continuity of the Italian city-states with the legacy of ancient Rome. Italy's unique position as the seat of the papacy was also important. Its geographical location as a bridge between the Middle East and Europe also facilitated trade and the exchange of scientific knowledge. A notable example of this academic progress is the University of Naples, the first state-funded university. In the Middle Ages, universities were initially administered and controlled by a

high official acting on behalf of the church, the monarch or the city. Over time, governance structures evolved to include two administrators: one internal, representing the students and faculty, and one external, representing the political authorities and the church. At the end of the fourteenth century, the title of 'rector' emerged to designate the head of the university. Both the method of election and the scope of the rector's powers have changed considerably over the course of history. The term 'professor', which denotes an individual who specialises in a particular field and teaches at a university (p. 75), was first used as an official title before a name in 1706, with the abbreviated form 'prof' appearing in 1838. Students, the other key component of the university, had a marked influence on urban life. To protect themselves from the local population, students organised themselves into guilds. Over time, patterns of university enrolment changed. Medieval universities gradually freed themselves from the pressure of the Church and became autonomous. Medieval universities focused on the transmission of knowledge and culture, second-generation universities focused on education and research, and third-generation universities focused on industry and commerce.

The author needs to analyze the concept of *madrasah* in the chapter on *madrasas*. He provides more historical information about this concept.

While there was no direct equivalent to the university in the Islamic world, *madrasas* functioned as institutions of higher education. The first *madrasa* was the *Suffa*, established in the time of the Prophet Muhammad to teach the *Qur'an*. However, the earliest documented institution referred to as a *madrasa* in historical sources is the *Dar al-Sunna*, founded by Abu Bakr Ahmad b. Ishaq al-Sibgi (d. 954) in Nishapur. Among the most famous *madrasas* is the *Nizamiye Madrasa*, founded by the Seljuk vizier Nizam al-Mulk in both Nishapur and Baghdad. A key difference between these *madrasas* and earlier institutions was the provision of separate accommodation for teachers and students. The establishment of the *Nizamiye madrasas* marked the formalisation of an academic tradition. The first *madrasah* established in Anatolia was the *Yağbasan Madrasah*, founded in Tokat-Niksar in 1157-1158 by the Danişmendli Melik Nizamuddin Yağbasan (d. 1164).

A strong scholarly tradition was established and institutionalized in Anatolia during the Seljuk period, providing a foundation from which the Ottomans later benefitted, both in terms of educational traditions and institutional organization. Under the reign of Sultan Mehmet the Conqueror, this system reached a state of perfection. In the Ottoman education system, *madrasas* were the most structured and well-organized institutions, serving as the umbrella term for all levels of education, from primary to higher education. Initially, these *madrasas* were founded with the primary goal of teaching and disseminating Islamic jurisprudence.



Some Western sources have used terms such as ‘academia’, ‘colleges’ and ‘university’ to describe the madrasas of İstanbul, suggesting that madrasas were considered equivalent to European universities at the time. However, scholars have highlighted significant differences between madrasas and universities from the 12th to the 18th centuries. It is important to recognise that history and time did not follow identical trajectories in the West and the Islamic world. There were differences in the philosophy, structure and functioning of the two institutions, which were born and developed in different climates, environments and conditions. For example, while universities are legal entities established by a collective community, madrasas are typically established by individuals or charitable foundations. In addition, the term ‘madrasa’ refers broadly to the entire secondary and higher education system, while ‘university’ refers specifically to institutions of higher education. In the madrasa system, diplomas are awarded by individual teachers, whereas universities issue certificates centrally as institutional credentials. In addition, madrasa education was usually free and funded by endowments, while universities charged fees and were supported by the monarchy or the church. In addition, administrative titles such as senate, rector and dean, which are common in universities, were absent from the madrasa structure. Despite these differences, there are also notable similarities between madrasas and universities. In both institutions, the core elements are the teacher and the student, with a common goal of educating individuals to meet the needs of society and the state. Academic freedom for teachers was a common feature of both systems. In addition, education was provided in fields such as medicine, theology and law. Both institutions followed a structured curriculum and used textbooks to guide teaching. The age at which students entered school and the length of time they spent there varied.

Although the purpose of educational institutions has evolved from the past to the present, certain fundamental aspects of higher education as an overarching concept have remained consistent. For instance, the advancement of higher education institutions has historically contributed to the emergence of civilizations. Typically, the clergy of various religions and the elite ranks of state administrators received their training within these institutions.

The analyzed work serves as a vital resource for researchers interested in the field of higher education, offering comprehensive insights into the roles and significance of universities and madrasas in the history of education. It can be particularly recommended for university students and academics due to its accessible and engaging writing style, which facilitates an enjoyable reading experience. The author’s style is fluent and simple. Although the book does not constitute an in-depth academic analysis, it is crafted in an essay format with a level of academic rigor accessible to the general reader. In the course of the research, the

author reached the conclusion that both universities and madrasas are institutions of higher education that belong to distinct cultures and geographies. Furthermore, the differences between the two are more pronounced than their similarities.

It is also seen that some authors have also engaged in comparative analyses of madrasas and universities in their works. For instance, Çelik (2019) examined Ottoman madrasas and European universities between 1450 and 1600, focusing on legal, physical, economic, administrative, and pedagogical dimensions. Şimşek (2019) analyzed educational institutions from Darülfünun to modern universities, considering the political factors that have influenced their evolution, with an emphasis on the philosophical foundations of universities. Günay (2019) interpreted the transformation from madrasas to universities as a regressive shift. Also, he qualitatively compared Western universities and Turkish universities. Gürsoy (2018) examined the historical course of universities and madrasas in his work.

This work distinguishes itself from others primarily through its exclusive focus on comparing madrasas and universities. Unlike other studies, it systematically examines core elements of education—such as educational philosophy, history, curriculum, governance, student and scholar dynamics—within the comparative framework of these two institutions, while remaining accessible to a broad audience through its essayistic rather than academic style. In the concluding section, the author poses a critical question: “What aspects of past universities and madrasas can be integrated into today’s universities?” In addressing this question, the author underscores the central objective of cultivating well-rounded, competent individuals. However, structuring the response to this question under distinct headings within a dedicated section might have made the work even more compelling and effective.

Dr. Ahmet Kılıç

Ministry of Education, Gaziantep.

e-mail: ahmet_kilic_27@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-8900-2624

References

- Çelik, M. (2019). *Osmanlı medreseleri ve Avrupa üniversiteleri*. Küre Yayınları.
- Güleç, İ. (2024). *Niteliklerini belirlemeye ve değerlendirmeye yönelik üniversite model önerisi*. Vadi Yayınları.
- Günay, D. (2019). *Türkiye'nin üniversite sorunu trajik bir yolculuk*. Büyüyenay Yayınları.
- Gürsoy, M. (2018). *Multiversite Kentsel Gelişmeye yönelik işlevleriyle üniversite*. Gece Akademi
- Şimşek, M. (2019). *Tartışmaların odağındaki kurum üniversite (Darülfünundan günümüze)*. Alfa Yayınları.

TÜBA-HER

Yükseköğretim

TÜBA Higher Education Research/Review

Dergisi



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Vedat Dalokay Caddesi No:112,
Çankaya 06670 Ankara
Tel:+90 (312) 442 29 03
Fax: +90 (312) 442 72 36



www.tuba.gov.tr



facebook.com/TUBAAkademi



twitter.com/TUBAAkademi



youtube.com/TurkiyeBilimlerAkademisi

www.yuksekogretim.org