

TÜBA-HER

# Yükseköğretim Dergisi

TÜBA Higher Education Research/Review



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ  
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Cilt / Volume 16 | Sayı / Issue 2 | Ağustos / August 2026

ISSN 2146-796X

2026  
2

- Üniversitelerin Kurumsal Marka İmajı ve Üniversite Aidiyeti İlişkisinde Akademik Motivasyonun Aracı Rolü
- Tıp Fakültesi Mezunlarının Ulusal Yetkinlik ve Yeterlikler Belgesi-2026
- Do Career Development Barriers Trigger Silent Resignation in Academics? A Comparison of Generation Y-Z
- Comparing Turkish and Arab Higher Education Models: Similarities and Divergences
- YLSY Burs Programının Dünyadaki Devlet Destekli Burs Programları Temelinde İncelenmesi: Bir Literatür Taraması
- The URJIC Trap: Unveiling Academic Dependency in Turkish IR
- Understanding Programme Accreditation Through Faculty Eyes: Benefits, Variations, and Institutional Dynamics
- A Bibliometric Analysis of Artificial Intelligence Research in Higher Education: Growth, Trends, and Collaborations
- Institutional Approaches to Massive Open Online Courses Among Universities in Türkiye
- The Mediating Role of Self-Leadership Behavior in the Effect of Positive Psychological Capital on Work Engagement: A Study of Academics
- Öğrenmede Farkındalık: Yükseköğretimde Bulmacaların Bir Öz-Düzenleme Yöntemi Olarak Kullanılması
- Akademisyenler için Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi
- Aktör Ağ Kuramı Perspektifinden İnsan Kaynakları Politikalarının Değerlendirilmesi: Yükseköğretim Norm Kadro Uygulaması Örneği
- Hemşirelikte Güncel Rol, Yetkinlik ve Yeterliklerin Belirlenmesi: Karma Yöntem Araştırması
- Learning and Teaching Centres in Global Higher Education: A Qualitative Comparative Analysis on their Effectiveness



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](http://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 dizenlenmektedir.

## 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 yayımlanmış işler 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](http://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](http://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: Prof. 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 © 2026, TÜBA).

Baskı ve Cilt / Printing and Binding: Tekses Ofset Matbaa, Kazım Karabekir Cad., Kültür Çarşısı, No: 7/11, Altındağ, Ankara.

Asit içermeyen kağıda basılmıştır / Printed in Türkiye on acid-free paper (Ağustos / August 2026).



**TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ**  
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES  
[www.tuba.gov.tr](http://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](http://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](http://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](http://www.yuksekogetim.org)).

## Publication Info

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

Managing Editor: 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 © 2026, TÜBA).

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

Salih Murat Akkin  
SANKO Üniversitesi, Gaziantep

Muzaffer Elmas  
Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi,  
Kocaeli

Recep Öztürk  
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Metin Toprak  
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul

Haydar Yalçın  
Ege Üniversitesi, İzmir

### Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Dilek Altun  
Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul

Metin Çelik  
Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara

Kevser Çınar  
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Mürsel Doğrul  
Milli Savunma Üniversitesi, İstanbul

Cem Korkut  
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,  
Ankara

Burak Önal  
Biruni Üniversitesi, İstanbul

İkbal Tuba Şahin Sak  
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van

Harun Serpil  
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

### Sekreteryaya / Secretariat

Filiz Mazlum  
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

### Grafik Tasarım / Graphic Design

Ali Buğra Ergin  
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

### Bilimsel Danışma Kurulu / Scientific Advisory Board

Ahmet Cevat Açar  
Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul

Muhammet İrsadi Aksun  
Özyeğin 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 Bayazitoğlu  
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 Bakan Yardımcısı, Ankara

Adil Denizli  
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

İbrahim Dincer  
Ontario Üniversitesi, Ontario, Kanada

Tuncay Döğeroğlu  
Eskişehir Teknik Üniversitesi, Eskişehir

Mehmet Durman  
Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Halil Ekşi  
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Sefika Sule Ercetin  
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Kadriye Arzum Erdem Gürsan  
Ege Üniversitesi, İzmir

Bayram Zafer Erdoğan  
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

İlkay Erdoğan Orhan  
Lokman Hekim Üniversitesi, Ankara

Nihat Erdoğan  
Sabahattin Zaim 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 Kaçalın  
29 Mayıs 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 Cıttıptıoğlu  
Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul

Ömer Küçük  
Emory Üniversitesi, Atlanta, GA, ABD

Hasan Mandal  
İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul

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  
İstanbul Atlas Üniversitesi, İstanbul

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  
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,  
Ankara

Hasan Tutar  
İstanbul Beykent Üniversitesi, İstanbul

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](http://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](http://www.apastyle.org)). Yazılar 21x29.7 cm (A4) boyutundaki sayfaya, kenarlardan 2,5 cm boşluk bırakacak 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](http://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 başlıklarınımaksızın 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 ayrı 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 kurumdan alındığının (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 kapsamalı 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](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](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](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/yuksekgretim](http://www.dergipark.gov.tr/yuksekgretim) 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:**

**Prof. 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

Üniversitelerin Kurumsal Marka İmajı ve  
Üniversite Aidiyeti İlişkisinde Akademik Motivasyonun Aracı Rolü .....11

The Mediating Role of Academic Motivation in the  
Relationship Between Universities' Corporate Brand Image and University Belongingness

Hazal Duman Alptekin & Nihan Tomris Küçün

Tıp Fakültesi Mezunlarının Ulusal Yetkinlik ve Yeterlikler Belgesi-2026 .....25

National Competency Framework for Medical School Graduates in Türkiye – 2026

Hatice Şahin, Ahmet Muzaffer Demir, Güldal İzbirak, Funda İfakat Tengiz, Ahmet Altun, Gülnur Göllü,  
Özlem Coşkun, Sevil Özger İlhan, N. Şehnaz Hatipoğlu, Işıl Maral, Cem Oktay, Zafer Utkan, D. Sema Arıcı,  
Erol Gürpınar, Levent Altıntaş & Neslişah Özdemir

Do Career Development Barriers

Trigger Silent Resignation in Academics? A Comparison of Generation Y-Z .....41

Akademisyenlerde Kariyer Gelişim Engelleri Sessiz İstifayı Tetikler mi?

Bir Y-Z Kuşağı Karşılaştırması

Filiz Demir & Nezahat Koçyiğit

Comparing Turkish and Arab HigherEducation Models:

Similarities and Divergences .....57

Türk ve Arap Yükseköğretim Modellerinin Karşılaştırılması:

Benzerlikler ve Ayrışmalar

Gökhan Bozbaş

YLSY Burs Programının Dünyadaki Devlet Destekli

Burs Programları Temelinde İncelenmesi: Bir Literatür Taraması .....73

The Study of the YLSY Scholarship Program is

Based on State-Sponsored Scholarships in the World: A Document Analysis

Deniz Demircioğlu Diren, Şule Yılmaz Özden & Mehmet Barış Horzum

The URJIC Trap: Unveiling Academic Dependency in Turkish IR .....87

ÜSDİK Kapanı: Türk Uluslararası İlişkilerinde Akademik Bağımlılığın Peçesini Kaldırmak

Mehmet Akif Okur & Mustafa Onur Tetik

Understanding Programme Accreditation Through Faculty Eyes:

Benefits, Variations, and Institutional Dynamics .....103

Fakülte Gözünden Program Akreditasyonunu Anlamak:

Faydalar, Farklılıklar ve Kurumsal Dinamikler

Sadegül Akbaba Altun & Rıza Salar

Institutional Approaches to

Massive Open Online Courses Among Universities in Türkiye.....135

Türkiye'deki Üniversitelerin Kitlese Açık Çevrimiçi Derslere Yönelik Kurumsal Yaklaşımları

Dilara Arzugül Aksoy

|                                                                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>The Mediating Role of Self-Leadership Behavior in the Effect of Positive Psychological Capital on Work Engagement: A Study of Academics</b> ..... | 149 |
| Pozitif Psikolojik Sermayenin İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisinde<br>Öz Liderlik Davranışının Aracı Rolü: Akademisyenler Üzerine Bir Çalışma         |     |
| Burcu Altıntaş & Mustafa Yıldırım                                                                                                                    |     |
| <b>Öğrenmede Farkındalık: Yükseköğretimde Bulmacaların Bir Öz-Düzenleme Yöntemi Olarak Kullanılması</b> .....                                        | 165 |
| Learning Awareness: Using Puzzles as a Self-Regulation Method in Higher Education                                                                    |     |
| Müge Yurtsever Kılıçgün                                                                                                                              |     |
| <b>Akademisyenler için Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi</b> .....                                             | 189 |
| Validation and Reliability Assessment of the Career Sustainability Scale for Academics                                                               |     |
| Yavuz Demirel, Şükran Sırkıntıoğlu Yıldırım & Enes Uğur Tohum                                                                                        |     |
| <b>Aktör Ağ Kuramı Perspektifinden İnsan Kaynakları Politikalarının Değerlendirilmesi: Yükseköğretim Norm Kadro Uygulaması Örneği</b> .....          | 203 |
| Evaluation of Human Resources Policies from the Perspective of Actor Network Theory: Example of Higher Education Norm Staffing Practice              |     |
| Benazir Öztürk & Salih Börteçine Avcı                                                                                                                |     |
| <b>Hemşirelikte Güncel Rol, Yetkinlik ve Yeterliklerin Belirlenmesi: Karma Yöntem Araştırması</b> .....                                              | 239 |
| Determining Current Roles, Proficiencies and Competencies in Nursing: A Mixed Method Research                                                        |     |
| Berna Akçakoca & Fatma Orgun                                                                                                                         |     |
| <b>Learning and Teaching Centres in Global Higher Education: A Qualitative Comparative Analysis on their Effectiveness</b> .....                     | 261 |
| Küresel Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin Etkililiği: Nitel Karşılaştırmalı Analiz                                                    |     |
| Asu Altunoğlu & Tuğba Babacan                                                                                                                        |     |
| <b>Sistematik Derlemeler ve Meta Analiz / Systematic Reviews and Meta Analysis</b>                                                                   |     |
| <b>A Bibliometric Analysis of Artificial Intelligence Research in Higher Education: Growth, Trends, and Collaborations</b> .....                     | 121 |
| Yüksek Öğretimde Yapay Zekâ Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi: Büyüme, Trendler ve İşbirlikleri                                                 |     |
| Nurdan Ödemiş Keleş & Büşra Koç                                                                                                                      |     |

Değerli Akademisyenler, Araştırmacılar ve Paydaşlar,

Türkiye Bilimler Akademisi Yükseköğretim Dergisi (TÜBA-HER) olarak, kökleri 1851 yılına dayanan TÜBA çatısı altında hazırladığımız Cilt 16, Sayı 2 (Ağustos 2026) sayımızla sizleri selamlamanın mutluluğunu yaşıyoruz. Yılda üç kez yayımlanan, uluslararası hakemli, açık erişimli ve çift kör hakemlik süreçlerini titizlikle uygulayan dergimiz, yükseköğretim alanındaki dönüşümleri ve bilimsel birikimi literatüre kazandırmayı kararlılıkla sürdürmektedir. Yayın sürecinde bilimsel etik ilkelerden ödün vermeyen dergimiz, ticari kaygılardan uzak, bağımsız editöryal kararlarıyla akademik dünyada saygın bir referans noktasıdır.

Bu sayımızda yer alan özgün çalışmalar, akademik insan kaynaklarından dijitalleşmeye, uluslararasılaşmadan akreditasyon süreçlerine kadar geniş bir yelpazede yükseköğretimin güncel yönelimlerini ele almaktadır.

İlk odak alanımız olan akademik insan kaynakları ve çalışan psikolojisi kapsamında, akademisyenlerin kariyer gelişim engellerinin Y-Z kuşaklarında “sessiz istifa” üzerindeki etkilerini inceleyen karşılaştırmalı çalışma ile pozitif psikolojik sermayenin işe adanmışlığa etkisinde öz liderlik davranışlarının rolünü analiz eden araştırma, akademik insan gücü refahı için hayati bulgular sunmaktadır. Bu çalışmalar, kariyer engellerinin azaltılmasının ve öz liderlik becerilerinin desteklenmesinin kurumsal işe adanmışlığı artırmada kilit rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, literatüre yeni bir ölçme aracı kazandıran “Akademisyenler için Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeği”nin geçerlilik ve güvenilirlik analizi ile üniversitelerin marka imajı ve aidiyeti ilişkisinde akademik motivasyonun aracı rolünü inceleyen çalışmalar kurumsal kimlik inşasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, Aktör Ağ Kuramı perspektifinden norm kadro uygulamasının insan kaynakları politikaları açısından değerlendirilmesi de yönetsel süreçlere kuramsal bir derinlik kazandırmaktadır.

İkinci olarak, kurumsal politikalar, eğitim standartları ve akreditasyon süreçleri ele alınmıştır. Program akreditasyonunun fakülte gözünden yarar, farklılık ve kurumsal dinamiklerinin incelenmesi kalite güvence sistemlerinin içselleştirilmesi adına değerlidir. Tıp fakültesi mezunlarının ulusal yetkinlik ve yeterlikler belgesi ile hemşirelik eğitiminde güncel rol ve yetkinliklerin belirlenmesi çalışmaları ise sağlık bilimlerinde eğitim ve meslek standartlarını yükseltmeyi hedefleyen somut kılavuzlar sunmaktadır. Bu tür standart belirleme ve akreditasyon çalışmaları, yükseköğretimde program kalitesinin sürdürülebilir kılınması ve mezunların ulusal ve uluslararası rekabet edebilirliğinin artırılması açısından stratejik önem taşımaktadır.

Üçüncü odak noktamız, makro düzeydeki eğitim politikaları ve uluslararasılaşmadır. Türk ve Arap yükseköğretim modellerinin karşılaştırılması ile Türkiye’nin nitelikli insan kaynağı projelerinden biri olan YLSY burs programının küresel burs programları temelinde incelenmesi, politika yapıcılara rehberlik etmektedir. Bununla birlikte, uluslararası ilişkiler disiplindeki akademik bağımlılığı “ÜSDİK Kapanı” (The URJIC Trap) kavramıyla tartışmaya açan çalışma, yerli bilim üretiminin özgünlüğü ve bağımsızlığı adına son derece sarsıcı ve ufuk açıcı bir tartışma başlatmaktadır. Bu çalışma, akademik bilgi üretimindeki asimetrik ilişkileri sorgulayarak, ulusal literatürün küresel hegemonyalardan bağımsızlaşması yönünde güçlü bir çağrı yapmaktadır.

Son olarak, dijitalleşme ve yenilikçi öğrenme metodları incelenmiştir. Üniversitelerin Kitleli Açık Çevrimiçi Derslere (MOOCs) kurumsal yaklaşımları ile Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin (ÖÖM) küresel yükseköğretimdeki etkililiğini inceleyen çalışmalar dijital ve yapısal destekleri ele almaktadır. Bulmacaların yükseköğretimde öz-düzenleme yöntemi olarak kullanımı pedagojik yenilik sunarken; yükseköğretimde yapay zekâ araştırmalarının bibliyometrik analizi ise geleceğin teknolojik eğilimlerini özetlemektedir. Yapay zekanın yükseköğretimdeki gelişim seyrini gösteren bibliyometrik haritalama, geleceğin üniversite modellerinde teknoloji entegrasyonu ve iş birlikleri için kritik bir yol haritası çizmektedir.

Bu nitelikli sayının hazırlanmasında emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize ve yayın kurulumuza teşekkür eder, sunulan entelektüel zeminin tüm akademici camiasına ilham vermesini dileriz.

Saygılarımla,

Editör, TÜBA-HER

Dear Colleagues, Researchers, and Stakeholders,

*As the Turkish Academy of Sciences Journal of Higher Education (TÜBA-HER), under the umbrella of TÜBA, which inherits a legacy tracing back to 1851, we welcome you to Volume 16, Issue 2 (August 2026). Published three times a year, our international peer-reviewed, open-access journal continues to bring key transformations in higher education to scientific literature. Guided by strict adherence to scientific ethical principles and double-blind peer-review processes, our journal remains a respected reference point in the academic world with its independent editorial decisions free from commercial concerns.*

*The empirical and systematic studies in this issue focus on contemporary trends, administrative structures, and organizational dynamics in higher education.*

*First, academic human resources and work psychology form a core theme. One study investigates the impact of career development barriers on “silent resignation” among Gen Y and Z academics, while another analyzes the mediating role of self-leadership behaviors in positive psychological capital’s effect on work engagement. These studies indicate that reducing career barriers and fostering self-leadership are vital for improving institutional work engagement. Additionally, the validation of the “Career Sustainability Scale for Academics” offers a new tool, and a study on the mediating role of academic motivation between corporate brand image and university belongingness contributes to institutional identity building. Furthermore, evaluating norm staffing practices through the Actor Network Theory lens adds conceptual depth to university human resource policies and administrative processes.*

*Second, institutional policies, education standards, and accreditation processes are evaluated. Analyzing program accreditation from the faculty’s perspective highlights quality assurance dynamics and the benefits of internalizing accreditation. Establishing the National Competency Framework for Medical Graduates in Türkiye (2026) and determining competencies in nursing education provide direct guidance for health sciences curricula. Such standardization and accreditation efforts are of strategic importance for ensuring program sustainability and improving the international competitiveness of graduates.*

*Third, macro-level educational policies and globalization are discussed. A comparative analysis of Turkish and Arab higher education models, along with a document analysis of the YLSY state scholarship program compared to global equivalents, offers strategic insights for policymakers. Crucially, a study unveiling academic dependency in Turkish International Relations using the “URJIC Trap” concept opens a vital debate on the autonomy of national scientific production. By questioning asymmetric relations in knowledge production, this paper calls for the liberation of national literature from global hegemonies.*

*Finally, digitalization and modern pedagogy are explored. Institutional approaches to Massive Open Online Courses (MOOCs) in Turkish universities and a comparative impact analysis of Learning and Teaching Centers (LTCs) address digital and structural support. Utilizing puzzles as a self-regulation method offers pedagogical innovation, while a bibliometric analysis of artificial intelligence research maps future technological trends. The bibliometric mapping of AI provides a crucial roadmap for technology integration and collaboration in future university models.*

*We extend our gratitude to our authors, reviewers, and editorial board, and hope this issue inspires the academic community.*

Sincerely,

Editor, TÜBA-HER

# Üniversitelerin Kurumsal Marka İmajı ve Üniversite Aidiyeti İlişkisinde Akademik Motivasyonun Aracı Rolü

## The Mediating Role of Academic Motivation in the Relationship Between Universities' Corporate Brand Image and University Belongingness

Hazal Duman Alptekin<sup>1</sup> , Nihan Tomris Küçün<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, İşletme Bölümü, Çanakkale, Türkiye

### Özet

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı, üniversitelerin kurumsal marka imajı ile öğrencilerin üniversite aidiyeti arasındaki ilişkide akademik motivasyonun aracı rolünü incelemektir. Bu kapsamda, kurumsal marka imajının öğrencilerin üniversite aidiyeti üzerindeki etkisi ile akademik motivasyonun bu ilişkideki aracılık rolü değerlendirilmiştir.

**Yöntem:** Araştırma ilişkisel tarama modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye’de örgün lisans eğitimine devam eden 618 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, 2023–2024 güz döneminde çevrim içi anket yöntemiyle toplanmış; akademik motivasyon, kurumsal marka imajı ve üniversite aidiyeti ölçekleri kullanılmıştır. Veriler SPSS 26 ve PROCESS Macro ile analiz edilmiş; aracılık etkisi Baron ve Kenny yaklaşımı doğrultusunda bootstrap (5000 örnekleme) yöntemi kullanılarak test edilmiştir.

**Bulgular:** Analiz sonuçları, kurumsal marka imajının akademik motivasyon ve üniversite aidiyeti üzerinde pozitif ve anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca akademik motivasyonun üniversite aidiyetini pozitif ve anlamlı biçimde etkilediği belirlenmiştir. Aracılık analizleri sonucunda akademik motivasyonun, kurumsal marka imajı ile üniversite aidiyeti arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği tespit edilmiştir.

**Sonuç ve Öneriler:** Araştırma sonuçları, güçlü bir kurumsal marka imajının öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırarak üniversite aidiyetlerini güçlendirdiğini göstermektedir. Bu doğrultuda üniversitelerin marka imajını güçlendirmeye ve öğrencilerin akademik motivasyonunu desteklemeye yönelik uygulamalar geliştirmeleri önerilmektedir. Ayrıca farklı üniversite türlerini kapsayan karşılaştırmalı ve boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesinin ilgili literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kurumsal Marka İmajı, Üniversite Aidiyeti, Akademik Motivasyon, Aracı Değişken, Process Makro

### Abstract

**Objective:** The purpose of this study is to examine the mediating role of academic motivation in the relationship between universities' corporate brand image and students' university belongingness. Within this scope, the effect of corporate brand image on students' university belongingness and the mediating role of academic motivation in this relationship were investigated.

**Method:** This study was conducted using a relational survey design. The sample consisted of 618 undergraduate students enrolled in formal higher education institutions in Türkiye. Data were collected through an online survey during the 2023–2024 Fall semester using scales measuring academic motivation, corporate brand image, and university belongingness. The data were analyzed using SPSS 26 and PROCESS Macro. The mediating effect was tested using the bootstrap method (5,000 resamples) based on the Baron and Kenny approach.

**Results:** The findings revealed that corporate brand image had a positive and significant effect on both academic motivation and university belongingness. In addition, academic motivation was found to have a positive and significant effect on university belongingness. The mediation analysis further indicated that academic motivation partially mediated the relationship between corporate brand image and university belongingness.

**Conclusion and Recommendations:** The findings indicate that a strong corporate brand image enhances students' university belongingness by increasing their academic motivation. Accordingly, universities are recommended to develop practices that strengthen their corporate brand image while supporting students' academic motivation. Furthermore, future research should include comparative studies across different types of higher education institutions and employ longitudinal research designs to contribute to the existing literature.

**Keywords:** Corporate Brand Image, University Belongingness, Academic Motivation, Mediating Variable, Process Macro

### İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Nihan Tomris Küçün  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,  
Terzioğlu Yerleşkesi, Siyasal Bilgiler  
Fakültesi, Çanakkale / Türkiye.  
e-posta: nihan.tomris.kucun@comu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 11-24. © 2026 TÜBA  
Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 7, 2025; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 5, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Duman Alptekin, N. & Küçün, N. T. (2026). Üniversitelerin kurumsal marka imajı ve üniversite aidiyeti ilişkisinde akademik motivasyonun aracı rolü. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 11-24. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1623848>

ORCID: H. Duman Alptekin: 0000-0001-8893-4622; N. T. Küçün: 0000-0001-5548-6093

Öğrencilerin üniversitelere yönelik aidiyet duygularını şekillendiren birçok etken bulunmakla birlikte, bu duygunun gelişiminde üniversitenin nasıl algılandığı belirleyici bir rol oynamaktadır. Günümüzde, yükseköğretim kurumlarının marka imajı, öğrenci tercihlerini ve öğrencilerde aidiyet duygusunu etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Ali ve ark., 2020). Dünya genelinde 20.000’den fazla üniversitenin var olduğu ve yükseköğretimdeki küresel rekabetin giderek arttığı bir dönemde, üniversiteler yalnızca eğitim ve araştırma odaklı olmakla kalmamakta, aynı zamanda güçlü bir marka imajı oluşturmaya da yönelmektedir (UNESCO, 2022). Özellikle, uluslararası sıralamalarda üst sıralarda yer alma arayışı, üniversitelerin marka imajını güçlendirme ve iç ve dış paydaşların kuruma aidiyetini artırma çabalarını güçlendirmiştir (Watkins & Gonzenbach, 2018).

Kurumsal marka imajı, bir kurumun paydaşları tarafından algılanan değer ve tutumların bütünüdür (İnce & Uygurtürk, 2019). Diğer bir ifade ile kurumsal marka imajı, kurumların öne çıkardığı izlenim ve düşünceler bütünüdür yansıtırken (Çatı ve ark., 2016), kuruma ilişkin tüm yaşamsal ayrıntıları içermektedir (Yalçın & Ege, 2013).

İlgili literatür incelendiğinde yükseköğretim kurumlarının kurumsal marka imajı üzerine yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak kurumsal marka imajını önceleyen değişkenlerin incelendiği dikkat çekmektedir. Bu noktada kurumsal marka imajının güçlenmesinde kurum farkındalığı (Çağlayan ve ark., 2018; Foroudi ve ark., 2019), hizmet kalitesi (Srivastava ve ark., 2013), sosyal sorumluluk faaliyetleri (Plungpongpan ve ark., 2016), kurum kimliği (Doğanlı & Bayri, 2012), sosyal medya iletişiminin başarısı (Kazaishvili & Khmiasdashvili, 2022) ve kurum stratejileri (Popoli, 2011) gibi değişkenlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Yükseköğretim çatısı altında kurumsal marka imajı çalışmalarının ikinci araştırma birikimi ise kurumsal marka imajının yarattığı çıktılar neler olduğuna odaklanmaktadır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar kurumsal marka imajının üniversite bağlamında öğrenci memnuniyeti ve sadakatini (Hemsley-Brown & Oplatka, 2015), üniversite tercih durumu – doluluk oranını (Ivy, 2010) ve öğrenci ve çalışanların kuruma yönelik aidiyetlerini güçlendirdiğine işaret etmektedir (Helm, 2011; Mazzarol & Soutar, 2002; Stephenson & Yerger, 2014).

Yukarıdaki her bir çalışma üniversitelerde kurumsal marka imajının nasıl sağlanacağı ve ne gibi çıktılar sunduğu konusunda önemli bulgular ortaya koymaktadır. İlgili katkıya karşın mevcut literatür incelendiğinde kurumsal marka imajı ve buna dayalı çıktılar arasındaki ilişkinin şekillenmesinde etkili olan sosyal ve paydaşlara dayalı unsurların derinleştirilmesi gerektiği öne çıkan bir vurgudur (Plumeyer ve ark., 2019; Tahir ve ark., 2024; Yaping ve ark., 2023). Değinilen unsurlardan hareketle bu araştırmada üniversitelerin öne çıkardığı kurumsal imajın, öğrencilerin kurum aidiyeti üze-

rindeki etkisi ve bu etkinin şekillenmesinde öğrencilerin sahip olduğu akademik motivasyon algısının aracı rolünün ele alınması planlanmıştır.

Spesifik olarak akademik motivasyon, öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde yansıttıkları içsel ve dışsal motivasyonu temsil etmekte olup (Skinner, 2023), öğrencilerin başarı durumunu (Wang, 2022), kariyer tercihlerini (Koyuncuoğlu, 2021) ve akademik performanslarını (Tus, 2020) doğrudan etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde motivasyonel süreçlerin de aidiyet duygusu ile oldukça yakın ilişkiye sahip olduğu dikkat çekerken, Öz Belirleme Kuramı’na (Self-Determination Theory) göre yetkinlik, özerklik ve ilişkili olma, bireylerin temel ihtiyaçları arasında sayılmakta ve motivasyonu sağlayan üç temel unsurun birbirlerini tamamlayıcı niteliğe sahip olduğu vurgulanmaktadır (Gagné ve ark., 2022a). Bu noktada, akademik motivasyon, içsel ve dışsal iki boyutta toplanmakta olup, içsel bazda öğrencinin çabası ve dışsal olarak içinde yer aldığı kurum içerisinde ödül, takdir, performans ve sunulan eğitsel hizmetlere bağlı farklılaşmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Bireyin içsel ve dışsal motivasyonel ihtiyaçlarının karşılanması ise aidiyeti güçlendirebilmektedir (Ryan & Deci, 2000).

Öte yandan, Ait Olma Kuramı’nın öncüleri Baumeister ve Leary’e (1995) göre bireyin motivasyonunun yüksek olması, bireyin çevresiyle daha güçlü bağlar kurmasına imkan sağlarken, bireyin bulunduğu bağlama aidiyet hissini güçlendireceğini öne sürmektedir. Tüm bu teorik varsayımlar motivasyon ile aidiyet hissinin karşılıklı bir ilişkiye sahip olduğuna işaret ederken (Allen ve ark., 2021), bu araştırma kapsamında akademik motivasyonun üniversite aidiyeti üzerinde etkili olabileceği ve aynı zamanda bu etkinin üniversitenin kurumsal marka imajı ve öğrencilerin üniversite aidiyetleri arasındaki ilişkiyi de kapsadığı varsayılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada kurumsal marka imajı ile üniversite aidiyeti arasındaki anlamlı ilişkide akademik motivasyonun aracı rolü Türkiye’de öğrenim gören lisans öğrencileri bağlamında incelenmiştir.

Bu çalışmada geliştirilen hipotezlerin her birinin hem kuramsal hem de uygulamaya dönük katkılar sunma potansiyeli taşıdığı öngörülmektedir. İlk olarak, kurumsal marka imajının öğrencilerin üniversite aidiyetini nasıl etkilediğini ortaya koyan H1, yükseköğretim kurumlarının öğrencilerle duygusal bağ kurma ve aidiyet geliştirme stratejilerini anlamaları açısından önemlidir. H2 kapsamında öne sürülen, kurumsal marka imajının öğrencilerin akademik motivasyonunu şekillendirdiği varsayımı ise, motivasyon literatürüne kurumsal faktörlerin etkisini dahil ederek bireysel ve çevresel unsurlar arasındaki etkileşimi görünür kılmaktadır. H3 ile akademik motivasyonun üniversite aidiyetini güçlendirdiği varsayımı, bireylerin psikolojik süreçlerinin kurumsal bağlanma üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Son olarak H4, akademik motivasyonun aracı rolüne odaklanarak marka imajı ile aidiyet arasındaki ilişkinin yalnızca doğrudan değil, dolaylı yollarla da şekillendiğini göstermekte ve bu alandaki mekanizmaları daha



kapsamlı biçimde açıklığa kavuşturmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın hem literatürdeki boşlukları doldurmak hem de üniversitelerin marka yönetimi ve aidiyet geliştirme politikalarına katkı sağlamak açısından önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

## Üniversitelerde Kurumsal Marka İmajı ve Üniversiteye Aidiyet

Üniversiteler için marka kavramı, eğitim kalitesini, mezunların başarısını, akademik itibarı ve sundukları sosyal olanakları ifade etmeyi kapsayan ve ötesine geçen bir olgudur (Chen, 2016). Zira üniversite markası; potansiyel öğrenciler, akademisyenler ve diğer paydaşlar nezdinde kimlik oluşturma ve algı yönetme çabasını da içermektedir. Bu süreçte, marka imajı, üniversitelerin hedef kitlede oluşturduğu algı ve duygusal bağlar açısından kritik bir rol oynamaktadır (Panda ve ark., 2019). Aaker (1991), marka imajını, bireyin markayla ilişkili algısının somut ve soyut bileşenlerinin bir bütün olarak organize edilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, üniversite marka imajı, yalnızca kurum tarafından inşa edilen bir olgu olmayıp, hedef kitlenin de algısıyla şekillenen ve sürekli yönetim gerektiren bir unsurdur.

Üniversite markası ve marka imajı, sadece rekabet avantajı sağlamak için değil, aynı zamanda uluslararası arenada tanınırlık elde etmek ve toplumsal değer yaratmak için de stratejik bir araç olarak kabul edilmektedir (Eraslan, 2015). Örneğin, üniversitelerin uluslararası sıralamalardaki yerlerini, sundukları yenilikçi eğitim programlarını ve mezunlarının iş bulma oranlarını marka imajlarından ayrı düşünmek mümkün değildir. Bu bağlamda, Watkins ve Gonzenbach (2018), üniversitelerin marka imajının öğrenci memnuniyeti ve sadakati üzerinde önemli etkileri olduğunu vurgulamış; Plungpongpan ve ark. (2016) ise özellikle özel üniversitelerde sosyal sorumluluk faaliyetlerinin marka algısını güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Foroudi ve ark. (2019) da üniversite marka imajının, öğrenci katılımı ve değer yaratma davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla markalaşma çabalarının, üniversitelerin kendilerini ifade etme ve kimlik geliştirme süreçlerinde temel bir rol oynadığı söylenebilir. Bu doğrultuda ülkemizde de Yükseköğretim Kurulu tarafından desteklenen önemli gelişmeler bulunmaktadır. İhtisas üniversitelerinin markalaşma çalışmaları (YÖK, 2024a) ve uluslararası öğrencilere yönelik geliştirilen “Study in Türkiye” projesi (YÖK, 2024b), kurum ve toplum nezdinde marka imajı oluşturma çabaları için önemli örnekler teşkil etmektedir.

Marka imajına ek olarak paydaşların üniversiteye yönelik tutumlarını etkileyen bir diğer unsur da üniversiteye aidiyettir. Üniversiteye aidiyet, bireyin kendisini bir yükseköğretim kurumunun parçası olarak hissetme derecesini ifade etmektedir. Bu aidiyet duygusu, öğrencilerin akademik performansı, motivasyonu ve genel yaşam memnuniyeti üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kayapınar & Kirişcan, 2024). Ek olarak araştırmalar, aidiyet hissinin öğrencilerin

sosyal ve akademik çevreye uyum sağlamasında da kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Osterman, 2000). Aidiyet eksikliği yaşayan bireyler ise genellikle izolasyon, akademik başarısızlık ve yüksek oranda okul terk riski ile karşı karşıya kalmaktadır (Tinto, 1993). Belirtilen sebeplerle üniversiteye aidiyet, yükseköğretimin nitelik göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Bahat & Karakütük, 2024).

Tüm bu önemine karşı aidiyet, atfedildiği diğer unsurlarda olduğu gibi üniversitelerde de yaratılması ve sürdürülmesi zor bir niteliktir. Bu sebeple aidiyet duygusu, sadece bireysel değil, aynı zamanda kurumsal bir sorumluluğu da beraberinde getirmektedir. Üniversitelerin öğretim elemanlarının tutumları (Tuhanoğlu & Gizir, 2019), kapsayıcı bir sosyal ortam sağlamaları, öğrencilere çeşitli katılım fırsatları sunmaları ve bireylerin farklılıklarını kabul eden bir kültür yaratmaları (Pedler ve ark., 2022) bu duyguyu pekiştirmekte fayda sağlayan çabalar olarak kabul edilmektedir.

Sayılan tüm faaliyetler aynı zamanda üniversitelerin marka imajına hizmet eden unsurlardır. Dolayısıyla kurumun dış ve iç paydaşlar tarafından algılanan değerlerini ve itibarını temsil eden marka imajı öğrencilerin kendilerini üniversiteyle özdeşleştirmesini ve aidiyet duygularının pekişmesini de sağlamaktadır (Pinar ve ark., 2011). Zira marka imajı, öğrencilere yalnızca kaliteli bir eğitim sunduğuna değil, aynı zamanda sosyal kimliklerini destekleyecek bir topluluk sağladığına dair güvence vermektedir. Nguyen ve LeBlanc (2001a) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğrencilerin bir üniversiteyi prestijli ve değerli olarak algılamalarının, kendilerini bu kuruma daha bağlı hissetmelerine neden olduğunu göstermektedir. Özellikle marka imajı güçlü olan üniversiteler, öğrenciler arasında “biz” duygusunu güçlendirerek, bireylerin akademik ve sosyal ortama daha kolay uyum sağlamalarını teşvik etmektedir. Bu bağlamda, üniversitelerin marka stratejilerini, öğrencilerin aidiyet duygularını destekleyecek şekilde geliştirmeleri hem kurumsal hem de bireysel düzeyde olumlu sonuçlar yaratması beklenen bir stratejidir. Değinilen önceliklerle çalışmanın ilk hipotezi aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

*H1. Kurumsal marka imajı öğrencilerin üniversite aidiyetini anlamlı bir şekilde etkilemektedir.*

## Kurumsal Marka İmajı ve Akademik Motivasyon

Akademik motivasyon, bireylerin eğitim-öğretim süreçlerine katılımını, öğrenme isteğini ve akademik hedeflere ulaşma konusundaki kararlılığını ifade eden bir kavramdır. Bu motivasyon, öğrencilerin akademik başarıları, kariyer tercihleri ve genel yaşam doyumları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Akademik motivasyonun yapısını ve etkilerini anlamak için ise ilgili teorileri gözden geçirmek faydalı olabilir.

Beklenti-Değer Teorisi (Eccles & Wigfield, 2002), bireylerin bir görevde başarılı olma beklentisi ile bu görevin birey için taşıdığı değer motivasyonu belirlediğini öne sürmek-

tedir. Bu teoriye göre, öğrencilerin akademik motivasyonu, bir dersin veya görevin anlamlı olduğunu algılama derecesi ve bu görevin gelecekteki hedeflerine katkı sağlama potansiyeli ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla bireyin içsel değerlendirmeleri, akademik motivasyon için önem taşımaktadır.

Ryan ve Deci (2000) tarafından ortaya konan Öz Belirleme Kuramı ise bireyin temel motivasyonunu içsel ve dışsal olmak üzere iki ana ekseninde incelemektedir. İçsel boyutlar bireyin kendisine yönelik algı unsurlarından oluşurken, dışsal boyutlar özneye yönelik değerlendirmelerini içermektedir. Bu boyutlar, bireyin temel psikolojik ihtiyaçları olan özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ile karşılandığında ise motivasyon sağlanabilmektedir (Gagné ve ark., 2022b). Bu doğrultuda bireysel hedefler ve yeterliliklerin dışsal akademik unsurlarla desteklenmesi durumunda öğrencilerin motivasyonlarının artırılacağı öngörülmektedir (Vansteenkiste ve ark., 2006). Dolayısıyla bireyin üniversite markasına atfettiği önem ve algıladığı imajın akademik motivasyonu üzerinde de etkili olması beklenmektedir.

*H2: Kurumsal marka imajı öğrencilerin akademik motivasyonunu anlamlı bir şekilde etkilemektedir.*

## Akademik Motivasyon ve Üniversite Aidiyet

Akademik motivasyonun bireylerin öğrenme sürecine katılımını ve başarıya ulaşma isteğini şekillendiren etkisi, bireylerin eğitimi veren kuruma yönelik aidiyetlerini de güçlendirme potansiyeline sahiptir (Marler ve ark., 2021). Zira öğrenciler önemsedikleri akademik başarının kaynağına ve bireysel hedeflere uyum sağlayan kurumlara yönelik bir içselleştirme gerçekleştirmektedirler (Suhlmann ve ark., 2018).

Türkiye bağlamındaki ampirik bulgular, akademik motivasyon ile üniversiteye aidiyet arasındaki ilişkinin önemli ve anlamlı olduğunu göstermektedir. Özdemir (2023), üniversite öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, içsel ve dışsal akademik güdülenmenin üniversite aidiyetini pozitif yönde yordadığını rapor etmiştir. Benzer şekilde Okur ve ark. (2022), ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada okul bağlılığının öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırdığını ve bu etkinin sosyal-duygusal öğrenme düzeyine bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, üniversite bağlamında motivasyon-aidiyet ilişkisinin yalnızca aidiyet kavramı üzerinden değil, aynı zamanda okula bağlılık literatürü aracılığıyla da desteklenebileceğini göstermektedir.

Uluslararası literatür de bu ilişkiyi güçlü biçimde desteklemektedir. Goodenow (1993), okul üyeliği duygusunun (Psychological Sense of School Membership) öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Daha güncel bir meta-analiz çalışmasında ise Korpershoek ve ark. (2020), okula bağlılık ile motivasyon, akademik başarı ve psikososyal uyum arasındaki ilişkilerin küçükten ortaya değişen düzeylerde anlamlı olduğunu bildirmiştir. Araştırmanın 3. hipotezi bu bulgular çerçevesinde şekillendirilmiştir.

*H3: Akademik motivasyon, öğrencilerin üniversite aidiyetini anlamlı bir şekilde etkilemektedir.*

Bununla beraber teorik çerçevede de değinildiği şekilde motivasyon yalnızca içsel bir dinamik değildir. Aksine iç ve dış faktörlerin birleşimiyle şekillendiği ve güçlendiğinden (Pedler ve ark., 2022) akademik motivasyonun üniversitenin marka imajına yönelik algısı ve üniversiteye aidiyet düzeyi arasında aracılık rolü oynamasının mümkün olabileceği düşünülmektedir.

*H4: Kurumsal marka imajı ile üniversite aidiyeti arasında anlamlı ilişkide akademik motivasyon aracı role sahiptir.*

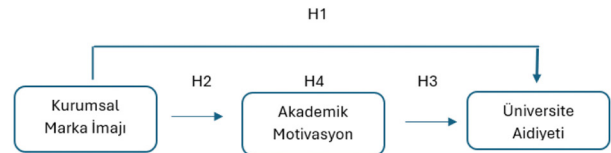
Akademik motivasyonun bireylerin öğrenme sürecine katılımını ve başarıya ulaşma isteğini şekillendiren etkisi, aynı zamanda bireylerin eğitimi veren kuruma yönelik aidiyet duygularını pekiştirme potansiyeline de sahiptir (Marler ve ark., 2021). Bu doğrultuda, akademik olarak kendini geliştirme çabasında olan öğrencilerin, bu çabanın desteklediği, değer verildiği ve anlamlı bulunduğu kurumsal yapılara karşı daha güçlü bir aidiyet hissi geliştirmeleri beklenmektedir. Zira öğrenciler, akademik başarılarını ve hedeflerini anlamlı biçimde destekleyen kurumlara yönelik bilişsel ve duygusal düzeyde bir bağlılık oluşturmaktadır (Suhlmann ve ark., 2018).

Benzer şekilde, akademik motivasyon yalnızca bireyin içsel yönelimleriyle değil, çevresel faktörlerle de şekillendiğinden (Pedler ve ark., 2022), üniversitelerin marka imajı gibi kurumsal algı boyutları, öğrencilerin motivasyon düzeyini etkileme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, kurumsal marka imajının, hem doğrudan üniversite aidiyeti üzerinde etkili olabileceği hem de bu etkide akademik motivasyonun aracı rol oynayabileceği öngörülmektedir. Söz konusu üç değişken arasında kuramsal temele dayanan bu ilişkiyel yapıdan hareketle belirtilen hipotezler geliştirilmiştir.

## Metodoloji

Üniversite marka imajı ve üniversite aidiyeti arasındaki ilişkide akademik motivasyonun aracı rolünü üniversite öğrencilerine odaklanarak inceleyen bu araştırma kapsamında ilişkisel tarama modeli esas alınmış olup, Hayes (2013) tarafından geliştirilen model algoritmalarından temel aracılık ilişki modeli incelenmiştir (■ Şek. 1).

■ **Şekil 1**  
Araştırma modeli



## Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Türkiye’de öğrenim gören lisans öğrencileri olarak belirlenirken, evrene ulaşmanın kısıtları dikkate alınarak kolayda örnekleme tekniğine başvurul-



muştur. Spesifik olarak Yükseköğretim Kurumu (YÖK) verilerine göre 2024 Yükseköğretim Sınavı sonrası kayıt yaptıran öğrenci sayısı 3,740.171'dir (YÖK, 2024c). İlgili evrende tam sayım yapmanın zorluğu göz önüne alınarak, Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s. 50) tarafından hata payına dayalı geliştirilen örneklem hesaplama tablosu esas alınmış ve yeterli örneklem büyüklüğünün 384 öğrenciden oluşmasının yeterli olacağı tespit edilmiştir.

Araştırmaya ilişkin etik kurul onayının (Karar No: 2024/08/13) alınmasının ardından veri toplama sürecinde çevrimiçi anket formuna yükseköğretim konularında yayınlar yapan ve bu doğrultuda büyük oranda öğrenciler tarafından takip edilen sosyal medya kanalları üzerinden (Öğrenci Gündemi, Akademikkadro1, Akademiklink vb.) erişim sağlanmıştır. Bu süreç sonunda 674 lisans öğrencisine ulaşılmış; ancak ön kontrollerde 56 katılımcının dikkat ölçeği ifadelerine yanlış yanıt vermesi ve eksik veri nedeniyle bu katılımcılar veri setinden çıkarılmıştır. Nihai örneklem 618 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyet dağılımı tam olarak eşit olmamakla birlikte, verilerin analizinde cinsiyet değişkeninin temel analizlerde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın genel bulgularına sistematik bir yanlılık yansıtmadığı düşünülmektedir. Ancak bu durum, örneklemin temsiliyeti bağlamında çalışmanın sınırlılıklar kısmında ayrıca ele alınmıştır.

### Araştırmada Kullanılan Ölçüm Araçları

Araştırmanın kapsamında kullanılan online anket formunun içeriği 4 bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde öğrencilerin demografik bilgilerini öne çıkaran 5 değişkene (cinsiyet, yaş, üniversite türü, sınıf, akademik ortalama) yer verilmiştir. Anketin devamında ise sırasıyla akademik motivasyon ölçeği (Vallerand ve ark., 1992), üniversite marka imajı (Sultan & Wong, 2012) ve üniversite aidiyet ölçeğinin kısa versiyonuna (Li, 2023) yer verilmiş olup, ilgili ölçüm araçlarına ek olarak dikkatsiz katılımcıları belirleyebilmek adına 2 adet dikkat ölçeği ifade (*Bu cümleyi okuyorsanız lütfen kesinlikle katılmıyorum seçeneğini işaretleyiniz*) ölçeklere eklenmiştir.

### Akademik Motivasyon Ölçeği

Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonunu ölçmek amacıyla Vallerand ve ark. (1992) tarafından geliştirilen, 28 ifade ve 3 alt boyutlu akademik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. 7'li likert formda olan ölçeğin Türkçe güvenilirlik ve geçerlilik çalışması Karataş ve Erden (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeği yapılandırılan boyutlar içsel motivasyon ( $\alpha = .934$ ), dışsal motivasyon ( $\alpha = .803$ ), ve motivasyonsuzluktur ( $\alpha = .891$ ). Cronbach Alpha değerleri, ölçeğin alt boyutlarının yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve ilgili boyutların katılımcıların motivasyon düzeylerini güvenilir biçimde yansıttığını göstermektedir. Özellikle .80'in üzerindeki değerler (Nunnally, 1978), ölçeğin sosyal bilimlerde geçerli ve güvenilir kabul edildiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda tüm boyutların güvenilirlik açısından kabul edilebilir ve güçlü sınırlar

içerisinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmada kullanılan akademik motivasyon ölçeğinin, katılımcıların motivasyonel eğilimlerini ölçmede istatistiksel açıdan yeterli ve tutarlı sonuçlar sağladığı söylenebilir.

### Kurumsal Marka İmajı Ölçeği

Eğitim görülen üniversitenin öğrenciler üzerinde yarattığı marka imajı algısının ölçülmesinde Sultan ve Wong (2012) tarafından geliştirilen üniversite marka imajı ölçeği kullanılacaktır. Spesifik olarak yükseköğretimde marka imajı algısına dayalı araştırmalardan hareketle (Martensen ve ark., 2000; Nguyen ve Leblanc, 2001b) ve odak grup görüşmeleri ile birlikte geliştirilen ölçekte "Üniversitem eğitim konusunda ciddidir", "Üniversitem etik standartları korumaktadır" şeklinde 8 ifade bulunmaktadır. İlgili ölçüm aracında tek boyut içerisinde şekillenen ifadeler 7'li Likert derecelendirmesine sahiptir. Çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa değerleri .907 bulunmuştur.

### Kısa Üniversite Aidiyet Ölçeği

Öğrencilerin eğitim aldığı kuruma yönelik aidiyetinin belirlenmesinde Li (2023) tarafından geliştirilen ve Ekşi ve Ay (2024) tarafında Türkçe güvenilirlik-geçerlilik çalışması yapılan kısa üniversite aidiyet ölçeği kullanılacaktır. Yükseköğretimde aidiyet duygusuna odaklanan ölçek 3 ifade içeren tek boyuttan oluşmakta olup, çalışmada 7'li likert dağılımına sahiptir. Gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonrası ölçeğin Cronbach Alfa değerleri .905 olarak belirlenmiştir.

### Bulgular

Araştırma kapsamında analiz sürecine 618 katılımcının yanıtları dahil edilmiş olup, ilgili katılımcılara ilişkin demografik özelliklerin dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'den de görüldüğü üzere katılımcıların %41.6'sı kadın, %58.4'ü erkek üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların öğrenim gördüğü üniversite türüne baktığımızda çoğunluğun devlet üniversitesi öğrencisi (%72.5) olduğu ve genel akademik başarı skalasında çoğunluğun başarı ortalamasının 2.51-3.00 (%34.6) aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçüm araçlarının, araştırma örneklemine uygunluğu ile yapısal geçerliliği test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizine (DFA) başvurulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2'de sunulan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde araştırma kapsamında kullanılan Üniversite Marka İmajı ( $\chi^2/df=2.20$ , CFI= 0.99, RMSEA= 0.04), Üniversite Aidiyeti ( $\chi^2/df=0.22$ , CFI= 1.00, RMSEA= 0.00) ve Akademik Motivasyon ( $\chi^2/df=3.62$ , CFI= 0.94, RMSEA= 0.07) ölçüm araçlarının yapısal geçerliliğinin uyum sınırları içerisinde yer aldığı ve geçerli olduğu görülmektedir (Hooper ve ark., 2008).

Çalışmaya katılan öğrencilerin üniversite aidiyeti, akademik motivasyon ve üniversite marka imajı değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler ■ Tablo 3'te sunulmuştur. Öncelikli olarak değişkenlerin normal dağılım durumu incelendiğinde çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin  $\pm 1.5$  sınırları içerisinde kalarak normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde ise, araştırmaya katılan öğrencilerin üniversite aidiyeti ( $M = 4.06$ ,  $SD = 1.83$ ), akademik motivasyon ( $M = 4.39$ ,  $SD = .79$ ) ve üniversite marka imajı ( $M = 4.32$ ,  $SD = 1.45$ ) algılarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

■ Tablo 3 kapsamında sunulan Pearson Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde ise, üniversite aidiyetinin akademik motivasyon ( $r = .38$ ,  $p < .01$ ) ve üniversite marka imajı ( $r = .56$ ,  $p < .01$ ) ile arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu, benzer şekilde, akademik motivasyon ile üniversite marka imajı arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r = .31$ ,  $p < .01$ ). ■ Tablo 3 kapsamında sunulan Pearson Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, üniversite aidiyetinin hem akademik motivasyon ( $r = .37$ ,  $p < .01$ ) hem de üniversite marka imajı ( $r = .56$ ,  $p < .01$ ) ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde, akademik motivasyon ile üniversite marka imajı arasında da anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r = .30$ ,  $p < .01$ ). Bu bulgular, çalışmanın teorik çerçevesiyle uyumlu olarak, öğrencilerin bir kuruma aidiyet hissetmelerinde yalnızca kişisel motivasyonel faktörlerin değil, kurumun marka algısı gibi çevresel faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle kurumsal marka imajı ile üniversite aidiyeti arasındaki yüksek korelasyon katsayısı, üniversitelerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda imaj odaklı stratejiler geliştirerek öğrencilerin duygusal bağlılıklarını artırabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda korelasyon bulguları, ilerleyen çalışmalarda değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin test edilmesini teşvik ettiği gibi, yükseköğretim politikalarının geliştirilmesinde üniversite markalaşmasının öğrenciler üzerindeki psikolojik etkilerini daha derinlemesine inceleme gerekliliğine de işaret etmektedir.

Hipotez testlerinin gerçekleştirilmesi adına Baron ve Kenny (1986) aracılık etkisi test yöntemine esas alınmış ve Process eklentisi aracılığı ile Bootstrap yöntemi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analiz neticesinde elde edilen sonuçlar ■ Tablo 4'te sunulmuştur.

■ Tablo 4'te sunulan bulguları Baron ve Kenny (1986) aracılık kriterlerine dayalı olarak açıklarsak, öncelikli olarak aracı değişken olan akademik motivasyon analize dahil edilmeden gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda, kurumsal marka imajının bağımlı değişken olan üniversite aidiyeti üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ( $\beta = .76$ ,  $t(611) = 17.75$ ,  $p < .001$ ). Bu kapsamda kurumsal marka imajının, üniversite aidiyetindeki değişimin %35.2'sini ( $R^2 = .35$ ) açıkladığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, araştırmanın birinci hipotezini desteklemektedir; bir diğer ifadeyle kurumsal marka imajı, öğrencilerin üniversite aidiyetini anlamlı ve pozitif bir şekilde etkilemektedir. Bu bulgu, öğrencilerin üniversiteye yönelik bağlılıklarında, kurumun sahip olduğu marka algısının belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci hipotezi olan kurumsal marka imajının öğrencilerin akademik motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kurumsal marka imajının akademik motivasyon üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu ( $\beta = .16$ ,  $t(610) = 7.69$ ,  $p < .001$ ) ve ilgili etkinin %20.5'inin ( $R^2 = .20$ ) kurumsal marka imajı ile açıklandığı belirlenmiştir ( $R^2 = .09$ ). Bu bulgu, üniversitenin sahip olduğu marka algısının, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinde belirleyici bir rol oynayabileceğini göstermekte olup, H2 hipotezini desteklemektedir.

Araştırma çerçevesinde aracı değişken olarak konumlandırılan akademik motivasyonun üniversite aidiyeti üzerindeki etkisi incelendiğinde, anlamlı ve pozitif bir etkinin olduğu görülmektedir ( $\beta = .48$ ,  $t(610) = 6.04$ ,  $p < .001$ ). Akademik motivasyonun üniversite aidiyeti üzerindeki değişimin %38.9'unu açıkladığı belirlenmiştir ( $R^2 = .39$ ). Elde edilen bu bulgu, H3 hipotezini destekler niteliktedir. Bununla birlikte, analiz prosedüründe cinsiyet, yaş, üniversite, sınıf ve GDP değişkenleri kovaryant olarak sürece dahil edilmiş ve sınıf düzeyi ( $\beta = .20$ ,  $t(610) = 4.46$ ,  $p < .001$ ) dışında esas alınan kontrol değişkenlerinin bağımlı değişken olan üniversite aidiyeti üzerinde anlamlı etkisi saptanamamıştır ( $p > .05$ ).

Akademik motivasyonun aracılık rolüne ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise akademik motivasyonun analize dahil edilmesiyle birlikte kurumsal marka imajının üniversite aidiyeti üzerindeki doğrudan etkisinin azaldığı ( $\beta = 0.68$ ) ancak anlamlı ilişkinin devam ettiği görülmektedir ( $t(610) = 15.64$ ,  $p < .001$ ). Bu sonuç, akademik motivasyonun, kurumsal marka imajı ile üniversite aidiyeti arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğine işaret etmektedir. İlgili kısmi aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek amacıyla Sobel testine başvurulmuş olup, akademik motivasyonun kısmi aracılık etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu doğrulanmıştır ( $z = 4.77$ ,  $p < .001$ ).

Bu bulgular, araştırmanın dördüncü hipotezini (H4) desteklemektedir; bir diğer ifadeyle öğrencilerin üniversiteye duydukları aidiyet duygusu, yalnızca kurumsal marka imajından doğrudan etkilenmemekte, aynı zamanda bu imajın akademik motivasyonu artırıcı etkisi aracılığıyla dolaylı olarak da şekillenmektedir. Bir diğer ifade ile, kurumsal marka imajı öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini yükselttikçe, bu artış üniversite aidiyetine yönelik duygusal ve bilişsel bağlılıklarını da güçlendirmektedir.

Bu bulgular, araştırmanın dördüncü hipotezini (H4) desteklemektedir; bir diğer ifadeyle öğrencilerin üniversiteye duydukları aidiyet duygusu, yalnızca kurumsal marka imajından doğrudan etkilenmemekte, aynı zamanda bu imajın akademik motivasyonu artırıcı etkisi aracılığıyla dolaylı olarak da şekillenmektedir. Bir diğer ifade ile, kurumsal marka imajı öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini yükselttikçe, bu artış üniversite aidiyetine yönelik duygusal ve bilişsel bağlılıklarını da güçlendirmektedir.

## Tartışma

Bu çalışmada kurumsal marka imajı, akademik motivasyon ve üniversite aidiyeti arasındaki ilişkiler incelenmiş ve elde edilen bulgular alan yazın ışığında değerlendirilmiştir. Öncelikle, kurumsal marka imajının üniversite aidi-



yeti üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, üniversitelerin algılanan imajlarının öğrencilerin bağlılık düzeylerini şekillendirdiğini ortaya koyan önceki araştırmalarla uyumludur (Nguyen & LeBlanc, 2001; Pınar ve ark., 2011). Üniversitelerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda kurumsal imajlarına yönelik stratejiler geliştirmeleri gerektiğini gösteren bu sonuç, yükseköğretimde aidiyet duygusunun imaj yönetimiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

İkinci olarak, kurumsal marka imajının akademik motivasyon üzerindeki etkisi doğrulanmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin motivasyonlarının yalnızca bireysel özelliklerden değil, aynı zamanda kurumun algılanan değerlerinden de etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Öz Belirleme Kuramı'nın (Self-Determination Theory; Ryan & Deci, 2000) öngörülerıyla uyumludur. Zira öğrencilerin kurum tarafından desteklenen özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarının karşılanması, akademik motivasyonu artırmaktadır. Türkiye bağlamında Özdemir'in (2023) çalışması da aidiyet ile motivasyon arasındaki ilişkinin önemini göstermektedir.

Üçüncü olarak, akademik motivasyonun üniversite aidiyeti üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi bulunmuştur. Bu bulgu, motivasyonun öğrencilerin kuruma yönelik bağlılıklarını beslediğini vurgulayan ulusal ve uluslararası literatürle tutarlıdır. Örneğin, Okur ve ark. (2022), ergenlerde okul bağlılığının motivasyonu güçlendirdiğini ve bu etkinin sosyal-duygusal öğrenme süreçleriyle pekiştiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Goodenow (1993) ve Osterman (2000), öğrencilerin okul topluluğuna aidiyet deneyimlerinin motivasyonel süreçlerle yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla bu çalışma, bireysel psikolojik süreçler ile kurumsal aidiyet arasındaki etkileşimi Türkiye bağlamında destekleyen önemli bir katkı sunmaktadır.

Son olarak, akademik motivasyonun kurumsal marka imajı ile üniversite aidiyeti arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği görülmüştür. Bu sonuç, motivasyonun yalnızca bir çıktı değil, aynı zamanda kurum imajının aidiyet üzerindeki etkilerini açıklayan kritik bir mekanizma olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde genellikle aidiyetin motivasyonu artırıcı etkisi incelenirken (Korpershoek ve ark., 2020), bu araştırma motivasyonun aracı rolünü göstererek özgün bir katkı sunmaktadır. Bu bulgu, kurumsal marka imajının öğrencilerin duygusal bağlılıklarını güçlendirmede doğrudan olduğu kadar dolaylı yollarla da etkili olabileceğini göstermektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Güçlü bir marka imajı, öğrencilerin akademik ve sosyal başarı edinmeye yönelik motivasyonlarını geliştirmekte ve kendilerini bir topluluğun parçası olarak hissetmelerine olanak tanıyan aidiyet duygusunu desteklemektedir. Öğrencilerin üniversite markasını değerli algılamaları hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını artırmakta ve bu sayede üniversiteye aidiyet düzeyleri anlamlı şekilde artmaktadır. Akademik motivasyonun, kurumsal marka imajı ile üniversite aidiyeti

arasındaki ilişkide oynadığı aracı rol, literatürde baskın olarak aidiyetin akademik motivasyon üzerindeki etkisine odaklanan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, etkinin bu yönündeki varlığını kanıtlamak adına önemli bir katkı sunmaktadır.

Elde edilen bulgular ışığında üniversitelerin marka imajını güçlendirmeye yönelik stratejiler geliştirmelerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve kuruma olan bağlılıklarını artıracaklarını söylemek mümkündür. Bir diğer ifadeyle üniversitelerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını merkeze alarak aidiyet duygusunu artırmaya yönelik politikalar geliştirmesinin hem bireysel hem de toplumsal faydaları beraberinde getireceği öngörülmektedir.

Araştırma bünyesinde ana sonuçlardan biri olmamasına karşın analiz sürecinde öne çıkan bir ön bulgu ise öğrencilerin sınıf düzeylerinin üniversite aidiyeti üzerindeki etkisidir. Bu kapsamda sınıf düzeyi arttıkça üniversiteye yönelik aidiyet olmasına karşın güçlenmektedir. Bu noktada, kurumsal bağlılığın daha erken aşamalarda tesis edilebilmesi için, özellikle birinci sınıf öğrencilerine yönelik aidiyet geliştirme odaklı oryantasyon ve uyum programlarının üniversiteler bünyesinde yaygınlaştırılması, akademik yıllar ilerledikçe güçlenen kurumsal bağlılığın daha erken aşamalarda oluşmasına katkı potansiyeli sunmaktadır. Elde edilen bu bulgunun gerek bilimsel araştırmalar eşliğinde ele alınması, benzer şekilde yönetsel ve eğitsel planlamalarda ön sınıflara yönelik oryantasyon ve aidiyet temelli çalışmaların sıklaştırılması araştırma kapsamında elde edilen bu katkının test edilmesi ve derinleşmesine imkan sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırma bulguları dikkat çekici çıktılar sunmakla birlikte araştırmanın bazı kısıtları da bulunmaktadır. Öncelikle, çalışma Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören lisans öğrencilerine odaklanmış ve örneklem büyük ölçüde devlet üniversitesi öğrencilerinden oluşmuştur. Bu durum, sonuçların vakıf üniversiteleri bağlamında genellenebilirliğini kısıtlayabilir niteliktedir. Gelecek çalışmalarda, farklı türdeki üniversiteler arasında karşılaştırmalı analizlerin yapılmasının, kurumsal marka imajı ve aidiyet süreçlerinin daha geniş bir perspektiften incelenmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ek olarak örnekleme kadın ve erkek katılımcı sayısı dengeli değildir; bu durum bazı bulguların cinsiyete genellenebilirliğini sınırlandırabilir.

Son olarak bir diğer kısıt, araştırmanın kesitsel bir tasarıma sahip olmasıdır. Üniversiteye aidiyet, zaman içinde değişebilen bir olgu olduğundan, boylamsal bir araştırma tasarımı kullanılarak aidiyet sürecinin uzun vadeli gelişiminin daha iyi anlaşılabilirliği düşünülmektedir. Bu kapsamda, ilerleyen araştırmaların yalnızca nicel değil, niteliksel yöntemlerle de desteklenmesi; öğrenci deneyimlerinin derinlemesine incelendiği odak grup görüşmeleri veya bireysel mülakatlarla marka imajı-motivasyon-aidiyet ilişkisinin içsel dinamiklerinin daha iyi anlaşılması önerilmektedir. Ayrıca, vakıf üniversitelerini de kapsayan karşılaştırmalı analizlerle, farklı kurum türlerinin marka stratejilerinin aidiyet yaratmadaki etkisinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilecek hususlar arasında görülmektedir.

## Extended Abstract

# The Mediating Role of Academic Motivation in the Relationship Between Universities' Corporate Brand Image and University Belongingness

**In** today's competitive higher education environment, universities compete not only through educational quality but also through their corporate brand image. Students increasingly evaluate universities according to their reputation, institutional values, and image, all of which influence their sense of belonging. Although previous studies have established positive relationships between corporate brand image and outcomes such as satisfaction, loyalty, and institutional commitment, the psychological mechanism underlying this relationship has received limited attention. Academic motivation, reflecting students' willingness to engage in learning and achieve academic success, may explain how corporate brand image strengthens university belongingness. Accordingly, this study investigates the mediating role of academic motivation in the relationship between corporate brand image and university belongingness among undergraduate students in Türkiye. Four hypotheses were developed to test the direct relationships among the variables and the mediating effect of academic motivation.

## Literature Review

Corporate brand image represents stakeholders' overall perceptions and evaluations of an institution and encompasses educational quality, reputation, ethics, institutional identity, communication, and social responsibility. Previous studies have shown that institutional awareness, service quality, corporate identity, and social media communication contribute to a stronger university brand image, which subsequently improves student satisfaction, loyalty, and commitment. University belongingness refers to students' psychological attachment to their institution and is associated with academic engagement, persistence, and social adjustment. According to Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000), motivation develops when autonomy, competence, and relatedness are supported. Belongingness Theory (Baumeister & Leary, 1995) similarly emphasizes that motivated individuals establish stronger social connections and belonging. Although prior research has examined the relationships among these constructs separately, limited evidence exists regarding the mediating role of academic motivation. Therefore, this study addresses this gap by integrating these variables within a single mediation model.

## Method

A relational survey design was employed. The target population consisted of undergraduate students enrolled in higher education institutions in Türkiye, and convenience

sampling was adopted. Following ethical approval (Decision No. 2024/08/13), data were collected online during the 2023–2024 Fall semester through social media platforms followed by university students. Although 674 responses were initially obtained, 56 questionnaires were excluded because of incomplete data or failed attention-check items, resulting in a final sample of 618 students. Academic motivation was measured using the Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992), corporate brand image using the scale developed by Sultan and Wong (2012), and university belongingness using the short scale developed by Li (2023). Confirmatory factor analysis demonstrated acceptable model fit for all measurement instruments. The data were analyzed using SPSS 26 and PROCESS Macro. Pearson correlation analysis was conducted before testing the mediation model using Baron and Kenny's approach with bootstrap resampling (5,000 samples).

## Findings

Students reported relatively high levels of university belongingness, academic motivation, and corporate brand image. Correlation analysis indicated significant positive relationships among all variables. University belongingness was positively associated with academic motivation ( $r = .375$ ,  $p < .01$ ) and corporate brand image ( $r = .561$ ,  $p < .01$ ), while academic motivation was positively related to corporate brand image ( $r = .306$ ,  $p < .01$ ). Mediation analysis supported all proposed hypotheses. Corporate brand image significantly predicted university belongingness ( $\beta = .755$ ,  $p < .001$ ) and academic motivation ( $\beta = .163$ ,  $p < .001$ ). Academic motivation also significantly predicted university belongingness ( $\beta = .477$ ,  $p < .001$ ). After academic motivation entered the model, the direct effect of corporate brand image on university belongingness decreased but remained significant ( $\beta = .677$ ,  $p < .001$ ), indicating partial mediation. Sobel and bootstrap analyses confirmed that the indirect effect was statistically significant.

## Discussion

The findings demonstrate that corporate brand image contributes to university belongingness both directly and indirectly through academic motivation. These findings are consistent with previous studies emphasizing the importance of institutional image for student commitment and belongingness. Likewise, the positive relationship between academic motivation and belongingness supports Self-Determination Theory and previous empirical findings suggesting that motivated students establish stronger



emotional ties with their universities. The identification of academic motivation as a partial mediator extends the literature by explaining the mechanism through which corporate brand image influences belongingness. Nevertheless, the study is limited by its cross-sectional design, convenience sampling, and focus on undergraduate students in Türkiye, which restrict the generalizability of the findings.

## Conclusion and Recommendations

The study concludes that strengthening universities' corporate brand image may increase students' academic motivation and, consequently, their sense of university belongingness. Universities are therefore encouraged to integrate branding strategies with policies supporting students' academic motivation and institutional attachment. In addition, orientation and adaptation programs may help strengthen belongingness during the first years of university. Future studies should include different types of higher education institutions, adopt longitudinal research designs, and employ qualitative approaches to provide a deeper understanding of the relationships among corporate brand image, academic motivation, and university belongingness.

## Kaynakça

- Aaker, D. A. (1991). *Managing brand equity: Capitalizing on the value of a brand name*. The Free Press.
- Ali, F., Kim, W. G., Li, J., & Jeon, H. M. (2020). Make it delightful: Customers' experience, satisfaction, and loyalty in the theme park. *Journal of Destination Marketing & Management*, 17, 100458. <https://doi.org/10.1016/j.jdmm.2020.100458>
- Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87–102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Bahat, İ., & Karakütük, K. (2024). The quality issues in higher education of Türkiye: Insights from the experiences of faculty members and students at state universities. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 131–150. <https://doi.org/10.2399/yod.24.001>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Chen, C. T. (2016). The investigation on brand image of university education and students' word-of-mouth behavior. *Higher Education Studies*, 6(4), 23–33. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n4p23>
- Çatı, K., İftar, E., & Özcan, H. (2016). Üniversite tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi: Türkiye genelinde bir alan araştırması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 163–177. <https://doi.org/10.5961/jhes.2016.163>
- Doğanlı, B., & Bayri, O. (2012). Üniversitelerin marka kişiliklerinin belirlenmesine ilişkin ampirik bir araştırma: Adnan Menderes Üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 163–176.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ekşi, H., & Ay, T. (2024). Kısa üniversite aidyet ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. N. Demir (Ed.), *Proceedings of Ankara International Congress on Scientific Research-X* (pp. 564–575). IK-SAD Yayınevi.
- Foroudi, P., Yu, Q., Gupta, S., & Foroudi, M. M. (2019). Enhancing university brand image and reputation through customer value co-creation behaviour. *Technological Forecasting and Social Change*, 138, 218–227. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.09.006>
- Gagné, M., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2022a). Self-determination theory applied to work motivation and organizational behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, 361–385. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091626>
- Gagné, M., Parker, S. K., Griffin, M. A., Dunlop, P. D., Knight, C., Klonek, F. E., & Parent-Rochelleau, X. (2022b). Understanding and shaping the future of work with self-determination theory. *Nature Reviews Psychology*, 1(7), 378–392. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00043-6>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Helm, S. (2011). Employees' awareness of their impact on corporate reputation. *Journal of Business Research*, 64(7), 657–663. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2010.09.001>
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2015). University choice: What do we know, what don't we know and what do we still need to find out? *International Journal of Educational Management*, 29(3), 254–274. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2013-0150>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Ivy, J. (2010). Choosing futures: Influence of ethnic origin in university choice. *International Journal of Educational Management*, 24(5), 391–403. <https://doi.org/10.1108/09513541011055965>
- İnce, F., & Uygurtürk, H. (2019). Türkiye'deki üniversitelerde marka kimliği, marka kişiliği, marka imajı ve marka konumlandırma alanlarında yapılan lisansüstü tezler üzerine bir araştırma. *Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 4(7), 1–17.
- Karataş, H., & Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 7(4), 983–1003. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Kayapınar, U., & Kirişcan, B. (2024). Güzel Sanatlar Fakültelerine öğrenci seçiminde özel yetenek sınavı mı YKS mi? Öğrenci aidiyeti üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 95–108. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1302285>
- Kazaishvili, A., & Khmiadashvili, L. (2022). The impact of the communicative behaviour in social media on the university brand image. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 11, 153–166.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Koyuncuoğlu, Ö. (2021). An investigation of academic motivation and career decidedness among university students. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 125–143. <https://doi.org/10.46328/ijres.1510>
- Li, K. C. (2023). *Development and validation of a short scale of college belonging* [Yüksek lisans tezi, Wake Forest University]. WakeSpace Institutional Repository.
- Marler, E. K., Bruce, M. J., Abaoud, A., Henrichsen, C., Suksatan, W., Homvisetvongsa, S., & Matsuo, H. (2021). The impact of COVID-19 on university students' academic motivation, social connection, and psychological well-being. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 10(3), 320–335. <https://doi.org/10.1037/stl0000294>
- Martensen, A., Grønholdt, L., Eskildsen, J. K. & Kristensen, K. (2000). Measuring student-oriented quality in higher education: Application of the ECSI methodology. *Proceedings of the Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality Conference* (s. 371–383) içinde. Linköping University Electronic Press.



- Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). Push-pull factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82–90. <https://doi.org/10.1108/09513540210418403>
- Nguyen, N., & LeBlanc, G. (2001a). Corporate image and corporate reputation in customers' retention decisions in services. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 8(4), 227–236. [https://doi.org/10.1016/S0969-6989\(00\)00029-1](https://doi.org/10.1016/S0969-6989(00)00029-1)
- Nguyen, N., & LeBlanc, G. (2001b). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 303–311. <https://doi.org/10.1108/EUM000000005909>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Okur, S., Danacı, F. N., & Totan, T. (2022). Okula bağlılığın motivasyona olan etkisinde sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici rolü. *Humanistic Perspective*, 4(2), 334–352. <https://doi.org/10.47793/hp.1113429>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Özdemir, P. A. (2023). Akademik güdülenme ile üniversiteye aidiyet duygusu arasındaki ilişki. *Journal of University Research*, 6(2), 150–160. <https://doi.org/10.32329/uad.1156530>
- Panda, S., Pandey, S. C., Bennett, A., & Tian, X. (2019). University brand image as competitive advantage: A two-country study. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 234–251. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0374>
- Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397–408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Pinar, M., Trapp, P., Girard, T., & Boyt, T. E. (2011). Utilizing the brand ecosystem framework in designing branding strategies for higher education. *International Journal of Educational Management*, 25(7), 724–739. <https://doi.org/10.1108/09513541111172126>
- Plumeyer, A., Kottmann, P., Böger, D., & Decker, R. (2019). Measuring brand image: A systematic review, practical guidance, and future research directions. *Review of Managerial Science*, 13(2), 227–265. <https://doi.org/10.1007/s11846-017-0251-2>
- Plungpongpan, J., Tiangsoongnarn, L., & Speece, M. (2016). University social responsibility and brand image of private universities in Bangkok. *International Journal of Educational Management*, 30(4), 571–591. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2014-0136>
- Popoli, P. (2011). Linking CSR strategy and brand image: Different approaches in local and global markets. *Marketing Theory*, 11(4), 419–433. <https://doi.org/10.1177/1470593111418795>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Skinner, E. A. (2023). Four guideposts toward an integrated model of academic motivation: Motivational resilience, academic identity, complex social ecologies, and development. *Educational Psychology Review*, 35(3), 80. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09676-0>
- Srivastava, K., & Sharma, N. K. (2013). Service quality, corporate brand image, and switching behavior: The mediating role of customer satisfaction and repurchase intention. *Services Marketing Quarterly*, 34(4), 274–291. <https://doi.org/10.1080/15332969.2013.827020>
- Stephenson, A. L., & Yerger, D. B. (2014). Does brand identification transform alumni into university advocates? *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 11(3), 243–262. <https://doi.org/10.1007/s12208-014-0119-y>
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16–28. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325>
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2012). Service quality in a higher education context: An integrated model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24(5), 755–784. <https://doi.org/10.1108/13555851211278196>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tahir, A. H., Adnan, M., & Saeed, Z. (2024). The impact of brand image on customer satisfaction and brand loyalty: A systematic literature review. *Heliyon*, 10(3), e36254. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36254>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Tuhanoğlu, S. S., & Gizir, C. A. (2019). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına katkı sağlayan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(3), 249–262. <https://doi.org/10.2399/yod.19.009>
- Tus, J. (2020). Academic stress, academic motivation, and its relationship on the academic performance of the senior high school students. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 8(11), 29–37. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13174952.v1>
- UNESCO. (2022). *World Higher Education Database (WHED) 2022 update: Global university statistics*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4)
- Wang, X. (2022). Enhancing Chinese EFL students' academic engagement: The impact of L2 enjoyment and academic motivation. *Frontiers in Psychology*, 13, 914682. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.914682>
- Watkins, B. A., & Gonzenbach, W. J. (2013). Assessing university brand personality through logos: An analysis of the use of academics and athletics in university branding. *Journal of Marketing for Higher Education*, 23(1), 15–33. <https://doi.org/10.1080/08841241.2013.8057>
- Watkins, D., & Gonzenbach, J. (2018). How university brand image impacts student satisfaction and loyalty. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(3), 234–245. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1462435>

- Yaping, X., Huong, N. T. T., Nam, N. H., Quyet, P. D., Khanh, C. T., & Anh, D. T. H. (2023). University brand: A systematic literature review. *Heliyon*, 9(6), e16825. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16825>
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu. (2024a). *İbtisas üniversiteleri markalaşma çalışmaları*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2024/ibtisas-universiteleri-marka-olmak-icin-yarisiyor.aspx>
- Yükseköğretim Kurulu. (2024b). *Study in Türkiye Projesi*. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/study-in-turkey>
- Yükseköğretim Kurulu. (2024c). *Yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yükseköğretim Kurulu. (2024). *Study in Türkiye*. <http://www.studyin-turkiye.gov.tr/>



## Ek: Tablolar

**Tablo 1**

Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

| Değişkenler                         |               | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|-------------------------------------|---------------|-------------|-----------|
| Cinsiyet                            | Kadın         | 257         | 41.6      |
|                                     | Erkek         | 361         | 58.4      |
| Yaş                                 | 18 - 22       | 452         | 73.1      |
|                                     | 23 - 25       | 106         | 17.2      |
|                                     | 26 ve üzeri   | 60          | 9.7       |
| Üniversite Türü                     | Devlet        | 448         | 72.5      |
|                                     | Vakıf         | 170         | 27.5      |
| Sınıf Düzeyi                        | Hazırlık      | 53          | 8.6       |
|                                     | 1             | 141         | 22.8      |
|                                     | 2             | 120         | 19.4      |
|                                     | 3             | 95          | 15.4      |
|                                     | 4             | 131         | 21.2      |
|                                     | Diğer         | 78          | 12.6      |
| Genel Akademik Not Ortalaması (GPA) | 2.50 ve altı  | 98          | 15.9      |
|                                     | 2.51- 3.00    | 214         | 34.6      |
|                                     | 3.01 – 3.50   | 206         | 33.3      |
|                                     | 3.51 ve üzeri | 100         | 16.2      |

**Tablo 2**

Ölçüm araçlarına yönelik uyum iyiliği değerleri

| Değişkenler            | X <sup>2</sup> /df | CFI   | NFI   | TLI   | GFI   | IFI   | RMSEA |
|------------------------|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Üniversite Marka İmajı | 2.198              | .993  | .988  | .988  | .987  | .993  | .044  |
| Akademik Motivasyon    | 3.623              | .935  | .913  | .918  | .901  | .936  | .065  |
| Üniversite Aidiyeti    | .218               | 1.000 | 1.000 | 1.002 | 1.000 | 1.001 | .000  |

X<sup>2</sup>/df=ki-kare serbestlik derecesi; CFI=Karşılaştırmalı uyum; NFI=Normal uyum; TLI= Tucker-Lewis; GFI=İyilik uyumu; IFI=Çoğalan uyum; RMSEA= Yaklaşık hataların ortalama karekökü

**Tablo 3**

Betimsel istatistikler ve değişkenler arası korelasyon analiz sonuçları

|                        | M      | SD      | Çarpıklık | Baskılık | 1 | 2      | 3      |
|------------------------|--------|---------|-----------|----------|---|--------|--------|
| Üniversite Aidiyeti    | 4.0599 | 1.82875 | -.200     | -1.154   | 1 | .375** | .561** |
| Akademik Motivasyon    | 4.3851 | .79370  | -.616     | .079     |   | 1      | .306** |
| Üniversite Marka İmajı | 4.3269 | 1.45172 | -.406     | -.467    |   |        | 1      |
| *p<0,05 **p<0,01       |        |         |           |          |   |        |        |

**Tablo 4**

Aracılık test sonuçları

| Doğrudan Etkiler                                                                                        | Katsayı (β) | SH      | t           | p           | Model R2 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------|-------------|-------------|----------|
| Sabit (Miort → Uaort)                                                                                   | -1.374      | 0.533   | -2.57       | 0.010       | 0.389    |
| Miort (X → Mort)                                                                                        | 0.163       | 0.021   | 7.69        | <0.001      | 0.205    |
| Miort (X → Uaort)                                                                                       | 0.677       | 0.043   | 15.64       | <0.001      |          |
| Mort (M → Uaort)                                                                                        | 0.477       | 0.078   | 6.04        | <0.001      |          |
| Sobel Testi                                                                                             | Etki        | SH      | z           | p           |          |
| Miort → Mort → Uaort                                                                                    | 0.077       | 0.016   | 4.77        | <0.001      |          |
| Dolaylı Etkiler                                                                                         | Etki        | Boot SH | Boot Alt GA | Boot Üst GA |          |
| Miort → Mort → Uaort                                                                                    | 0.077       | 0.018   | 0.043       | 0.1184      |          |
| Toplam Etki                                                                                             | Etki        | SH      | t           | p           |          |
| Miort (X → Uaort)                                                                                       | 0.755       | 0.042   | 17.75       | <0.001      |          |
| <b>Miort:</b> Kurumsal marka imajı, <b>Uaort:</b> Üniversite aidiyeti, <b>Mort:</b> Akademik motivasyon |             |         |             |             |          |
| <b>Kovaryatlar:</b> Cinsiyet, Yas, Üniversite, Sınıf, GDP dahil edilmiştir.                             |             |         |             |             |          |
| <b>Bootstrap:</b> 5000 örnekleme                                                                        |             |         |             |             |          |

## Anket Web Bağlantısı

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScU4fqESaujPoXtatSQ9yjr-zaxdrhDdvq41iK0Lr2D4nDBBA/viewform>

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.*

# Tıp Fakültesi Mezunlarının Ulusal Yetkinlik ve Yeterlikler Belgesi-2026

## National Competency Framework for Medical School Graduates in Türkiye – 2026

Hatice Şahin<sup>1</sup> , Ahmet Muzaffer Demir<sup>2</sup> , Güldal İzbrak<sup>3</sup> , Funda İfakat Tengiz<sup>4</sup> , Ahmet Altun<sup>5</sup> ,  
 Gülnur Göllü<sup>6</sup> , Özlem Coşkun<sup>7</sup> , Sevil Özger İlhan<sup>8</sup> , N. Şehnaz Hatipoğlu<sup>9</sup> , Işıl Maral<sup>10</sup> ,  
 Cem Oktay<sup>11</sup> , Zafer Utan<sup>12</sup> , D. Sema Arıcı<sup>13</sup> , Erol Gürpınar<sup>14</sup> , Levent Altıntaş<sup>15</sup> , Neslişah Özdemir<sup>16</sup> 

- <sup>1</sup> Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı  
<sup>2</sup> Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi İç Hastalıkları AD Hematoloji Bilim Dalı  
<sup>3</sup> Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı  
<sup>4</sup> İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı  
<sup>5</sup> Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıbbi Farmakoloji Anabilim Dalı  
<sup>6</sup> Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Cerrahisi Anabilim Dalı  
<sup>7</sup> Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı  
<sup>8</sup> Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıbbi Farmakoloji Anabilim Dalı  
<sup>9</sup> Aile Hekimi Uzmanı  
<sup>10</sup> İstanbul Medeniyet Üniversitesi Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı  
<sup>11</sup> Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi, Acil Tıp Anabilim Dalı  
<sup>12</sup> Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi Genel Cerrahi Anabilim Dalı  
<sup>13</sup> Biruni Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıbbi Patoloji Anabilim Dalı  
<sup>14</sup> Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı  
<sup>15</sup> Acıbadem MAA Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı  
<sup>16</sup> Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

**Amaç:** 21. Yüzyılın başından itibaren ülkemizde ve dünyada tıp eğitimi programlarının öncelikli sağlık sorunları temelinde ve mezuniyet hedeflerinin belirlenerek yapılandırılması benimsenmiş ve Ulusal Çekirdek Eğitim Programları geliştirilmiştir. Bu çalışmada UÇEP 2020 kapsamında oluşturulan Ulusal Yetkinlik ve Yeterlikler Belgesi listesinin güncellenme çalışmaları hakkında bilgi verilmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem:** Ocak-Kasım 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilen çalışma verileri fakültelerden, öğretim elemanlarından, tıp eğitime katkı veren dernek yöneticilerinden, öğrencilerden, iç ve dış paydaşlardan temin edilmiştir. Verilerin triangulasyonu ile güncel Ulusal Yetkinlik ve Yeterlikler Belgesi başlıkları oluşturulmuştur.

**Bulgular:** Ulusal Yetkinlik ve Yeterlikler Belgesi 2026'da önceki listeye göre yetkinlik alan başlıklarında değişiklik yapılmamıştır. Çalışma sonucunda Ulusal Yetkinlik ve Yeterlikler Belgesi 2026; 3 yetkinlik alanını ve 10 yetkinlik başlığını kapsayan 47 yeterlik başlığından oluşmuştur. Yetkinlik başlıklarının cümle yapısı düzeltilmiş ve Danışman ile Dijital Okuryazar başlıkları eklenmiştir. Belgede bir öncekinden farklı olarak yetkinlik başlıklarının kavramsal çerçevesi hakkında bilgi de eklenmiştir.

**Sonuç:** Güncel belge, gerek başlıkları gerekse içerdiği yeterlik sayısı bakımından UYYB 2020'ye göre daha anlaşılır ve hekimlerin güncel konularda donanım edinmesini sağlayacak bir belge niteliği taşımaktadır. UYYB 2026, eğitim yönetimlerince, mezuniyet öncesi tıp eğitimi programlarının değerlendirilmesi ve güncellenmesinde ve güçlenmelerinde, öğretim üyelerine derslerinin planlanmasında, öğrencilere ise mezuniyet aşamasında sahip olmaları beklenen yetkinlik ve yeterlikleri tanımlarında rehberlik edecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Yetkinlik, Yeterlik, Tıp Fakültesi, Mezuniyet Hedefleri, UÇEP

### Abstract

**Objective:** Since the beginning of the 21st century, medical education programs in Türkiye and worldwide have increasingly been structured around priority health problems and defined graduation outcomes, leading to the development of National Core Curriculum (NCC). This study presents the revision process of the National Competencies Framework developed within NCC 2020.

**Methods:** Data collected between January and November 2024 were obtained from medical faculties, faculty members, leaders of associations contributing to medical education, students, and internal and external stakeholders. Through data triangulation, updated framework categories were established.

**Results:** In the 2026 framework, the competency domains remained unchanged compared with the previous version. The revised framework consists of 47 competency statements under 10 competency headings within 3 competency domains. The wording of competency statements was refined, and the headings Advisor and Digital Literacy were added. In addition, conceptual explanations of the competency headings were included.

**Conclusion and Recommendations:** Compared with the 2020 framework, the 2026 version is clearer and better aligned with contemporary professional requirements. It is expected to guide educational administrators in curriculum evaluation and revision, faculty members in course planning, and students in recognizing the competencies and proficiencies expected at graduation.

**Keywords:** Competence, Competency, Medical School, Graduation Outcomes, NCC

### İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Hatice Şahin  
 Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi,  
 Tıp Eğitimi Anabilim Dalı,  
 Bornova-İzmir / Türkiye  
 e-posta: hatice.sahin8@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 25-39. © 2026 TÜBA  
 Geliş tarihi / Received: Mart / March 21, 2025; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 22, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Şahin, H., Demir, A. M., İzbrak, G., Tengiz, F. İ., Altun, A., Göllü, G., Coşkun, Ö., Özger İlhan, S., Hatipoğlu, N. S., Maral, I., Oktay, C., Utan, Z., Arıcı, D. S., Gürpınar, E., Altıntaş, L. & Özdemir, N. (2026). Tıp fakültesi mezunlarının ulusal yetkinlik ve yeterlikler belgesi-2026. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 25-39. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1662693>

ORCID: H. Şahin: 0000-0002-5200-7533; A. M. Demir: 0000-0002-2073-5405; G. İzbrak: 0000-0003-3861-174X; F. İ. Tengiz: 0000-0002-8491-9190; A. Altun: 0000-0003-2056-8683; G. Göllü: 0000-0001-8163-2226; Ö. Coşkun: 0000-0001-8716-1584; S. Özger İlhan: 0000-0003-2805-5145; N. S. Hatipoğlu: 0000-0002-2743-6301; İ. Maral: 0000-0001-5234-6108; C. Oktay: 0000-0001-7993-0566; Z. Utan: 0000-0002-2133-3336; D. S. Arıcı: 0000-0003-2104-1349; E. Gürpınar: 0000-0002-5544-7040; L. Altıntaş: 0000-0002-4950-6956; N. Özdemir: 0009-0008-3101-1892

**H**ekimlik mesleğinin uygulandığı ilk günden itibaren mesleğin toplum sağlığının iyileştirilmesi ve geliştirilmesindeki önemi tartışma götürmez bir durumdur. 1910 yılında yayınlanan Flexner Raporu'nda ilk kez hekimlerin öncelikli olarak toplum sağlığını tehlikeye atmamak üzere yetiştirilmesi gerektiği dile getirilmiştir (Flexner, 1910). Böylece toplum sağlığı öncelikli tıp eğitimi programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasının da yolu açılmıştır. Bu tarihten itibaren tıp eğitimi programlarının yapılandırılmasında temel bileşen ülke yararına çalışacak hekimler yetiştirmek, yani “iyi hekim”, “beş yıldızlı hekim” yetiştirmek olmuştur (Boelen, 1994).

1978 yılında Kazakistan'ın Alma-Ata kentinde gerçekleştirilen Temel Sağlık Hizmetleri Uluslararası Konferansı'nda 'Herkes için Sağlık' hedefi belirlenmiştir (TTB, 1978). Bu hedefe ulaşmanın ve toplumun sağlık düzeyini yükseltmenin ancak “hizmet vereceği toplumu tanıyan, öncelikli ve önemli toplum sağlık sorunlarını ve bunlardan korunma ve tedavi yollarını bilen hekimlerin yetiştirilmesi” ile olacağı ifade edilmiştir. 1988 yılında gerçekleştirilen “World Conference on Medical Education of the World Federation for Medical Education” Dünya Tıp Eğitimi Federasyonu Dünya Tıp Eğitimi Konferansında imzalanan Edinburgh Bildirgesi ile “toplumun öncelikli sağlık sorunlarına odaklı tıp eğitimi programları” kavramı ilk kez kullanılmıştır (WFME, 1988). Avrupa Birliği'nin 1993 yılında kurulması ile Avrupa içinde sınırların kalkması ve ekonomik büyümeye ve serbest dolaşım kapsamına eğitim de dahil edildi. Bologna Süreci olarak tanımlanan bu inisiyatifle eğitimin tüm basamaklarının standartlaştırılması ve eğitimde kalite çalışmaları başlatıldı (CEDEFOP, 2016). Tıp eğitimi profesyonelleri tarafından bilinen “International Association for Health Professions Education” (AMEE) yine Bologna Sürecinin bir organı olarak kuruldu ve tıp eğitiminin yönünü tayin eden ciddi çalışmalar yaptı. Bunların başında 2000'li yılların başında gündeme gelen “Outcomes-Based Education” ve takip eden yıllarda “Competence-Based Education” kavramları gelmektedir (Gruppen ve ark., 2012; Harden ve ark., 1999).

Tıp eğitimi programlarının yapılandırılması ve öğretimi hakkındaki dünyada yaşanan değişimler ülkemizde de karşılık buldu. Ülkemizin 2002 yılında Bologna Sürecine dahil olması ile eğitim alanında “hedef odaklı eğitim” kavramı tıp fakültelerinin gündemine alındı. Türkiye'de tıp fakültelerinin sayısının hızla artmasına yanıt olarak ve ulusal düzeyde standart bir program oluşturmaya katkı sağlaması için Tıp Fakülteleri Dekanları Konseyi (TıpDEK) “Ulusal Çekirdek Eğitim Programı” (UÇEP) oluşturma kararı aldı (UÇEP, 2014). UÇEP ile ülkemizde öncelikli sağlık sorunları temelinde tıp eğitim programları uygulanmaya başlandı (Bulut, 2003).

Eğitim programlarının UÇEP aracılığı ile öncelikli sağlık sorunlarına odaklı olarak geliştirilmesi, mezun hekimlerin edindikleri donanımın düzeyi hakkında bilgi vermemekteydi (Bulut, 2003; UÇEP, 2014). Bu nedenle UÇEP 2020'nin geliştirilmesi sırasında ülkemizde tıp eğitimi alan ve birinci basamak sağlık hizmeti sunan kurumlarda çalışacak hekimlerin sahip olması gereken nitelikleri yani yetkinlik alanları ve yetkinlik başlıkları ilk kez tanımlandı (UÇEP, 2020). Yetkinlik alanları ve yetkinlik başlıklarını edinmeyi sağlayacak olan yeterlik başlıklarının da belirlenmesi ile oluşturulan belge Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) onayı ile tüm tıp fakülteleri için zorunlu kılınan bir ulusal belge niteliği kazandı. Tıp fakülteleri için Ulusal Yetkinlik ve Yeterlikler Belgesi (UYYB) olarak adlandırılan ilk belge 3 yetkinlik alanında, 8 yetkinlik başlığı altındaki 32 yeterlikten oluştu ve UÇEP 2020 metninin ilk bölümünü oluşturdu (UÇEP, 2020).

Ulusal Çekirdek Eğitim Programlarının altı yılda bir güncellenmesine ilişkin alınan prensip kararı gereği TıpDEK tarafından UÇEP 2026 güncelleme çalışması başlatıldı. Bu çalışma kapsamında güncellenecek olan bölümlerden biri de UYYB olarak belirlendi.

TıpDEK'in 12 Ocak 2024 tarihinde yapılan toplantısında UÇEP 2020'nin güncellenmesi (UÇEP 2026'nın geliştirilmesi) için çalışma grupları oluşturuldu. Çalışma grubunun üyeleri UYYB 2020 oluşturulmasında çalışan gönüllü akademisyenler ve tıp fakültesi dekanları ve dekan yardımcılardan oluşturuldu. UYYB 2026 Çalışma grubunun temel amacı, geniş katılımlı geri bildirimler alıp, uygulamada karşılaşılan sorunları bir kavram çerçevesinde değerlendirerek, ulusal ve uluslararası literatür bilgileri ışığında belgenin güncellenmesini ve fakültelerin “İyi Hekim” yetiştirmesine katkı sağlamak olarak belirlendi.

Bu yazıda UÇEP 2026 kapsamında yer alacak olan UYYB 2026 metninin güncellenmesi hakkında bilgi aktarılması amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmada yanıt aranan araştırma sorusu; “UYYB'deki yetkinlik ve yeterlikler güncellenebilir mi?” olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusuna yanıt vermede beş hipotez (H) oluşturulmuştur.

H1: Ulusal düzeyde; fakültelerin kurumsal ve öğretim elemanlarına göre UYYB'nin güncellenmesi gereklidir.

H2: Ulusal düzeyde tıp eğitimine katkı veren dernek yöneticilerine, öğretim üyelerine, akademisyenlere, öğrencilere, iç ve dış paydaşlara göre UYYB'nin güncellenmesi gereklidir.

H3: Web sayfalarında bulunan fakülte mezuniyet hedeflerine göre UYYB'nin güncellenmesi gereklidir.

H4: Ulusal ve uluslararası literatüre göre UYYB'nin güncellenmesi gereklidir.

H5: UYYB'deki yetkinlik ve yeterliklerin güncellenmesi gereklidir.



## Yöntem

Bu çalışma metodolojik araştırma tasarımına sahiptir. Metodolojik araştırma tasarımı nitel ve/veya nicel verilerin elde edilebileceği, yayınlar, raporlar, analizler gibi birden çok kaynaktan verinin elde edilerek araştırma sorusuna yanıt vermeyi hedeflemektedir (Mbuagbaw ve ark., 2020).

İki yıllık bir süre boyunca yürütülen bu çalışmada katılımcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Sürece, Temel ve Klinik Bilimler alanlarından toplam 16 öğretim üyesi, Ulusal Yetkinlik ve Yeterlikler Belgesi (UYBY) çalışma grubu olarak aktif şekilde katılmıştır. Bunun yanı sıra farklı tıp fakültelerinden öğretim üyeleri, tıp öğrencileri ve mezun temsilcileri sürece katkı sunmuştur. Ayrıca 2020 UÇEP kapsamındaki ulusal belge güncellenmesi hakkında çeşitli meslek kuruluşlarına ve uzmanlık derneklerine görüş sorulmuş ve bildirilen görüşler güncelleme çalışmasında dikkate alınmıştır. TıpDEK ve Lisans Eğitiminden Sorumlu Dekan Yardımcıları, yetkinlik çerçevesinin geliştirilmesi sürecine tam destek vermiştir. Çalışma süreci, UÇEP 2026 çatısı altında faaliyet gösteren UYBY çalışma grubu tarafından yürütülmüş ve koordine edilmiştir.

UYBY çalışma grubu, gerçekleştirdiği ilk toplantıda güncelleme sürecine ilişkin çalışma esaslarını belirlemiş ve UYBY belgesinin güncellenmesinde aşağıdaki veri kaynaklarının esas alınmasına karar vermiştir:

Nitel veri analizinde fenomenolojik yaklaşımla değil, pozitivist yaklaşımla yani sadece metinde “açıkça belirtilen” içerikleri objektif olarak kodlama ve yorumdan kaçınan bir “manifest içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri analizine ilişkin tekrarlamaya sayıları tablolarda sunulmuştur. UYBY çalışma grubu ilk toplantısında güncelleme çalışma esaslarını belirlemiş ve UYBY belgesini güncellemede aşağıdaki veri kaynaklarının kullanılmasına karar vermiştir.

**Ulusal düzeyde; fakültelerin yöneticileri ve öğretim elemanlarının bireysel düzeyde katıldığı çevrimiçi anket verisi:** Veri toplama aracı olarak UÇEP 2020 Güncelleme Koordinatörleri tarafından oluşturulan elektronik bir anket formu kullanıldı. Form tüm tıp fakültesi dekanlıklarına iletilerek eğitim yönetimleri, öğretim üyeleri ve öğrencilerin kullanımına açıldı ve 6 ay yanıtı açık bırakıldı. Süre sonunda ilgili veriler çalışma gruplarına ulaştırıldı. Anket ile açık uçlu veriler toplandı ve verilere içerik analizi uygulandı.

**Ulusal düzeyde tıp eğitime katkı veren dernek yöneticilerine, öğretim üyelerine, akademisyenlere, öğrencilere, iç ve dış paydaşlara yönelik uygulanan anket verisi:** Veri toplama aracı olarak UYBY çalışma grubu tarafından oluşturulan açık uçlu sorudan oluşturulan bir anket formu kullanıldı. Anket formu belirlenen indeks kişilere e-posta yoluyla gönderildi. Belirtilen süre sonunda ilgili veriler çalışma gruplarına ulaştırıldı. Form ile açık uçlu veri toplanarak verilere içerik analizi uygulandı.

**Ülkemizdeki tıp fakültelerinin web sayfalarında yer alan mezuniyet hedefleri/program öğrenme kazanımları verisi:** Bu çalışmada, tıp fakültelerinin web sayfalarındaki mezuniyet hedefleri/program öğrenme kazanımları elde edilmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Türkiye’de YÖK Atlası’nda yer alan tüm tıp fakülteleri kapsam dahilinde değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Ulusal Yetkinlik ve Yeterlikler Belgesi (UYBY) Çalışma Grubu tarafından geliştirilen yapılandırılmış bir form kullanılmıştır. Bu fakültelere ait web sayfalarına Google arama motoru aracılığıyla ulaşılmıştır. Elde edilen web sayfası içerikleri, mezuniyet hedeflerinin ve yeterlik/ yetkinlik ifadelerinin bulunup bulunmadığı, mezuniyet yetkinlik başlıkları açılarından söz konusu form aracılığıyla sistematik olarak dokümanite edilmiştir. Form üzerinden elde edilen açık uçlu nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu kapsamda veriler, öncelikle kodlanmış, ardından temalar oluşturularak betimleyici bulgulara ulaşılmıştır.

**Ulusal ve uluslararası literatür analizi verisi:** Veri toplama aracı olarak UYBY çalışma grubu tarafından oluşturulan bir form kullanıldı. Form ile ilgili literatürlerin kavramsal çerçeveleri ile ilgili açık uçlu veri toplanarak verilere içerik analizi uygulandı.

Kaynaklarından elde edilen verilere (nicel-nitel) eş zamanlı ve eş ağırlıklı triangulasyon uygulanarak araştırma sorusuna yanıt vermede hipotezlerin test edilmesinde kullanıldı (Schoonenboom & Johnson, 2017).

## Bulgular

Çalışma grubunun UYBY güncelleme çalışmaları Ocak 2024 ila Kasım 2024 aylarında gerçekleştirildi. Bulgular veri toplama sırasına göre sunulmuştur.

UÇEP 2026 güncelleme çalışmaları kapsamında tüm paydaşlardan bilgi almak için oluşturulan dijital anket aracılığı ile elde edilen veriler niteliksel özellikte olduğu için sadece içerik analizi yapıldı. Analizde toplam 15 kod saptandı. UYBY güncellenmesinin yapılması gerektiğini ifade eden 12 kod (tekrar sayısı 26) güncellemede dikkate alındı (■ Tablo 1).

Anketin içerik analizi verileri ulusal düzeyde fakültelerin yöneticileri ve öğretim elemanlarına göre UYBY’nin güncellenmesi gereklidir hipotezini doğruladı.

UÇEP 2020 metninin tüm fakültelerde kullanıma açılmasından itibaren farklı taraflarca çalışma grubu üyelerine UYBY’ye ilişkin bireysel geri bildirimler verildi. Bu geri bildirimlerin veriye dönüştürülmesi amacıyla Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği, Tıp Eğitimi Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği gibi tıp eğitime katkı veren sivil toplum örgütlerinin önceki dönem ve mevcut yöneticileri yanında tıp eğitime emek veren akademisyenlerin ve diğer iç-dış paydaşların UYBY konusundaki geri

bildirimleri çevrimiçi anket uygulaması yöntemi ile alındı. Böylece tıp eğitimi konusunda yetkin olan akademisyenlere (n=52 kişi) de geri bildirim verme olanağı tanındı. Geri bildirimler online form aracılığı ile nitel veri olarak toplandı. Geri bildirim öğrenciler de dahil olmak üzere toplam sekiz yanıt alınmıştır. Geri dönüş verilerine içerik analizi yapıldığında toplam yedi kod saptandı. UYYB güncellenmesinin yapılması gerektiğini ifade eden iki kod (tekrar sayısı iki) güncellemede dikkate alındı (■ Tablo 2). Diğer görüşler ise UÇEP güncelleme çalışmasında yer alan diğer çalışma gruplarına iletili.

Tanımların netleştirilmesi ve yetkinlik cümle yapılarına ilişkin dil bilgisi önerisi kodları; ulusal düzeyde tıp eğitimine katkı veren dernek yöneticilerine, öğretim üyelerine, akademisyenlere, öğrencilere, iç ve dış paydaşlara göre UYYB'nin güncellenmesi gereklidir hipotezini doğruladı.

Ülkemizdeki tıp fakültelerinin web sayfalarında yer alan mezuniyet hedefleri/program öğrenme kazanımları veri kaynağı olarak kullanıldı. Ülkede 114 tıp fakültesi bulunmaktadır. Tıp fakültelerinin tamamının web sayfası bulunmakta ve erişilebilir durumdadır. Fakültelerin 56'sında web sayfasında misyon, vizyon, temel değerler yanı sıra yetkinlik/yeterlik beyanına rastlandı (%49,12). Bu 56 fakültenin 17'sinde yetkinlik/yeterlik listesi başlığı altında program çıktılarının tanımlanmış olduğu görüldü (%30,35). Fakültelerden 39'unun web sayfasında "yetkinlik/yeterlik" başlığı altında tanımlanmış listeler analiz edildi. Analizde toplam on kod saptandı. Kodlardan sekizi önceki UYYB versiyonda bulunmaktaydı. Analizde saptanan iki kod (koruyucu hekim ve danışman) UYYB güncellenmesinde dikkate alındı (■ Tablo 3).

Mevcut yetkinlik başlıklarına ek olarak önerilen iki yeni (koruyucu hekim ve danışman) kod, web sayfalarında bulunan fakülte mezuniyet hedeflerine göre UYYB'nin güncellenmesi gereklidir hipotezini doğruladı.

Çalışma grubu UYYB'nin güncellenmesinde güncel ulusal ve uluslararası literatürü de taradı. Literatür analizi için belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak, 2000-2024 tarihleri arasında Google Akademik (n: 17300), Science Direct (n: 62) ve PubMed (n: 781) tarandı. Taramalar sonucunda, professional medical competencies (n: 17300), medical school competency frame work (n: 17000), medical graduates outcomes (n: 17000), medical graduates competencies (n: 47) başlıklarında belirtilen metinlere erişildi. Tarama sonucu sadece tıp fakültesini ele alan literatürler (n: 127) analizde kullanıldı. Yetkinlik ve yeterliklere ilişkin genel bir çerçeve sunan ve/veya tek yetkinliğe odaklanmış olan makaleler UYYB-2020 yetkinlik ve yeterlikleri ile karşılaştırıldı ve literatürde olduğu halde UYYB'de yer almayan başlıklar saptandı. Sağlık hizmeti örgütlenmesi, danışmanlık ve dijital okuryazarlık başlıklarının UYYB'de eksik olduğu saptandı.

Saptanan iki yeni (sağlık hizmeti örgütlenmesi, danışmanlık ve dijital okuryazarlık) yetkinlik başlığı ulusal ve uluslararası literatüre göre UYYB'nin güncellenmesi gereklidir hipotezini doğruladı.

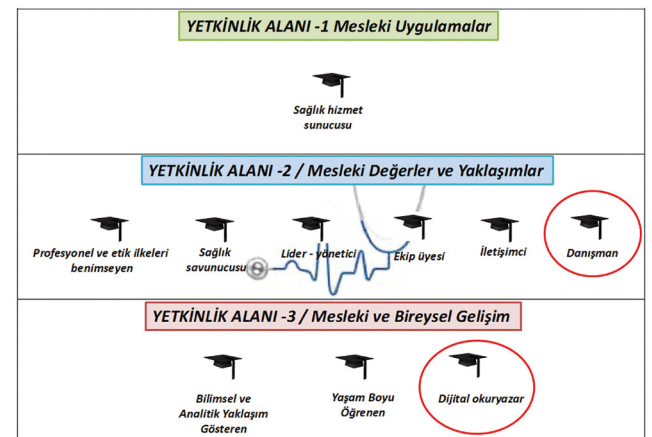
UÇEP 2020 kapsamındaki UYYB'nin kavramsal çerçevesi analiz edildi. UYYB'nin güncellenmesi için toplanan verilerin triangulasyonu ile UYYB 2026 kavramsal çerçevesi oluşturuldu. Kavramsal çerçeve ■ Tablo 4'te sunuldu.

UYYB 2020 Kavramsal çerçevesi "General Medical Council" tarafından oluşturulan Outcomes for Graduates, Avrupa Birliği Öğrenciler Perspektifi, Harvard Medical School, TUMS competency framework, Dundee 3 circle model, Accreditation Council for Graduate Medical Education core competencies sorgulamasından elde edilen kavramsal çerçeveler ile karşılaştırıldı. (ACGME, 2025; Mirzazadeh, 2014; CEDEFOP, 2016; GMC, 2018; Harden ve ark., 1999; Hilgers & De Roos, 2007; Hirsh ve ark., 2012; Kline ve ark., 2024). Karşılaştırmada Sağlık Sistemi Örgütlenmesi, Danışmanlık ve Dijital okuryazarlık yetkinlik başlıklarının uluslararası yetkinlikler metninde olduğu halde UYYB 2020 başlıklarında bulunmadığı saptandı. Bu eksikliklerin de eklenmesi ile UYYB 2026 için kavramsal çerçeve oluşturuldu. Çalışma grubunun UYYB 2020 yetkinlik alanlarının değiştirilmemesine ve yetkinlik başlıklarının ve yeterlik içerik ve sayısının değiştirilebileceği prensip kararına uygun olarak UYYB 2026 yetkinlik alan ve başlıkları ile yeterlikler listesi güncellendi. Güncellenen UYYB 2026 metni yetkinlik yazma usullerine göre yazıldı (NVSC, 2003; OPM, 2025).

Çalışma sonucunda UYYB 2026; 3 yetkinlik alanını ve 10 yetkinlik başlığını (■ Şek. 1) kapsayan 47 yeterlikten oluştu (Ek 1). UYYB belgesi dil bilgisi uygunluğu bakımından kontrol edildi. Danışman ile Dijital Okuryazar başlıkları eklendi (grafikte kırmızı daire ile belirtildi). Belgeye bir önceki versiyonundan farklı olarak yetkinlik başlıklarının kavramsal çerçevesi hakkında bilgi de eklendi.

#### ■ Şekil 1

UYYB 2026 Yetkinlik Alanları ve Yetkinlik Başlıkları





UYYB 2020 ve UYYB 2026 içeriklerinin karşılaştırılması ■■ Tablo 6'da sunuldu. Yetkinlik alan başlıklarında değişiklik yapıldı. "Mesleki etik ve profesyonel ilkeleri benimseyen" yetkinlik başlığı UYYB 2026'da "Profesyonel ve etik ilkeleri benimseyen" olarak değiştirildi.

Güncellemede yetkinlik başlığı altındaki yeterlik sayıları da değiştirilerek Sağlık hizmet sunucusu yeterlik sayısı dokuzdan 13'e çıktı. Sağlık sisteminin/örgütlenmesinin bilinmesine yönelik dört yeterlik eklendi. Profesyonel ve etik ilkeleri benimseyen yetkinlik başlığına iki, Lider-yönetici yetkinlik başlığına bir yetkinlik eklendi. Bunun yanı sıra "Yaşam boyu öğrenen" yetkinlik başlığında yeterlik sayısında azaltma yapıldı. Yeni metinde ilk kez "Danışman" başlığına dört, "Dijital okuryazar" başlığına ise beş yeterlik eklendi (Ek 1).

UYYB 2020 ve UYYB 2026 içeriklerinin karşılaştırılmasında UYYB yetkinlik alan başlıkları değişmedi. Yetkinlik başlıklarında ise değişim oldu ve yeni başlıklar eklendi. Yeterlik sayı ve içeriklerinde de değişiklik (artırma-azaltma) yapıldı (■■ Tablo 5).

UYYB 2026'ya metinde sıkça kullanılan terimler ve yeterliklerle ilişkilendirilme tablosu eklendi. Böylece UYYB'deki yetkinlik ve yeterliklerin güncellenmesi gereklidir hipotezi doğrulandı.

## Tartışma

Mezuniyet hedeflerine dayalı eğitim programları için yetkinlikler çerçevesi konusunda önemli örneklerden biri 1993 yılında yayınlanan Yarının Doktorları (Tomorrow's Doctors) metnidir. Metin, Genel Tıp Konseyi'nin (GMC) Birleşik Krallık'taki tıp eğitime yaklaşımında önemli bir değişime işaret etmekteydi. Bu değişimin nedeni, öğrencinin yalnızca ezbere dayalı ve aşırı yüklü bir müfredatla başa çıkmak zorunda kalması değildi. Temel bilgi ve becerilerin bir özeti içeren "çekirdek müfredat" ve mesleki yaşamın uzun vadeli entelektüel ve temel gereksinimlerine odaklanan "seçmeli modüllerin" uygulanmasına ilişkin bir denge kurma isteğiydi. İlk hazırlandığı andan itibaren ihtiyaca göre güncellenen (2009, 2015, 2018) Yarının Doktorları metninin yeni versiyonları uzman toplantıları yoluyla hazırlanmaktadır (GMC, 2009, 2015, 2018; Rubin & Franchi-Christopher, 2002).

Yetkinlikler çerçevesi hazırlamada CanMEDS metni de önemli örneklerden biridir. CanMEDS çerçevesi, Kanada Kraliyet Hekimler ve Cerrahlar Koleji (RCPSC) tarafından geliştirilmiştir. Hekimlerin yalnızca tıbbi bilgi değil, aynı zamanda iletişim, işbirliği, liderlik gibi başka becerilere de sahip olması gerektiği yönündeki ulusal ve uluslararası baskıların artması bu metnin geliştirilmesinde etkili olmuştur. RCPSC hekimlik yeterliklerini daha kapsamlı ele almak amacıyla Educating Future Physicians for Ontario (EFPO) projesinden etkilenmiştir. EFPO, tıp eğitimi için "8 Rollü Hekim" modeli önermiştir. CanMEDS Çerçevesi

ise 1996'da 7 temel rolü tanımlayarak yayınlanmıştır. 2005 yılından itibaren üç kez revize edilmiştir. En son yapılan 2023 revizyon çalışması için tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz için nicel (örneğin yorum sıklığı, önerilen yeni temel veya yetkinliklerin sayısı) ve nitel (anlatı verileri) veriler elde edilmiştir. Nitel analizi uzun yıllardır klinik eğitici deneyimine sahip, müfredat geliştirme ve önceki versiyonların oluşturulmasında emeği olan, CanMEDS çerçevesi ve yeterlik temelli eğitim konusunda uzman olan bir kişi gerçekleştirmiştir. Bu kişi, sahip olduğu deneyimin getirebileceği olası önyargıların farkında olduğunu ve bunları en aza indirmeye çalıştığını ifade etmiştir (Frank & Danoff, 2007; RCPSC, 2023).

WFME, tıp eğitimi standartlarının geliştirilmesinde küresel düzeyde uzman uzlaşmasına dayalı ve ilkelere odaklanan bir yaklaşım benimsemektedir. Bu süreç, ilk olarak 1984 yılında başlatılmış; 1998 yılında temel tıp eğitimi (Basic Medical Education - BME) standartlarının oluşturulması hedeflenmiştir. 2000 yılından itibaren pilot uygulamalar aracılığıyla bu standartların küresel ölçekte yaygınlaştırılması sağlanmıştır (WFME, 2015). Standartların geliştirilme sürecinde, uluslararası uzman panelleri yürütülmekte olup her aşamada sistematik biçimde paydaşlardan geri bildirim alınmakta ve buna göre revizyonlar gerçekleştirilmektedir. 2023 yılı itibarıyla WFME, ülkelerin ve kurumların kendi yerel bağlamlarına uygun standartları geliştirmelerini teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, küresel geçerliliği olan ancak yerel ihtiyaçlara duyarlı bir kalite güvencesi sistemi oluşturmayı amaçlamaktadır (WFME, 2015).

Tahran Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin hazırladığı yetkinlikler çerçevesi uzman panelleri, odak grup çalışmaları ve uluslararası modellerle (örneğin, Scottish Doctors, Tuning Project, WFME) karşılaştırmalı değerlendirmeler gibi iş birliğine dayalı çabalar sonucunda geliştirilmiştir. Yetkinlikler, mezuniyet çıktılarına dayalı eğitim ilkeleriyle uyumlu olarak yapılandırılmış ve içerik aktarımından ziyade yetkinlik kazanımına vurgu yapmaktadır. Programın temel amacı, mezunların hastaların ve sağlık sisteminin gerçek dünyadaki ihtiyaçlarını karşılayabilecek donanıma sahip olmalarını sağlamaktır (Mirzazadeh ve ark., 2014).

2020 yılında Academic Medicine dergisinde yayınlanan verilerden yola çıkarak, tıp fakültelerinin eğitim programı hedeflerinde benimsenen yetkinlik çerçeveleri ve bu tercihlerde etkili olan faktörler araştırılmıştır (Ryan ve ark., 2022). Çalışmada, akredite tıp fakültelerinin açık kaynaklarda yayımlanan yetkinlik metinleri üzerinde nicel içerik analizi yapılmıştır. Veri analizinde betimleyici istatistikler ve bazı hipotez testleri kullanılmıştır. Çalışmada yalnızca Snapshot 2020 metninde bildirilen bilgiler kullanılmış; tıp fakültelerinin web siteleri veya diğer kaynaklarla doğrulama yapılmamıştır. Ayrıca her bir tıp fakültesinin kendi ulusal ve kültürel değerlerine göre özgün yetkinlikler belirlemelerinin değerli olduğu da ifade edilmektedir.

Ülkemizde mezuniyet hedeflerine dayalı eğitim programına 2000'li yılların başında ilk UÇEP'in geliştirilmesi ile adım atılmıştır. 2014 ve 2020 tarihlerindeki çalışmalar ile UÇEP güncellenmiş ve UYYB ilk kez UÇEP 2020 içinde fakültelerin yararlanımına açılmıştır. TıpDEK ülkemizdeki tıp eğitim programlarının belirlenmesinde ve yönetilmesinde otorite olarak kabul edilen YÖK tarafından tanınmış ve kabul edilmiş yapıdır. UYYB'nin de dahil olduğu UÇEP güncelleme çalışmaları bu yapı altında kurulmuş UÇEP Güncelleme Çalışma Grubu tarafından yürütülmektedir.

Literatür incelendiğinde bireysel çabaların yanında veya çalışma grupları tarafından güncellemelerin yapıldığı saptanmıştır. UYYB'nin güncellenmesinde benzer olarak UÇEP Güncelleme Çalışma Grubunu oluşturan alan uzmanları görev almıştır. Güncelleme veri kaynağı ise tıp eğitiminin paydaşları ve çalışma grubu dışındaki tıp disiplinlerinin uzmanlık dernek temsilcileridir.

UYYB güncellenme çalışmasında farklı kaynaklardan gelen nitel ve nicel veriler harmanlanarak kullanılmıştır. Veriler yeterliklerin yazımında kullanılırken ulusal bağlamlar, kültürel nitelikler ve verinin geçerlik durumları dikkate alınmıştır. Veri kaynağı olan fakültelerden, meslek örgütlerinden ve indeks kişilerin tamamı UYYB güncelleme için görüş bildirmemiştir. Bulgular bildirilen görüşler ile sınırlı kalmıştır.

## Sonuç ve Öneriler

Güncelleme çalışmalarının sonucunda UYYB 2026 metni oluşturuldu. Dili UYYB 2020'ye göre daha sade olan yeni metnin başlıkları hekimlerin güncel konularda donanım kazanmasını sağlayacak nitelikte oluşturuldu.

UYYB 2026, UYYB 2020 metninde olduğu gibi eğitim yönetimlerine, mezuniyet öncesi tıp eğitimi programlarını değerlendirme ve güncellemelerinde, öğretim üyelerine derslerinin planlanmasında, öğrencilere ise mezuniyet aşamasında sahip olmaları beklenen yetkinlik ve yeterlikleri tanımlarında yol gösterici olacaktır.

Kullanıcı paydaşlar için UYYB 2026 metninin fonksiyonları şöyle özetlenebilir.

- Tıp fakültesi eğitim yönetimlerinin bu metni kullanarak aşağıdaki çalışmaları yapması beklenmektedir;
  - Fakülte yetkinlik ve yeterlikler belgelerini bu doğrultuda güncellemeleri/oluşturmaları,
  - Fakülte misyon ve vizyonundan kaynaklanan farklı yetkinlik ve yeterlikleri varsa mevcut listeye eklemesi,
  - UYYB 2026 metni ile uyum çalışması yapması,
  - Yeterliklere ulaşmayı sağlayacak alt yeterlikler (ders-blok-kurul-staj amaç ve hedefleri) belirlemesi, yeterliklere ulaşmayı sağlayacak şekilde, altı yıllık tıp eğitim programını (içerik, öğrenme, öğretim ve ölçme değerlendirme) geliştirmesi,

- Mezun olan hekimlerin belirlenen yetkinlik ve yeterliklere ulaşma durumunu değerlendirmesi.
- Öğretim üyelerinin bu metni kullanarak yürüttükleri eğitim faaliyetlerini UYYB 2026 ile ilişkilendirerek düzenlemeleri beklenmektedir.
- Tıp fakültesi öğrencilerinin bu metni kullanarak aşağıdaki çalışmaları yapması beklenmektedir;
  - UYYB 2026'da belirtilen ve mezunun ulaşması gereken yetkinlikler-yeterlikleri bilmeleri,
  - Öğrenme sorumluluklarının farkında olarak tıp eğitimi yaşantıları boyunca UYYB 2026 listesini bir rehber olarak kullanmaları.

UYYB'nin gelecekte yapılacak güncelleme çalışmaları için UYYB 2026 metninin tıp fakülteleri tarafından kullanılmasının değerlendirilmesine ilişkin verinin ortaya konması ve ihtiyaçların farklı kaynaklara dayanan verilere göre analiz edilmesi gereklidir. Bu yazının metni gelecekte güncelleyecek ekipler için rehber olmasını diliyoruz.

## Teşekkür

Bireysel ve kurumsal görüş ve öneri bildiren öğretim elemanlarına, tıp fakültelerimizin yönetimlerine ve Tıp Fakülteleri Dekanlar Konseyi Yürütme Kuruluna belgenin oluşturulması ve geliştirilmesi aşamalarında verdikleri destekler için teşekkür ederiz.



## Extended Abstract

### National Competency Framework for Medical School Graduates in Türkiye – 2026

**S**ince the emergence of the medical profession, its pivotal role in protecting and improving public health has been universally acknowledged. At the beginning of the twentieth century, medical education began to be viewed not merely as a process of transferring knowledge and skills but as a means of preparing physicians capable of responding to the health needs of society. Consequently, educating the “good physician” became the fundamental objective of medical education.

The Alma-Ata Declaration of 1978 introduced the goal of “Health for All” and emphasized that achieving this objective depends on educating physicians who understand the communities they serve, recognize priority health problems, and are capable of delivering preventive, diagnostic, and therapeutic healthcare. This perspective was further reinforced by the Edinburgh Declaration, which highlighted the importance of medical education programs addressing society’s priority health needs. Subsequently, the Bologna Process accelerated standardization and quality improvement initiatives in higher education across Europe, promoting outcome-based and competency-based educational approaches. Over time, learning outcomes and competency-based education became the cornerstones of contemporary medical education.

These international developments were also reflected in Türkiye. Following the country’s participation in the Bologna Process, outcome-based education was widely adopted by medical schools. In response to the rapid increase in the number of medical faculties and the need for a nationally standardized curriculum, the National Core Curriculum (NCC) was developed to align undergraduate medical education with the country’s priority health needs.

However, focusing solely on priority health problems was insufficient to comprehensively define the competencies expected of medical graduates. Therefore, during the development of the 2020 National Core Curriculum, competency domains, competency headings, and competencies expected of medical graduates were systematically defined for the first time. These components constituted the National Competency Framework (NCF), which became the common national reference for all medical schools in Türkiye. The first version of the framework comprised three competency domains, eight competency headings, and thirty-two competencies.

In accordance with the principle of periodically revising the National Core Curriculum, the development of NCC 2026 was initiated, and updating the National Competency

Framework was identified as one of its major components. The working group, consisting of academics involved in the development of the previous framework and medical school administrators, aimed to revise the framework by integrating extensive stakeholder feedback, implementation experiences, and current national and international developments. The primary objective was to establish an updated competency framework that would support medical schools in educating qualified physicians capable of meeting contemporary healthcare needs.

The present study describes the methodology, processes, and outcomes of updating the National Competency Framework within the scope of NCC 2026.

#### Methods

This study employed a methodological research design. A participatory approach was adopted throughout the approximately two-year study period. Faculty members from both basic and clinical sciences, faculty members from different medical schools, medical students, graduate representatives, professional organizations, and specialty associations contributed to the updating process. The study was coordinated by the National Competency Framework Working Group established under NCC 2026.

During the initial meeting, the principles of the revision process were determined, and manifest content analysis, which focuses exclusively on explicitly stated information within the data, was selected as the primary qualitative analysis method. The revision process was based on four major data sources:

- Open-ended responses obtained from nationwide online surveys involving medical school administrators, faculty members, and students;
- Feedback collected from leaders of medical education associations, faculty members, students, and internal and external stakeholders;
- Graduate outcomes and program learning outcomes published on the websites of medical schools in Türkiye;
- National and international literature related to competency frameworks.

Qualitative and quantitative data from these sources were analyzed collectively, and the integration of evidence from multiple sources was used to inform the revision of the competency framework.

## Results

The revision process, conducted between January and November 2024, consistently demonstrated the need to update the National Competency Framework.

Content analysis of the nationwide surveys revealed a strong consensus supporting revision of the existing framework. Similarly, feedback obtained from medical education experts and other stakeholders emphasized the need to strengthen competencies related to preventive medicine and advisory roles.

Analysis of graduate outcomes published by medical schools, together with a comprehensive review of the national and international literature, identified important gaps in the existing framework, particularly in the areas of health system organization, counselling, and digital literacy. Comparisons with internationally recognized competency frameworks further confirmed these deficiencies. The integration of evidence from all data sources resulted in the development of the conceptual framework for the 2026 version.

Consistent with the principles established by the working group, the three competency domains were retained, whereas competency headings and competency statements were revised. The updated framework comprised three competency domains, ten competency headings, and forty-seven competencies. Counselling and digital literacy were introduced as new competency headings, competencies related to health system organization were substantially expanded, several competency statements were revised, and others were simplified.

## Discussion

International experience demonstrates that graduate competency frameworks are regularly updated through systematic revision processes. Prominent examples, including Tomorrow's Doctors in the United Kingdom, the CanMEDS Framework in Canada, the World Federation for Medical Education (WFME) standards, and national competency frameworks developed in other countries, have all been revised through expert consultation, stakeholder engagement, literature review, and continuous feedback.

The revision of the National Competency Framework in Türkiye followed a similar evidence-informed and participatory approach. Data obtained from medical schools, professional organizations, specialty societies, and academic experts were integrated with findings from the international literature to develop a competency framework reflecting national healthcare priorities, cultural characteristics, and the needs of the healthcare system.

## Conclusions

The updated National Competency Framework 2026 provides a simplified and contemporary competency framework that better reflects current healthcare needs and comprehensively defines the competencies expected of medical graduates.

The framework is expected to guide medical schools in curriculum development, institutional competency framework revision, alignment of program learning outcomes, and evaluation of graduate competencies. Faculty members are encouraged to align their educational activities with the updated framework, while medical students should use it as a reference throughout their educational journey.

Future revisions should be supported by systematic evaluation of the implementation of the framework across medical schools and by continuous analysis of emerging needs based on evidence obtained from diverse data sources. Such an approach will facilitate the continuous improvement and sustainability of the national competency framework.



## Kaynaklar

- ACGME (2025). *Common Program Requirements*. 17 Mart 2025 tarihinde <https://www.acgme.org/programs-and-institutions/programs/common-program-requirements/> adresinden alınmıştır.
- Boelen, C. (1994). *Frontline doctors of tomorrow*, *World Health*. 17 Mart 2025 tarihinde <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/328599/WH-1994-Sep-Oct-p4-5-eng.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bulut, A. (2003). Bir haber: Ulusal çekirdek eğitim programı oluşturuldu. *Tıp Eğitimi Dînyası*, 13–36.
- CEDEFOP (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe. A comparative study*. <https://doi.org/10.2801/735711>.
- Flexner, A. (1910). *Medical Education in the United States and Canada*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 17 Mart 2025 tarihinde [http://archive.carnegiefoundation.org/publications/pdfs/elibrary/Carnegie\\_Flexner\\_Report.pdf](http://archive.carnegiefoundation.org/publications/pdfs/elibrary/Carnegie_Flexner_Report.pdf) adresinden alınmıştır.
- Frank, J. R. & Danoff, D. (2007). The CanMEDS initiative: Implementing an outcomes-based framework of physician competencies. *Medical Teacher*, 29(7), 642–647. <https://doi.org/10.1080/01421590701746983>.
- GMC (2009). *Tomorrow's Doctors Education Outcomes and standards for undergraduate medical education*. London-UK. 21 Temmuz 2025 tarihinde [www.gmc-uk.org](http://www.gmc-uk.org) adresinden alınmıştır.
- GMC (2015). *Outcomes for graduates (Tomorrow's Doctors)*. London-UK. 21 Temmuz 2025 tarihinde [https://www.gmc-uk.org/-/media/documents/Outcomes\\_for\\_graduates\\_Jul\\_15\\_1216.pdf\\_61408029.pdf](https://www.gmc-uk.org/-/media/documents/Outcomes_for_graduates_Jul_15_1216.pdf_61408029.pdf) adresinden alınmıştır.
- GMC (2018). *Outcomes for graduates 2018*. 17 Mart 2025 tarihinde [https://www.gmc-uk.org/-/media/documents/dcl1326-outcomes-for-graduates-2018\\_pdf-75040796.pdf](https://www.gmc-uk.org/-/media/documents/dcl1326-outcomes-for-graduates-2018_pdf-75040796.pdf) adresinden alınmıştır.
- Gruppen, L. D., Mangrulkar, R. S. & Kolars, J. C. (2012). *The promise of competency-based education in the health professions for improving global health*. Human Resources for Health. <https://doi.org/10.1186/1478-4491-10-43>.
- Harden, R. M., Crosby, J. R., Davis, M. H., & Friedman, M. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 5 - From competency to meta-competency: A model for the specification of learning outcomes. *Medical Teacher*, 21(6), 546–552. <https://doi.org/10.1080/01421599978951>
- Harden, R. M., Crosby, J. R. & Davis, M. H. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 1 - An introduction to outcome-based education. *Medical Teacher*, 21(1), 7–14. Available at: <https://doi.org/10.1080/01421599979969>.
- Hilgers, J. & De Roos, P. (2007). European core curriculum - The students' perspective. *Medical Teacher*, 29(2–3), 270–275. <https://doi.org/10.1080/01421590701268731>.
- Hirsh, D., Gaufberg, E., Ogur, B., Cohen, P., Krupat, E., Cox, M., Pelletier, S., & Bor, D. (2012). Educational outcomes of the Harvard Medical School–Cambridge integrated clerkship: A way forward for medical education. *Academic Medicine*, 87(5), 643–650. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31824d9821>
- Kline, M. C., Malits, J. R., Baker, N., Shirley, H., Grobman, B., Callison, W. E., Pelletier, S., Nadeau, K., Jones, D. S., & Basu, G. (2024). Climate change, environment, and health: The implementation and initial evaluation of a longitudinal, integrated curricular theme and novel competency framework at Harvard Medical School. *PLOS Climate*, 3(5), e0000412. <https://doi.org/10.1371/journal.pclm.0000412>
- Mbuagbaw, L., Lawson, D. O., Puljak, L., Allison, D. B., & Thabane, L. (2020). A tutorial on methodological studies: The what, when, how and why. *BMC Medical Research Methodology*, 20(1), Article 226. <https://doi.org/10.1186/s12874-020-01107-7>
- Mirzazadeh, A., Mortaz Hejri, S., Jalili, M., Asghari, F., Labaf, A., Sedaghat Siyahkal, M., Afshari, A., & Saleh, N. (2014). Defining a competency framework: The first step toward competency-based medical education. *Acta Medica Iranica*, 52(11), 878–884.
- NVSC (2003). *A Guide to Writing Competency Based Training Materials*. [www.nvsc.org.au](http://www.nvsc.org.au).
- OPM (2025). *Writing Competencies*. 17 Mart 2025 tarihinden <https://www.opm.gov/policy-data-oversight/assessment-and-selection/competencies/writing-competencies.pdf> adresinden alınmıştır.
- RCPSC (2023). *CanMEDS Project Foundational Report- 2023*. 21 Temmuz 2025 tarihinde <https://widgixca-library.s3.amazonaws.com/library/50001532/2023CanMEDSFoundationalReportENFinal.pdf>. Ottawa ON, Canada. Available at: <https://widgixca-library.s3.amazonaws.com/library/50001532/2023CanMEDSFoundationalReportENFinal.pdf> adresinden alınmıştır.
- Rubin, P. & Franchi-Christopher, D. (2002). New edition of Tomorrow's Doctors. *Medical Teacher*, 24(4), 368–369. <https://doi.org/10.1080/0142159021000000816>.
- Ryan, M. S., Blood, A. D., Park, Y. S., & Farnan, J. M. (2022). Competency-based frameworks in medical school education programs: A thematic analysis of the academic medicine snapshots, 2020. *Academic Medicine*, 97(11), S63–S70. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004912>
- Schoonenboom, J. & Johnson, R.B. (2017). Wie man ein Mixed Methods-Forschungs-Design konstruiert. *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 107–131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>.
- TTB (1978). *Alma Ata Bildirisi*. 17 Mart 2025 tarihinde [https://ttb.org.tr/mevzuat\\_goster.php?Guid=636dab54-a285-11e7-9205-300896da83fe](https://ttb.org.tr/mevzuat_goster.php?Guid=636dab54-a285-11e7-9205-300896da83fe) adresinden alınmıştır.
- UÇEP (2014). *Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı-2014*. 17 Mart 2025 tarihinde <https://tip.cu.edu.tr/storage/Öğrenci/ULUSAL-ÇEP.pdf> adresinden alınmıştır.
- UÇEP (2020). *Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı 2020*. 17 March 2025 tarihinde [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Ulusal-cekirdek-egitimi-programlari/mezuniyet-öncesi-tip-egitimi-cekirdek-egitimi-programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ulusal-cekirdek-egitimi-programlari/mezuniyet-öncesi-tip-egitimi-cekirdek-egitimi-programi.pdf) adresinden alınmıştır.
- WFME (1988). The Edinburgh Declaration. *Medical Education*, 5(22), 481–482.
- WFME (2015). *Basic Medical Education WFME Global Standards for Quality Improvement*. 21 Temmuz 2025 tarihinde <http://wfme.org/standards/bme/3-quality-improvement-in-basic-medical-education-english/file> adresinden alınmıştır.

**Ek 1: Ulusal Yetkinlik ve Yeterlikler Belgesi 2026**

| YETKİNLİK ALANI-1/Mesleki Uygulamalar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| YETKİNLİK 1.1. Sağlık Hizmet Sunucusu                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                           |
| Bu yetkinlik, hekimin <u>birinci basamak sağlık hizmet sunumundaki uygulayıcı/ıcracı rolü</u> bağlamında sahip olması gereken; mesleki bilgi ve becerilerinin sağlık hizmet sunumuna entegrasyonu, hasta merkezli yaklaşım, bütüncül yaklaşım, sağlık hizmetinin aşamaları, sağlığın korunması ve geliştirilmesi, sağlık eğitimi, birey ve toplum odaklı hizmet, yaşam boyu bakım, hasta ve çalışan güvenliği; sağlık hizmetlerinin örgütlenmesi ve birinci basamak hekiminin rolü, sevk zinciri; disiplinler ve meslekler arası yaklaşım; çevresel faktörler ve olağandışı durumlara ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır (13 YETERLİK). |                                                                                                                                                                                                                           |
| 1.1.1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Temel, dahili ve cerrahi tıp bilimleri eğitiminden elde ettiği bilgi, beceri ve tutumları bütünlendirerek sağlık hizmeti sunumunu gerçekleştirir.                                                                         |
| 1.1.2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Davranışsal, sosyal ve beşerî bilimleri eğitiminden kazandığı bilgi, beceri ve tutumları bütünlendirerek sağlık hizmeti sunumuna entegre eder.                                                                            |
| 1.1.3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Bireye yönelik sağlık hizmet sunumunda dil, din, ırk, cinsiyet ve diğer herhangi bir ayrımı gözetmeden hasta merkezli yaklaşım gösterir.                                                                                  |
| 1.1.4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Yaşam boyu bakım ilkesi doğrultusunda hayatın her evresinde, bireyin fiziksel, psikolojik ve sosyokültürel geçmişini ve yaşadığı deneyimleri göz önüne alarak bütüncül yaklaşımla sağlık hizmeti sunumunu gerçekleştirir. |
| 1.1.5                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Sağlığı etkileyen bireysel, toplumsal, sosyal ve çevresel faktörleri göz önüne alarak, öncelikle sağlıklılık durumunun korunması, sürdürülmesi ve geliştirilmesini dikkate alır.                                          |
| 1.1.6                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Sağlık hizmet sunumunda koruma, acil, tanı, tedavi, izlem ve rehabilitasyon süreçlerinde hasta güvenliğini dikkate alarak, akılcı ve etkin yaklaşım gösterir.                                                             |
| 1.1.7                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Kendisinin, sağlık çalışanlarının ve diğer ekip üyelerinin güvenliğini dikkate alarak sağlık hizmeti sunar.                                                                                                               |
| 1.1.8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Hedef kitlenin özelliklerine, gereksinimleri ve beklentilerine göre sağlıklı bireylere, hastalara, topluma ve sağlık çalışanlarına sağlık eğitimi verir.                                                                  |
| 1.1.9                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Sağlığa etki eden bireysel, bölgesel, küresel ölçekteki psiko-sosyal ve sosyo-ekonomik çevreye ilişkin değişimleri göz önünde bulundurarak sağlık hizmeti sunar.                                                          |
| 1.1.10                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Basamaklandırılmış sağlık hizmeti sunumuna ilişkin sağlık kurum ve kuruluşlarının tanımı, hiyerarşik yapısı, hizmet sunum profili ve fonksiyonları konusunda bilgi sahibidir.                                             |
| 1.1.11                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Bireylerin sağlık ihtiyaçlarını değerlendirerek, basamaklandırılmış sağlık hizmeti kapsamında uygun sağlık hizmetini alması için sevk zincirini etkin bir şekilde uygular.                                                |
| 1.1.12                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Sağlıklı bireyler, hasta ve yakınlarına basamaklandırılmış sağlık hizmeti sunumunda yer alan sağlık kurum ve kuruluşlarının rolü konusunda bilgilendirme yapar.                                                           |
| 1.1.13                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Sağlık hizmetlerinin adli ve sosyal hizmetlerle arasındaki etkileşimi bilir ve bu hizmetlerin uyumlu bir şekilde yürütülmesini göz önünde bulundurarak sağlık hizmeti sunar.                                              |
| YETKİNLİK ALANI-2/Mesleki Değerler ve Yaklaşımlar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                           |
| YETKİNLİK 2.1. Profesyonel ve Etik İlkeleri Benimseyen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                           |
| Bu yetkinlik, hekimin <u>birinci basamak sağlık hizmet sunumunda profesyonel değerler</u> bağlamında sahip olması gereken; etik ilkeler ve hukuksal sorumluluk ve hakları, kalite süreçleri kapsamında sağlık hizmetinin niteliği, sürekli mesleki ve bireysel gelişimine ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır (6 YETERLİK).                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                           |
| 2.1.1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Mesleğini yürütürken iyi hekimlik uygulamalarını dikkate alır.                                                                                                                                                            |
| 2.1.2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Hekimlik mesleğinin gerekliliklerini, yasal sorumluluklar, haklar ve etik ilkeler doğrultusunda görev ve yükümlülüklerini dikkate alarak yerine getirir.                                                                  |
| 2.1.3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Hekim sağlık hizmetleri sunumunda kalite güvence süreçlerini dikkate alır.                                                                                                                                                |
| 2.1.4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Hekim, mesleki uygulamalarını duyuşsal ve bilişsel deneyimlerini de göz önünde bulundurarak gerçekleştirir.                                                                                                               |
| 2.1.5                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Hekimlik mesleğine ilişkin kendi performansını objektif olarak değerlendirir.                                                                                                                                             |
| 2.1.6                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Dijital platformlarda iyi hekimlik uygulamalarını dikkate alarak paylaşımda bulunur.                                                                                                                                      |



### YETKİNLİK 2.2. Sağlık Savunucusu

Bu yetkinlik, hekimin birinci basamak sağlık hizmet sunumunda sağlık savunuculuğu bağlamında sahip olması gereken; sosyal hesap verebilirlik, birey ve toplum yararı, sağlığın korunması ve geliştirilmesi, disiplinler ve meslekler arası iş birlikli yaklaşım ve sağlık hizmetlerinde ulaşılabilirlik, eşitlikçi ve maliyet etkinlik gibi kavramlara ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır (4 YETERLİK).

- |       |                                                                                                                                                  |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.2.1 | Sosyal hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda, bireyin ve toplumun sağlığının korunması ve geliştirilmesi için sağlıklı olma hakkını savunur. |
| 2.2.2 | Bireyin ve toplumun sağlık düzeyini yükseltmek amacıyla farklı mesleklerden paydaşlarla iş birliği içinde çalışır.                               |
| 2.2.3 | Sağlık politikalarının ve uygulamalarının birey ve toplumun sağlık göstergelerine etkisini değerlendirir.                                        |
| 2.2.4 | Hekim kendi fiziksel, ruhsal ve sosyal sağlığını korumaya ve geliştirmeye önem verir, bunun için gerekenleri yapar.                              |

### YETKİNLİK 2.3. Lider-Yönetici

Bu yetkinlik, hekimin birinci basamak sağlık hizmet sunumunda sağlık hizmetinin yönetimi bağlamında sahip olması gereken; meslekler arası yaklaşım, takım çalışması, strateji geliştirme, kişiler arası iletişim, etkileşim, çatışma çözümü, kültürel çeşitlilik, olağanüstü durumlarda kriz yönetimi gibi kavramlara ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır (3 YETERLİK).

- |       |                                                                                                                                                 |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.3.1 | Meslekler arası yaklaşımı gözeterek sağlık hizmeti sunumunun her aşamasına önderlik eder.                                                       |
| 2.3.2 | Sağlık kurum ve kuruluşunda; hizmetleri, kaynakları maliyet etkin, topluma yararlı ve mevzuata uygun şekilde planlar, uygular ve değerlendirir. |
| 2.3.3 | Olağan dışı durumlarda, belirsiz ve karmaşık koşullarla baş etme becerisi gösterir.                                                             |

### YETKİNLİK 2.4. Ekip Üyesi

Bu yetkinlik, hekimin birinci basamak sağlık hizmet sunumunda sağlık hizmetinde ekibe dayalı yaklaşım bağlamında sahip olması gereken; etkili iletişim/etkileşim, ekip anlayışı, disiplinler ve meslekler arası yaklaşım ve profesyonelliğe ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır (3 YETERLİK).

- |        |                                                                                                   |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.4.1. | Sağlık ekip üyeleri ile olumlu iletişim kurar ve gerektiğinde farklı roller üstlenir.             |
| 2.4.2. | Ekibindeki sağlık çalışanlarının görev ve sorumluluklarını bilir ve buna uygun davranış sergiler. |
| 2.4.3. | Mesleki uygulamalarında ekip üyeleriyle uyumlu ve etkin çalışır.                                  |

### YETKİNLİK 2.5. İletişimci

Bu yetkinlik, hekimin birinci basamak sağlık hizmet sunumunda iletişim bağlamında sahip olması gereken; kişiler arası iletişim, etkileşim, özel gereksinim gerektiren gruplar, hasta merkezli yaklaşım, sosyokültürel çeşitlilik kavramlarına ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır (3 YETERLİK).

- |        |                                                                                                                   |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.5.1. | Hasta, hasta yakınları, sağlık çalışanları ve diğer meslek grupları, kurum ve kuruluşlarla etkili iletişim kurar. |
| 2.5.2. | Özel yaklaşım gerektiren ve/veya farklı sosyokültürel özelliklere sahip birey ve gruplarla etkili iletişim kurar. |
| 2.5.3. | Koruma, tanı, tedavi, izlem ve rehabilitasyonda hasta merkezli ve katılımcı bir yaklaşım gösterir.                |

### YETKİNLİK 2.6. Danışman

Bu yetkinlik, hekimin birinci basamak sağlık hizmet sunumunda danışmanlık verme bağlamında sahip olması gereken; birey ve toplum odaklı, bireysel ve toplumsal yararı, devamlılık/süreklilik ilkesi, teşvik edici ve rehber rolü kavramlarına ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır (4 YETERLİK).

- |        |                                                                                                                                            |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.6.1. | Hasta, sağlıklı birey ve yakınlarının gereksinim ve beklentileri doğrultusunda sağlık hizmetinin her aşamasında danışmanlık yapar.         |
| 2.6.2. | Sağlık hizmetinin her aşamasında devamlılık gösteren, destekleyici ve yol gösterici bir danışmanlık yapar.                                 |
| 2.6.3. | Sağlığın korunması ve geliştirilmesine yönelik teşvik edici tutum sergiler.                                                                |
| 2.6.4. | Sağlıklılık durumunun niteliğini yükseltmek için meslektaşlarına ve karar vericilere bilgi ve deneyimleri doğrultusunda danışmanlık yapar. |

**YETKİNLİK ALANI-3/Mesleki ve Bireysel Gelişim****YETKİNLİK 3.1. Bilimsel ve Analitik Yaklaşım Gösteren**

Bu yetkinlik, hekimin birinci basamak sağlık hizmet sunumunda bilimsel ve analitik yaklaşım bağlamında sahip olması gereken; araştırma, eleştirel düşünme, karar verme, kanıta dayalı yaklaşım gibi kavramları, bilişim teknolojilerini de kullanabilecek şekilde içeren yeterlikleri kapsamaktadır (4 YETERLİK).

- |       |                                                                                                                                   |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.1.1 | Sağlık hizmeti sunduğu toplumun ihtiyaçlarına göre bilimsel araştırma planlar, yürütür ve sonuçlarını toplumun yararına kullanır. |
| 3.1.2 | Mesleğiyle ilgili güncel literatürü araştırır ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir.                                      |
| 3.1.3 | Kanıta dayalı tıp verilerini mesleki etik ilkeler çerçevesinde sağlık hizmet sunumunun her aşamasında kullanır.                   |
| 3.1.4 | Sağlık hizmeti, araştırma ve eğitim etkinliğini artırmak için bilişim teknolojilerini uygun bir şekilde kullanır.                 |

**YETKİNLİK 3.2. Yaşam Boyu Öğrenen**

Bu yetkinlik, hekimin birinci basamak sağlık hizmet sunumunda yaşam boyu öğrenen rolü bağlamında sahip olması gereken; öz değerlendirmesini yaptığı, sürekli mesleki ve bireysel gelişimini öncelediği, yaşam boyu öğrenme kavramı ve ilkelerini benimsediği ve davranışına yansıttığına ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır (2 YETERLİK).

- |        |                                                                                                                                 |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.2.1. | Bireysel gelişimini sürekli olarak değerlendirir, öğrenme süreçlerini yönetir ve kariyerine yönelik gelişim hedefleri belirler. |
| 3.2.2. | Mesleki uygulamalarını güncellemek ve geliştirmek için yaşam boyu öğrenme davranışı sergiler.                                   |

**YETKİNLİK 3.3. Dijital Okuryazar**

Bu yetkinlik, hekimin birinci basamak sağlık hizmet sunumunda bilişim teknolojilerini kullanma, teknolojiye hakim olma ve sağlık hizmetine yansıtma bağlamında sahip olması gereken; bilgisayar okuryazarlığı, eğitim ve bilişim teknolojileri, uzaktan sağlık hizmeti, elektronik hasta kayıt sistemi, veri yönetimi ve güvenliği kavramlarına ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır (5 YETERLİK).

- |       |                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.3.1 | Dijital ortamdaki veri güvenliği ve mahremiyeti ilkelerine göre davranış gösterir.                                                                                                                                                                                    |
| 3.3.2 | e-Sağlık (teletıp, sanal sağlık eğitimi ve sağlıkla ilgili kaynaklara erişim, mobil sağlık hizmetleri, giyilebilir teknolojiler gibi) uygulamalarını olağan dışı durumlar dahil olmak üzere sağlık hizmetlerinin her aşamasında uygun ve etkili bir şekilde kullanır. |
| 3.3.3 | Dijital sağlık verilerinin analizini yaparak, klinik karar verme süreçlerinde kullanır.                                                                                                                                                                               |
| 3.3.4 | E-öğrenme platformlarında kendi öğrenimini destekler, dijital kaynakları değerlendirir ve kendine uygun olanları seçer.                                                                                                                                               |
| 3.3.5 | Sağlık bilgilerini, birey ve toplum sağlığını destekleyecek şekilde paylaşır, uygun dijital kaynakları seçer.                                                                                                                                                         |



## Ek 2: Tablolar

**Tablo 1**

UÇEP 2026 Güncelleme Dijital Anket Verisinin İçerik Analizi

| İçerik Analizi Kodları     | Tekrar Sayı | UYYB Güncellemesinde Kullanılması |
|----------------------------|-------------|-----------------------------------|
| Sağlık Hizmet Sunumu       | 10          | Kullanıldı                        |
| İletişim                   | 3           | Kullanıldı                        |
| Etik                       | 2           | Kullanıldı                        |
| Profesyonel Değerler       | 2           | Kullanıldı                        |
| Topluma Dönük              | 2           | Kullanıldı                        |
| Bilimsel Çalışma           | 1           | Kullanıldı                        |
| Danışman                   | 1           | Kullanıldı                        |
| Güncel Kalma               | 1           | Kullanıldı                        |
| Hizmet Sunumu              | 1           | Kullanıldı                        |
| Özel Gereksinimli Bireyler | 1           | Kullanıldı                        |
| Tıbbi Beceri               | 1           | Kullanıldı                        |
| Yaşam Boyu Öğrenme         | 1           | Kullanıldı                        |
| Diploma Denkliği           | 1           | Kullanılmadı                      |
| Gerekli Bir Metin          | 1           | Kullanılmadı                      |
| İlgisiz                    | 3           | Kullanılmadı                      |

**Tablo 2**

İç ve Dış Paydaş Görüşlerinin İçerik Analizi

| İçerik Analizi Kodları                                 | Tekrar Sayı | UYYB Güncellemesinde Kullanılması |
|--------------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------|
| Tanımların netleştirilmesi                             | 1           | Kullanıldı                        |
| Yetkinlik cümle yapılarına ilişkin dil bilgisi önerisi | 1           | Kullanıldı                        |
| UYYB'nin fakültelerde kullanımı için algoritma talebi  | 1           | Kullanılmadı                      |
| Çekirdek hastalıklar listesine ilişkin öneri           | 1           | Kullanılmadı                      |
| Davranışsal, sosyal ve beşeri bilimler için öneri      | 1           | Kullanılmadı                      |
| Öğrencilerin UÇEP kullanımı konusunda öneri            | 1           | Kullanılmadı                      |
| TUKMOS düzeyleri ile uyumlu liste hazırlanması         | 1           | Kullanılmadı                      |

**Tablo 3**

Fakülte Web Sayfalarından Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi

| İçerik Analizi Kodları               | Tekrar Sayı | UYYB Güncellemesinde Kullanılması |
|--------------------------------------|-------------|-----------------------------------|
| Sağlık Hizmeti Sunucusu              | 8           | Kullanıldı                        |
| Mesleki Etik ve Profesyonel İlkeleri | 6           | Kullanıldı                        |
| Sağlık Savunucusu                    | 6           | Kullanıldı                        |
| Lider-Yönetici                       | 6           | Kullanıldı                        |
| İletişimci                           | 6           | Kullanıldı                        |
| Ekip Üyesi                           | 6           | Kullanıldı                        |
| Bilim İnsanı                         | 4           | Kullanıldı                        |
| Yaşam Boyu Öğrenen                   | 5           | Kullanıldı                        |
| Koruyucu Hekim                       | 1           | Kullanıldı                        |
| Danışman                             | 1           | Kullanıldı                        |

**Tablo 4**

UYYB 2026 Kavramsal Çerçevesi

| Yetkinlik Alanı              | Yetkinlik Başlığı                               | Kavramsal Çerçeve              | Güncellemede Eklenecek Başlıklar |
|------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Mesleki Uygulamalar          | Sağlık Hizmet Sunucusu                          | İçerik (Tanı, Tedavi, Korunma) | Sağlık Sistemi Örgütlenmesi      |
|                              |                                                 | Bakış Açısı, Anlayış           |                                  |
|                              |                                                 | Korunma, Sosyal Belirleyiciler |                                  |
|                              |                                                 | Sağlık Eğitimi                 |                                  |
|                              |                                                 | Hasta Güvenliği                |                                  |
| Mesleki Değerler ve Yaklaşım | Mesleki Etik ve Profesyonel İlkeleri Benimseyen | Çalışan Güvenliği              | Danışmanlık                      |
|                              |                                                 | Anlayış, Dayanak               |                                  |
|                              | Sağlık Savunucusu                               | Özdeğerlendirme                |                                  |
|                              |                                                 | Savunma                        |                                  |
|                              | Lider Yönetici                                  | İşbirliği                      |                                  |
|                              |                                                 | Liderlik                       |                                  |
|                              | Ekip Üyesi                                      | Ekip Çalışması                 |                                  |
|                              |                                                 | Yöneticilik                    |                                  |
|                              | İletişimci                                      | Karar Mekanizması Kullanımı    |                                  |
|                              |                                                 | Meslekler Arası Eğitim         |                                  |
| Mesleki ve Bireysel Gelişim  | Bilimsel ve Analitik Yaklaşım Gösteren          | İletişim                       | Dijital okuryazarlık             |
|                              |                                                 | Özel Gerekseşim                |                                  |
|                              | Yaşam Boyu Öğrenen                              | Yaşam Boyu Öğrenme             |                                  |
|                              |                                                 | Kanıtı Dayalı Tıp              |                                  |
|                              |                                                 | Planlama ve Yürütme            |                                  |
|                              |                                                 | Bilişim Teknolojileri          |                                  |



■ Tablo 5

Ulusal Yetkinlik ve Yeterlikler Belgesi 2020 ve 2026 içeriklerinin karşılaştırılması

| Yetkinlik Alanları           | Yetkinlik Başlığı 2020                          | Yeterlik Sayısı | Yetkinlik Başlığı 2026                  | Yeterlik Sayısı |
|------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------|-----------------|
| Mesleki Uygulamalar          | Sağlık Hizmeti Sunucusu                         | 9               | Sağlık Hizmet Sunucusu                  | 13              |
| Mesleki Değer ve Yaklaşımlar | Mesleki Etik ve Profesyonel İlkeleri Benimseyen | 4               | Profesyonel ve Etik İlkeleri Benimseyen | 6               |
|                              | Sağlık Savunucusu                               | 4               | Sağlık Savunucusu                       | 4               |
|                              | Lider- Yönetici                                 | 2               | Lider- Yönetici                         | 3               |
|                              | Ekip Üyesi                                      | 3               | Ekip Üyesi                              | 3               |
|                              | İletişimci                                      | 3               | İletişimci                              | 3               |
|                              |                                                 |                 | Danışman                                | 4               |
| Mesleki ve Bireysel Gelişim  | Bilimsel ve Analitik Yaklaşım Gösteren          | 4               | Bilimsel ve Analitik Yaklaşım Gösteren  | 4               |
|                              | Yaşam Boyu Öğrenen                              | 3               | Yaşam Boyu Öğrenen                      | 2               |
|                              |                                                 |                 | Dijital Okuryazar                       | 5               |
| <b>Toplam</b>                |                                                 | <b>32</b>       |                                         | <b>47</b>       |

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.



# Do Career Development Barriers Trigger Silent Resignation in Academics? A Comparison of Generation Y-Z

## Akademisyenlerde Kariyer Gelişim Engelleri Sessiz İstifayı Tetikler mi? Bir Y-Z Kuşağı Karşılaştırması

Filiz Demir<sup>1</sup> , Nezahat Koçyiğit<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Applied Sciences, Department of Tourism Guidance, Karaman, Türkiye

<sup>2</sup> Necmettin Erbakan University, Faculty of Applied Sciences, Department of Management Information Systems, Konya, Türkiye

### Abstract

**Objective:** This study examines the impact of career development barriers on silent resignation among academicians. Specifically, it explores whether these barriers influence silent resignation and whether the effect differs between Generations Y and Z. In addition, differences in career development barriers and silent resignation are analyzed across demographic and professional variables including gender, marital status, seniority, academic title, years of employment, number of children, and weekly course load.

**Method:** The study employed a quantitative survey design, targeting full-time academicians working at state universities in Türkiye. A total of 368 participants took part voluntarily, and data were collected using a structured questionnaire. Validity and reliability tests of the scales were conducted, followed by normality, correlation, t-test, ANOVA, and regression analyses.

**Results:** The findings reveal that career development barriers have a positive and significant effect on silent resignation. Furthermore, significant differences were observed in both career development barriers and silent resignation according to gender, marital status, and years of employment. Among the sub-dimensions of career barriers, lack of resources was reported more strongly by Generation Z, women, and married employees, while institutional relations and other career barriers were found to exert a greater influence on silent resignation in Generation Z.

**Conclusion and Recommendations:** The findings highlight the importance of addressing career development barriers to reduce silent resignation in higher education. The study contributes to the literature by explaining silent resignation through generational theory and social exchange theory. Higher education institutions should improve transparent promotion procedures, access to resources, mentoring, and supportive organizational practices. Future research should adopt longitudinal and cross-cultural designs, include additional organizational factors, and use qualitative methods to provide deeper insights into silent resignation.

**Keywords:** Career Development Barriers, Silent Resignation, Academics, Generation Y-Z

### Özet

**Amaç:** Bu çalışma, kariyer gelişimi önündeki engellerin akademisyenler arasında görülen “sessiz istifa” olgusu üzerindeki etkisini incelemektedir. Özellikle, bu engellerin sessiz istifayı etkileyip etkilemediği ve bu etkinin Y ve Z kuşakları arasında farklılık gösterip göstermediği araştırılmaktadır. Ayrıca, cinsiyet, medeni durum, kıdem, akademik unvan, çalışma süresi, çocuk sayısı ve haftalık ders yükü gibi demografik ve mesleki değişkenler açısından kariyer gelişimi engelleri ile sessiz istifa arasındaki farklılıklar analiz edilmektedir.

**Yöntem:** Çalışmada, Türkiye’deki devlet üniversitelerinde görev yapan tam zamanlı akademisyenleri hedefleyen nicel bir anket tasarımı kullanılmıştır. Toplam 368 katılımcı gönüllü olarak çalışmaya katılmış ve veriler yapılandırılmış bir anket kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmış, ardından normallik, korelasyon, t-testi, ANOVA ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

**Bulgular:** Bulgular, kariyer gelişimi engellerinin sessiz istifaya pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, hem kariyer gelişimi engelleri hem de sessiz istifa açısından cinsiyet, medeni durum ve çalışma süresine göre anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Kariyer engellerinin alt boyutları arasında, kaynak eksikliği Z Kuşağı, kadınlar ve evli çalışanlar tarafından daha güçlü bir şekilde belirtilirken, kurumsal ilişkiler ve diğer kariyer engellerinin Z Kuşağı’ndaki sessiz istifa üzerinde daha büyük bir etkisi olduğu saptanmıştır.

**Sonuç ve Öneriler:** Bulgular, yükseköğretimde “sessiz istifa” olgusunu azaltmak için kariyer gelişimi önündeki engellerin ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Bu çalışma, “sessiz istifa” olgusunu kuşaklararası teori ve sosyal değişim teorisi aracılığıyla açıklayarak literatüre katkı sağlamaktadır. Yükseköğretim kurumları, şeffaf terfi prosedürlerini, kaynaklara erişimi, mentorluk programlarını ve destekleyici örgütsel uygulamaları iyileştirmelidir. Gelecekteki araştırmalar, “sessiz istifa” olgusuna ilişkin daha derinlemesine iç görüler sağlamak amacıyla uzunlamasına ve kültürler arası tasarımları benimsemeli, ek örgütsel faktörleri dahil etmeli ve nitel yöntemler kullanılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Kariyer Gelişimi Engelleri, Sessiz İstifa, Akademisyenler, Y-Z Kuşağı

### İletişim / Correspondence:

Assoc. Prof. Filiz Demir  
Karamanoğlu Mehmetbey University,  
Faculty of Applied Sciences,  
Department of Tourism Guidance,  
Karaman, Türkiye  
e-mail: filizdemir@kmu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 41-55. © 2026 TÜBA  
Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 9, 2025; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 3, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Demir, F. & Koçyiğit, N. (2026). Do career development barriers trigger silent resignation in academics? A comparison of generation Y-Z. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 41-55. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1761334>

ORCID: F. Demir: 0000-0002-5906-6982; N. Koçyiğit: 0000-0003-3332-3642

**W**hen individuals perceive career-related obstacles at work and believe they cannot overcome them, their motivation to invest in career development may be undermined. In such cases, the profession and institution, initially entered with aspirations for a successful career, may be perceived as settings where efforts are wasted, leading employees to question whether continued effort is worthwhile. Employees who experience frustration due to organizational barriers may emotionally withdraw from their work, limit their efforts to formal job responsibilities, and refrain from exerting additional effort. In short, they may engage in silent resignation (Çimen & Yılmaz, 2023; Hamouche et al., 2023). This phenomenon can manifest differently across employees of various ages (Pandey, 2022).

Recent research indicates that silent resignation has intensified since 2022, with approximately 50% of the US workforce exhibiting such behavior. Individuals aged 18-29, commonly referred to as Generation Z, represent a significant proportion of this group. Generation Y is also notably affected by this phenomenon (Formica & Sfodera, 2022; Harter, 2022). Moreover, some studies suggest a significant relationship between silent resignation and career development (Hughes, 2023; Pevec, 2023; Yıldız, 2023).

Research on career development has been prominent since the 1970s, with studies focusing on women (Betz, 2023; Fitzgerald & Crites, 1980; Fouad et al., 2023; İnandi et al., 2017; Katkat Özçelik, 2017; Phillips, 2023; Reddy, 2006), students (Domínguez et al., 2022; Guo, 2017; Hashish, 2019; Stead et al., 2004; Tien et al., 2009), and disadvantaged minority groups (Kameny et al., 2014; Li et al., 2022a; Li et al., 2022b; Parnell et al., 2012).

In this study, academicians were chosen as the sample. Within the Turkish higher education system, structural and regulatory barriers, such as limited access to financial resources and uncertainties surrounding academic promotion and mobility policies, create an institutional environment that significantly increases the likelihood of silent resignation among academics (Seçkin et al., 2025). In other words, career barriers like limited opportunities for advancement and a lack of institutional support are perceived by individuals as a loss of valuable resources, which, in turn, leads them to experience their careers as less successful. These factors, therefore, can play a critical role in disengagement and withdrawal behaviors (Ng & Feldman, 2014).

Other, the literature rarely addresses intergenerational differences in career development barriers, and little is known about their relationship with silent resignation. To fill this gap, the present study investigates whether career development barriers trigger silent resignation and whether these effects differ between Generations Y and Z. The focus on Generations Y and Z is motivated by their distinct characteristics, environments, and lifestyles compared to earlier

cohorts, which influence decision-making across multiple domains. As contemporary research increasingly emphasizes generational differences for their impact on rapidly changing areas such as labor, production, consumption, and education (Chen, 2010; Karayaman, 2023), examining how Generations Y and Z perceive career development barriers and silent resignation constitutes the central aim of this study, while also assessing whether these relationships vary by gender, marital status, seniority, academic title, years of employment, number of children, and weekly course load. To achieve these aims, the concepts of career development barriers and silent resignation were first reviewed, and research hypotheses were formulated based on the theoretical and empirical literature. The relationships among these variables were subsequently investigated, with a particular focus on Generations Y and Z. Finally, the study's findings, contributions, suggestions, and practical implications were discussed.

## Conceptual Framework and Hypothesis Development

In this section, the theoretical underpinnings of the study and the logic by which the hypotheses are developed are presented.

### Career and Career Development Barriers

The concept of career is often perceived by individuals merely as choosing a profession and advancing within it. However, career encompasses much more than occupational choice and professional development. In reality, it represents an adaptive and structured process, full of fluctuations, that affects all aspects of an individual's life. During this process, individuals may encounter various situations that they perceive as obstacles to their career (Savickas, 2002). The critical issue here is to determine which factors are perceived as barriers in the career development process, whether these perceptions are grounded in realistic causes, and which strategies individuals employ to overcome them. When individuals perceive obstacles in their desired career field as insurmountable, they may refrain from pursuing that career altogether (Lent et al., 2002).

In its broadest sense, career barriers can be defined as all conditions and events within or surrounding an individual that hinder career development and may prevent the achievement of career goals (Crites, 1969; Swanson & Woitke, 1997). These conditions and events are conceptualized as contextual factors that complicate career decision-making (Lent et al., 2002, p. 270). Within this framework, culturally and socially prescribed behaviors, such as gender roles, represent background contextual factors, while perceived support, job opportunities, professional role models, and educational opportunities constitute convergent contextual factors. More concretely, career barriers may manifest as ethnic or gender discrimination, economic difficulties, family problems, personal charac-



teristics, low academic performance, or limited employment opportunities (McWhirter, 1997; Stead et al., 2004). Individuals facing such barriers frequently view them as insurmountable, leading to the avoidance of certain career paths (Brown & Lent, 1996) and a reduced investment of effort toward career goals (Lent, 2005). Crites (1969) classified career barriers into two categories: intrinsic and extrinsic. Intrinsic barriers include personal circumstances such as self-confidence, motivation, personality traits, and self-concept, while extrinsic barriers encompass socio-cultural conditions such as gender roles, discrimination, salary, opportunities, and working conditions.

Career development barriers can also be examined through the lens of Social Cognitive Career Theory. According to this perspective, career development is shaped not only by objective conditions but also by how individuals perceive and interpret these factors. Thus, career barriers can be categorized as objective or perceived. Accordingly, it is essential to consider external factors such as parental behavior, economic conditions, and peer influences, along with individuals' subjective evaluations and responses to these conditions (Lent et al., 1994). In line with this approach, Swanson and Tokar (1991) further categorized career barriers into three groups: social, attitudinal, and interactional. Social barriers are related to family expectations and future responsibilities such as marriage or children. Attitudinal barriers refer to internal factors, including work-related attitudes, self-concept, and personal interests. Interactional barriers involve difficulties associated with preparing for the occupational environment and demographic characteristics.

Career barriers exert a direct influence on the career choice process. For instance, an individual's perception of the accessibility of a particular profession often determines both the barriers and opportunities encountered in making career decisions (Gottfredson, 2002). Similarly, if individuals perceive barriers such as family pressure or gender stereotypes in pursuing a desired profession, they are more likely to abandon that career path (Tien et al., 2009).

### Silent Resignation

The concept of silent resignation was first introduced by economist Mark Boldger in 2009 at an economics conference in Texas A&M University (Arnet, 2022; Yikilmaz, 2022). More than a decade later, it gained renewed attention through a 2022 TikTok video posted by New York-based software engineer and musician Zaid Khan, in which he criticized the hustle culture in workplaces. The video, which has been viewed over 17 million times, included Khan's statement: "Silent resignation doesn't mean quitting your job. It just means to stop your work from taking over your life! Your value cannot be measured by what you produce." (Serenko, 2024). These remarks positioned silent resignation as working wisely rather than excessively, emerging from employee burnout and the pressure to persist despite overwhelming conditions (Formica & Sfodera, 2022, p. 900).

Silent resignation is particularly prevalent among Generation Z, as its rise coincided with the COVID-19 pandemic, a period when this generation was entering the workforce. The pandemic, with its increased digitalization, remote work, and flexible working arrangements, led to burnout among younger employees starting their careers. Generation Z workers increasingly resisted sacrificing personal time, health, and well-being for organizational commitment (Yıldız, 2023, p. 1401). In the post-pandemic context, organizations' emphasis on profit maximization, alongside reduced wages, rewards, and opportunities, further frustrated employees, pushing some to resign. For others, who could not or did not want to leave their jobs, silent resignation emerged as an alternative coping mechanism (Scheyett, 2022).

Silent resignation entails refusing to carry workloads beyond designated hours, maintaining a strict separation between work and private life, and disengaging from work-related matters outside office duties. It is also viewed as a form of rebellion against conventional work culture (Zenger & Folkman, 2022). This rebellion manifests as passive resistance, reflecting employees' withdrawal from aspirations for career advancement and limiting engagement to only essential tasks (Madell & Ortiz, 2022). In its simplest form, it involves performing only assigned duties with minimal emotional commitment (Klotz & Bolino, 2022). Employees exhibiting silent resignation typically avoid coming to work early, leave on time, or decline non-mandatory meetings (Scheyett, 2022).

At its core, silent resignation reflects an employee's belief that doing only what is necessary is sufficient, arising from an organization's inability to establish meaningful connections with its workforce. This behavior indicates employees' unwillingness to go beyond basic expectations (Zenger & Folkman, 2022). Studies suggest that silent resignation represents passive aggression toward employers, with employees fulfilling only their contractual obligations in exchange for wages. The phenomenon is most common among younger employees who favor "working smart" rather than working harder (Cohen, 2022).

Importantly, silent resignation differs from actual resignation. It does not imply physically leaving the job but rather maintaining adequate engagement during working hours while disengaging outside them. Employees who resign silently often exhibit the lowest levels of additional effort while maintaining essential responsibilities (Yikilmaz, 2022, p. 582). For example, a request received at the end of the workday, such as scanning a file, may be postponed until the following day. Silent resignation is thus more typical in corporate environments where tasks are not life-critical (Ratnatunga, 2022, p. 14).

To understand silent resignation more comprehensively, the theories on which it is grounded can be examined. Within the organizational behavior literature, three stand

out: self-determination theory, conservation of resources theory, and social exchange theory. Self-determination theory emphasizes the role of intrinsic and extrinsic motivation in shaping performance and organizational outcomes. According to this theory, meeting individuals' basic psychological needs enhances well-being and positive organizational behaviors, thereby reducing tendencies toward silent resignation (Deci et al., 2017, pp. 19-20). Employees who experience autonomy and support from managers are more likely to contribute productively (Karavelioğlu et al., 2023, p. 4).

The conservation of resources theory argues that employees seek to preserve and expand their resources (e.g., wages, promotions, rewards, improved working conditions) in exchange for the resources they invest (e.g., skills, knowledge, time, effort). When employees fail to receive adequate returns, they adopt strategies such as silent resignation to protect themselves from further loss (Arar et al., 2023, p. 125; Holmgreen et al., 2017, pp. 443-444). Finally, the social exchange theory posits that workplace relationships rely on reciprocity and interdependence. When mutual obligations between employee and employer are not met, employees may reduce their contributions to the minimum required, reflecting silent resignation behaviors (Cropanzano & Mitchell, 2005, p. 874; Karavelioğlu et al., 2023, p. 4).

The literature identifies several factors contributing to silent resignation. Observations of employee behavior in organizations show that silent resignation is becoming an increasingly prominent phenomenon. However, this is only one side of the metaphor of silence in employees' organizational lives. The main reason behind silent resignation is that employees lose interest and commitment to their work (Geng et al., 2026; Ts & Sasikumar, 2025). Employees' career problems may also lie among these reasons (Seçkin et al., 2025). Pevec (2023) found that employees who feel undervalued, excluded from organizational decisions, restricted in autonomy, or hindered in career development are more prone to silent resignation. Hughes (2023) observed that inadequate career development strategies and planning during the COVID-19 pandemic were significant contributors. Yıldız (2023) emphasized that silent resignation is particularly common among Generation Z, highlighting limited opportunities for upward mobility as a major cause. In line with the Job Demands-Resources (JD-R) Model, silent resignation can be interpreted as a consequence of the imbalance between job demands and the resources provided to employees. When employees face increasing demands without sufficient organizational resources or support, their engagement tends to decrease, which can manifest as silent resignation (Bakker & Demerouti, 2017).

Based on these insights, the study hypotheses and research model were developed as follows (■ Fig. 1).

H1: Career development barriers have a positive effect on silent resignation.

H2.1: Career development barriers vary by gender.

H2.2: Silent resignation varies by gender.

H3.1: Career development barriers vary by marital status.

H3.2: Silent resignation varies by marital status.

H4.1: Career development barriers vary by generations (Y and Z).

H4.2: Silent resignation varies by generations (Y and Z).

H5.1: Career development barriers vary by seniority.

H5.2: Silent resignation varies by seniority.

H6.1: Career development barriers vary by academic title.

H6.2: Silent resignation varies by academic title.

H7.1: Career development barriers vary by working year.

H7.2: Silent resignation varies by working year.

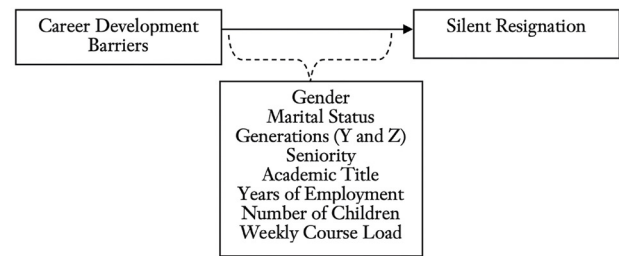
H8.1: Career development barriers vary by number of children.

H8.2: Silent resignation varies by number of children.

H9.1: Career development barriers vary by weekly course load.

H9.2: Silent resignation varies by weekly course load.

■ Figure 1  
Research Model



## Methodology

Since the research objectives will be addressed with quantitative data, the effect of career development barriers on silent resignation was examined using a quantitative survey model. Objective approaches were tested by observing the relationship between the variables. In general survey models, the aim is to make predictions and generalizations about the universe through sampling (Şimşek, 2018, p. 92). For this purpose, a personal information form, the Career Development Barriers Scale, and the Organizational Silence Scale were utilized.

## Aim and Significance of the Study

The primary aim of this study is to measure the effect of career development barriers on employees' silent resignation. While the literature highlights limited research on the relationship between career development barriers and silent resignation, especially within the generational context, this study seeks to address that gap. In addition to exploring the differences between Generations Y and Z,



the study also examines whether this relationship varies according to gender, marital status, seniority, title, years of employment, number of children, and weekly course load. In doing so, the study not only contributes to filling the gap in the literature but also provides a broader understanding of how career development barriers and silent resignation may operate across diverse demographic and professional characteristics.

### Data Collection Tools

Data were collected through an online survey consisting of three sections. The first part included demographic information, the second contained the Career Development Barriers Scale, and the third included the Silent Resignation Scale. The Career Development Barriers Scale developed by İnandı and colleagues (2013) consists of 19 items, uses a 5-point Likert scale ranging from “never” to “very often”, and has a Cronbach’s alpha reliability coefficient of 0.88. The Silent Resignation Scale, adapted from the Internal Turnover Scale developed by Jehle and Schmitz (2007), consists of 5 items, is measured on a 5-point Likert scale ranging from “strongly disagree” to “strongly agree”, and has a Cronbach’s alpha of 0.71.

### Population And Sample

The population of the study consisted of full-time academics working at state universities in Türkiye. The total number of academics in Türkiye (the study’s population) is 181,498 (Council of Higher Education [CoHE], 2024). Accordingly, a sample of 384 academics was determined to represent the population with 95% confidence, as calculated using the Sample Size Calculator (2024). Data were collected via an online survey form between 28.02.2024 and 30.05.2024. A total of 370 responses were received voluntarily, of which two incomplete or incorrect questionnaires were excluded. Analyses were thus conducted on the remaining 368 valid responses. Ethical approval for the research was obtained from the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board of Karamanoğlu Mehmetbey University (dated 28.02.2024, No. 181507).

### Data Analysis

The data were analyzed using SPSS 22. Statistical significance was set at  $p < 0.05$ . Reliability analyses were performed for the scales. To compare participants’ mean scores, independent-samples t-tests and one-way ANOVAs were conducted. When significant differences emerged in the ANOVA results, Tukey’s post hoc test was used to determine which groups differed. Relationships between career development barriers and silent resignation were examined using the Pearson correlation coefficient. Normality was assessed through the Kolmogorov-Smirnov test as well as skewness and kurtosis values. Following Tabachnick and Fidell (2013), data were considered normally distributed if skewness and kurtosis values fell between -1.5 and +1.5. Since all values were within this range, the assumption of normality was met and parametric tests were applied (■ Table 1).

### Results

The results obtained from data analysis are given in the form of tables and the findings are evaluated.

The demographic information distribution of the academics in the research sample is shown in ■ Table 2.

To provide an overall picture of the study sample, descriptive statistics for the participants are presented in ■ Table 2. In terms of gender distribution, 51% ( $n = 186$ ) were women and 49% ( $n = 182$ ) were men. Regarding marital status, 77% ( $n = 282$ ) were married and 23% ( $n = 86$ ) were single. In terms of age, 75% ( $n = 276$ ) were between 24 and 44 years old, while 25% ( $n = 92$ ) were 45 years and older. For weekly course load, 36% ( $n = 132$ ) taught fewer than 12 hours, 45% ( $n = 166$ ) taught 12-24 hours, and 19% ( $n = 70$ ) taught 24 hours or more. Concerning work experience, 1% ( $n = 6$ ) had less than 1 year, 32% ( $n = 118$ ) had 1-5 years, 29% ( $n = 106$ ) had 6-10 years, and 37% ( $n = 138$ ) had 11 years or more. In terms of seniority, 23% ( $n = 86$ ) had 1-5 years, 19% ( $n = 68$ ) had 6-10 years, 29% ( $n = 106$ ) had 11-15 years, 11% ( $n = 40$ ) had 16-20 years, and 18% ( $n = 68$ ) had 21 years or more. With respect to academic titles, 12% ( $n = 44$ ) were Research Assistants, 31% ( $n = 118$ ) Lecturers, 28% ( $n = 102$ ) Assistant Professors, 19% ( $n = 68$ ) Associate Professors, and 10% ( $n = 36$ ) Professors. Finally, in terms of number of children, 31% ( $n = 114$ ) had none, 19% ( $n = 68$ ) had one, 44% ( $n = 160$ ) had two, 5% ( $n = 20$ ) had three, and 2% ( $n = 6$ ) had four or more.

Before testing the hypotheses, reliability analyses of the scales used in this study were conducted. Cronbach’s alpha internal consistency coefficients are presented in ■ Table 3. The reliability values of the sub-dimensions of the scale ranged from .701 to .933. Given that Cronbach’s alpha values between 0.60 and 0.80 are generally considered acceptable, it can be concluded that the scales are sufficiently reliable (Demirgil, 2006, p. 403).

Following the confirmation of scale reliability, the results of the correlation analysis indicate a moderate positive relationship between career development barriers and silent resignation (■ Table 4).

Building on the significant correlations reported in ■ Table 5, a regression analysis was conducted to examine the predictive effect of career development barriers on silent resignation (■ Table 6).

As shown in ■ Table 6, career development barriers and silent resignation exhibited a strong and significant relationship ( $R = .603$ ,  $R^2 = .364$ ,  $p = 0.000$ ), indicating that career development barriers explain 36.4% of the total variance in silent resignation. In other words, 36.4% of the variation in the dependent variable (silent resignation) is accounted for by the independent variable (career development barriers) included in the model. According to standardized regres-

sion coefficients ( $\beta$ ), a one-unit increase in career development barriers corresponds to a 60.3% increase in silent resignation. Considering the t-test results for the significance of the regression coefficients, it is evident that career development barriers exert a significant and positive effect on silent resignation. Accordingly, H1, the main hypothesis of the study, is supported.

To explore potential differences between demographic groups, an independent-samples t-test was conducted to examine whether participants' perceptions of career development barriers and their sub-dimensions (demographic barriers, differences of opinion, lack of resources, corporate relations, colleague attitudes), as well as their silent resignation levels, differed by gender. The results revealed a statistically significant difference ( $p < 0.05$ ) in the lack of resources sub-dimension of the career development barriers scale. Specifically, the mean score for male participants was  $x = 3.26$ , whereas female participants reported a mean score of  $x = 3.43$ , indicating that female participants perceived a significantly higher lack of resources compared to their male counterpart (■ Table 7).

To explore potential differences between demographic groups, an independent-samples t-test was conducted to examine whether participants' perceptions of career development barriers and their sub-dimensions (demographic barriers, differences of opinion, lack of resources, corporate relations, colleague attitudes), as well as their silent resignation levels, differed across age groups (generations). The results indicated statistically significant differences ( $p < 0.05$ ) in the lack of resources and corporate relations sub-dimensions of the career development barriers scale. Specifically, in the lack of resources sub-dimension, participants aged 24–44 reported a higher mean score ( $x = 3.42$ ) compared to those aged 45 and above ( $x = 3.13$ ). Similarly, in the corporate relations sub-dimension, the mean score of participants aged 24–44 ( $x = 3.17$ ) was higher than that of participants aged 45 and above ( $x = 2.75$ ) (■ Table 8).

To further support these comparisons, a separate independent-samples t-test was conducted to analyze differences by marital status. The results revealed that the lack of resources sub-dimension of the career development barriers scale differed significantly according to marital status ( $p < 0.05$ ). Silent resignation levels also varied significantly by marital status, with married participants ( $x = 3.08$ ) reporting higher levels of lack of resources compared to single participants ( $x = 2.81$ ).

In addition to these findings, one-way ANOVA was employed to examine differences in career development barriers and silent resignation according to seniority, academic title, years of employment, number of children, and weekly course load. Significant differences were found in career development barriers by academic title. Specifically,

for Lecturers, Assistant Professors, and Associate Professors, career development barriers exerted a greater effect on silent resignation compared to Professors. Furthermore, early-career academics were more affected by the corporate relations and lack of resources sub-dimensions, whereas career development barriers related to demographic barriers and differences of opinion were more pronounced among academics with longer work experience. Moreover, the impact of career development barriers on silent resignation was greater among academics with a higher course load. Finally, when considering the number of children, academics with no children or fewer children reported higher levels of corporate relations and lack of resources barriers compared to those with more children (■ Table 9).

## Conclusion and Discussion

This study demonstrated that career development barriers are a critical determinant of silent resignation among academics, exerting a positive and significant effect on this phenomenon. Additionally, statistically significant differences were found in the levels of career development barriers and levels of employees' silent resignation according to generations, gender, marital status, and years of employment. In particular, it has been determined that the effect of lack of resources among career barriers is higher in Generation Z, female, and married employees. In addition, the impact of corporate relations on career barriers affects the rate of silent resignation more in Generation Z. On the other hand, it has been observed that sub-dimensions of career development barriers such as demographic barriers, lack of resources, institutional relations, and colleague attitudes have higher effects on seniors.

Significant differences were also detected in career development barriers according to academic title. In the titles of Lecturer, Assistant Professor, and Associate Professor, career development barriers affect silent resignation more than Professors. In addition, it was determined that those who are just at the beginning of their academic careers are more affected by the institutional relations and lack of resources sub-dimensions of career development barriers. It was found that the effect of career development barriers in the dimensions of demographic barriers and differences of opinion was higher in academics with more working years. Also, the effects of career development barriers on silent resignation were found higher in academics with a high course load. When the averages of academics with children are examined; career development barriers such as institutional relations and lack of resources were found to be higher among those who did not have children or had fewer children.

When the results of the other studies conducted on the subject are evaluated, they are consistent with this study's findings. Hughes (2023) revealed in his study that the silent resignations experienced during the Covid-19 pandemic are



due to the lack of career development strategies and planning needed by both institutions and employees. Furthermore, the detrimental effects of silent resignation on academic productivity and job satisfaction in universities have been emphasized, and the adoption of managerial strategies to prevent this phenomenon has been recommended (Seçkin et al., 2025). This situation can be interpreted within the framework of the Job Demands-Resources (JD-R) model, which suggests that when organizational resources are insufficient, employees may experience burnout and disengagement-conditions closely aligned with silent resignation. In higher education settings, constrained institutional support may consequently reduce faculty motivation and commitment (Bakker & Demerouti, 2017).

Over time, employees who exhibit silent resignation behavior will lose motivation and commitment to the organization, their skills will atrophy (Arar et al., 2023, p. 123), their productivity and sense of belonging towards their workplace will decrease, their job shirking will increase, the quality of their work will decrease (Yıldız, 2023, pp. 3182-3183), and their career development and slowing down their progress. This situation will turn into a vicious cycle of career barrier leading to silent resignation, and silent resignation leading to career barrier.

Research has found that some generations are more prone to career barriers and silent resignation. For example, Reddy (2006) identified career barriers based on race, marital status, management positions, and age. Gallup surveys have found a decline in work satisfaction among Generations Y and Z. Since the pandemic, although this decline is an important change that can lead to silent resignation, the situation of young employees feeling cared for by their managers and having development/career opportunities has decreased significantly (Harter, 2022). Generation Z is seen as particularly focused on the concept of work-life balance, while the silent resignation movement is centered around self-preservation and “fulfillment” (Altopartners, 2022; Kudhail, 2022). It is not surprising that these younger generations, who value their time above everything else, adopt the philosophy of silent resignation (Kolev, 2022). Again, with the concept of silent resignation, the expectation that human interaction will be reduced to a minimum level due to the Covid-19 Pandemic, and that only doing mandatory work will be enough, has become a characteristic feature of Generation Z (Karayaman, 2023).

In contrast, Giliç and colleagues (2025) found an opposite pattern in a similar study on teachers, reporting that while teachers’ perceptions of career barriers were high, their inclination toward quiet quitting remained low. This difference can be attributed to variations in organizational context and career dynamics between the two professions. Academics face clear career milestones such as research, publication, and promotion, which may increase their sen-

sitivity to career barriers and their impact on commitment and motivation. In contrast, teachers typically follow more standardized career paths with limited advancement opportunities, making career barriers less influential on their motivation and organizational commitment. According to Allen and Meyer’s (1990) organizational commitment model, the perception of blocked promotion opportunities decreases emotional commitment, which may explain why academics working in a more competitive and ambiguous system are more likely to exhibit silent resignation. This finding highlights an important aspect of the effect of career factors on quiet quitting and thus makes a meaningful contribution to the literature.

The findings of this study suggest that, especially in the dimension of institutional relations, Generation Z is more affected by the tensions between universities’ relations with the Higher Education Council and the government, leading to the silent resignation of its members. In addition, difficulties such as limited access to resources, lack of international support, challenges in obtaining research tools, and staffing problems further intensify silent resignation among Generation Z compared to previous generations. From the perspective of generational theory, the profession and institution entered with the dream of a promising career may be perceived as a waste of effort by these individuals. According to social exchange theory, an employee who feels hindered in career advancement is unlikely to exert additional effort.

In particular, Generation Z tends to detach from lifelong employment in the same workplace, avoids overcommitment to work, and prioritizes private life and personal relationships when making career decisions. This orientation may negatively affect productivity and performance, especially for institutions aiming to retain a trained workforce. Therefore, higher education institutions should recognize the career development barriers behind silent resignation and take remedial action. In this regard, clarifying policies, streamlining administrative processes, ensuring transparent promotion and staffing procedures, enhancing access to resources, implementing structured mentoring and professional development programs, fostering a supportive organizational environment, and establishing effective feedback mechanisms are crucial. Addressing these barriers in a systematic and generationally informed manner could enhance academic engagement, career satisfaction, and institutional performance overall.

This study contributes to the literature by linking silent resignation with generational theory, revealing that Generation Z is more vulnerable to institutional barriers compared to earlier cohorts. At the same time, drawing on social exchange theory, it shows how limited resources and obstructed career opportunities reduce employees’ motivation to engage in extra-role behaviors, thereby offering a theoretical lens to explain disengagement in higher education. The findings can also be interpreted in light of the

socio-cultural foundations that shape generational work values and expectations. Generation Y places more emphasis on career security and organizational commitment, whereas Generation Z prioritizes autonomy and flexibility, which may amplify their sensitivity to career-related barriers (Kupczyk et al., 2024; Twenge, 2023).

Beyond its theoretical contribution, the study also provides practical insights for higher education institutions. Recognizing the career development barriers behind silent resignation is crucial for retaining young talent. Clarifying promotion and staffing procedures, improving access to resources, strengthening mentoring and professional development programs, fostering a supportive organizational environment, and implementing feedback mechanisms can help reduce disengagement. Addressing these issues in a systematic and generationally sensitive way will not only prevent silent resignation but also enhance career satisfaction and institutional performance.

Despite its contributions, this study has certain limitations. The data were collected from Turkish higher education institutions, which restricts the generalizability of the findings to other cultural and institutional settings. Moreover, the analysis primarily emphasized career barriers, resource access, and institutional relations, leaving out other potential factors such as leadership support, personality traits, or job design. The focus on Generation Y-Z further narrows the scope, as intergenerational comparisons were not fully explored. Finally, the findings reflect a specific period, and perceptions of silent resignation may evolve alongside policy and labor market changes.

Future research can build on this study by using longitudinal designs to better understand causal relationships and by comparing different countries to examine cultural differences. Studies could also include other generational groups to provide a broader perspective. Using qualitative methods, such as interviews or focus groups, may help uncover the personal experiences and meanings behind silent resignation. Finally, including additional factors like leadership practices or organizational culture could give a more complete view of the causes and effects of silent resignation.



## References

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Altopartners. (2022). *Ask Alto: What is quiet quitting?* Retrieved February 7, 2024, from <https://altopartners.com/news/2022-ask-alto-whatis-quiet-quitting>
- Arar, T., Çetiner, N., & Yurdakul, G. (2023). Quiet quitting: building a comprehensive theoretical framework. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 15(28), 122–138. <https://doi.org/10.20990/kilisibfakademik.1245216>
- Arnet, E. (2022). *The ethics of quiet quitting*. Retrieved February 7, 2024 from <https://www.prindleinstitute.org/2022/09/the-ethics-of-quiet-quitting/>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Betz, N. E. (2023). Integrating 50 years of theory and research: Suggestions for directions on women's career development. *The Counseling Psychologist*, 51(6), 849–861. <https://doi.org/10.1177/00110000231176246>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 354–366. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1996.tb00451.x>
- Chen, H. (2010). Advertising and generational identity: A theoretical model. In: American Academy of Advertising. *American Academy of Advertising Conference Proceedings* (pp.132–140).
- 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>
- Cohen, J. (2022). *Quiet quitting: the newest way to strike back against corporate greed*. *The Miami Hurricane*. Retrieved February 7, 2024, from <https://themiamihurricane.com/2022/09/21/quiet-quitting-the-newest-way-to-strike-back-against-corporate-greed/>
- Council of Higher Education. (2024). *Higher education statistics*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology. The study of vocational behavior and development*. McGraw-Hill.
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: an interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874–900. <https://doi.org/10.1177/0149206305279602>
- Deci, E. L., Olafsen, A.H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, 4, 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-org-psych-032516-113108>
- Demirgil, H. (2006). Çok boyutlu ölçekleme. In Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (pp. 403–405). Pegem Akademi.
- Domínguez, D. G., Cheng, H. L., & De La Rue, L. (2022). Career barriers and coping efficacy with international students in counseling psychology programs. *The Counseling Psychologist*, 50(6), 780–812. <https://doi.org/10.1177/00110000221097358>
- Fitzgerald, L. F., & Crites, J. O. (1980). Toward a career psychology of women: What do we know? What do we need to know? *Journal of Counseling Psychology*, 27(1), 44–62. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.27.1.44>
- 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. <https://doi.org/10.1080/19368623.2022.2136601>
- Fouad, N. A., Kozlowski, M. B., Schams, S. S., Weber, K. N., Tapia, W. D., & Burrows, S. G. (2023). Why aren't we there yet? The status of research in women's career development. *The Counseling Psychologist*, 51(6), 786–848. <https://doi.org/10.1177/00110000231178539>
- Geng, R., Geng, X., & Geng, S. (2026). Identifying key antecedents of quiet quitting among nurses: A cross-profession meta-analytic review. *Journal of Advanced Nursing*, 82(1), 913–933. <https://doi.org/10.1111/jan.16934>
- Gılıç, F., Yücel, N. B., & İnandı, Y. (2025). Quiet quitting in career ladders: Teacher perspective. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 15(1), 159–170. <https://doi.org/10.47750/pegagog.15.01.15>
- 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.
- Guo, Y. (2017). Career barriers for social work students in China. *Journal of Social Work*, 17(6), 732–748. <https://doi.org/10.1177/1468017316651996>
- 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*, 35(12), 4297–4312. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-11-2022-1362>
- Harter, J. (2022). *Is quiet quitting real?* <https://www.gallup.com/workplace/398306/quietquitting-real.aspx>
- Hashish, E. A. A. (2019). The effect of career awareness on perceived career and talent development self-efficacy and career barriers among nursing students. *Journal of Research in Nursing*, 24(3–4), 283–298. <https://doi.org/10.1177/1744987118807259>
- Holmgren, L., Tirone, V., Gerhart, J., & Hobfoll, S. E. (2017). Conservation of resources theory. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 443–457). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch27>
- Hughes, C. (2023). Diversity intelligence, career development, and digital/virtual work. In *Diversity intelligence: Reimagining and changing perspectives* (pp. 107–134). Springer Nature Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-33250-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-031-33250-0_5)
- İnandı, Y., Gün, M. E., & Gılıç, F. (2017). The study of relationship between women teachers' career barriers and organizational silence: Viewpoint of women and men teachers. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3), 542–556. <https://doi.org/10.13187/ejced.2017.3.542>
- İnandı, Y., Tunç, B., & Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 219–238. <https://doi.org/10.12973/jesr.2013.3113a>

- Jehle, P., & Schmitz, E. (2007). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrpersonen. In M. Rothland (Ed.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (pp. 137–154). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6_9)
- Kameny, R. R., DeRosier, M. E., Taylor, L. C., McMillen, J. S., Knowles, M. M., & Pifer, K. (2014). Barriers to career success for minority researchers in the behavioral sciences. *Journal of Career Development*, 41(1), 43–61. <https://doi.org/10.1177/0894845312472254>
- Karavelioğlu, C., Baran, H., & Giderler, M. E. (2023). Sessiz istifa kavramına genel bir bakış. In A. Kayabaşı (Ed.), *Güncel işletmecilik araştırmaları-4* (pp.1–19). Eğitim Yayınevi.
- Karayaman, S. (2023). Kuşak teorisi bağlamında sessiz istifa. In C. Duran (Ed.), *Sessiz istifa* (1st ed.). Eğitim Yayınevi.
- Katkat Özçelik, M. (2017). Çalışma hayatında kadının yeri ve kariyer gelişim engelleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(52), 49–70. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12492>
- Klotz, A. C., & Bolino, M. C. (2022). When quiet quitting is worse than the real thing. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2022/09/when-quiet-quitting-is-worse-than-the-real-thing>
- Kolev, G. (2022). What is “quiet quitting” (and should you join the trend). Retrieved February 8, 2024, from <https://officetopics.com/what-is-quiet-quitting/>
- Kudhail, P. (2022). *Quiet quitting: The workplace trend taking over TikTok*. BBC News. Retrieved February 9, 2024, from <https://www.bbc.com/news/business-62638908>
- Kupczyk, T., Gorski, M., Urbanska, K., Ucieklak-Jez, P., & Wierzbinski, B. (2024). Values held by Generation X, Y, Z employees as predictors of work motivation. *European Research Studies Journal*, 27(1), 111–128. <https://doi.org/10.35808/ersj/3885>
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counselling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 101–130). John Wiley & Sons.
- 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. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255–311). Jossey-Bass.
- Li, X., Kim, Y. H., Keum, B. T. H., Wang, Y.-W., & Bishop, K. (2022a). A broken pipeline: Effects of gender and racial/ethnic barriers on college students’ educational aspiration–pursuit gap. *Journal of Career Development*, 49(4), 753–768. <https://doi.org/10.1177/0894845321994196>
- Li, X., Wang, Y.-W., & Kim, Y. H. (2022b). The moderation of parental support on the relationship between race-related career barriers and academic achievement. *Journal of Career Development*, 49(2), 363–377. <https://doi.org/10.1177/0894845320937353>
- Madell, R., & Ortiz, J. (2022). Can quiet quitting hurt your career? U.S. News & World Report. Retrieved February 28, 2024, from <https://money.usnews.com/money/blogs/outside-voices-careers/articles/what-is-quiet-quitting>
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50(1), 124–140. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1995.1536>
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2014). Subjective career success: A meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 169–179. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.06.001>
- Pandey, E. (2022). *The staying power of quiet quitting*. Axios. Retrieved February 28, 2024, from <https://www.axios.com/2022/09/21/quiet-quitting-gen-z-work-jobs-minimum>
- Parnell, M. K., Lease, S. H., & Green, M. L. (2012). Perceived career barriers for gay, lesbian and bisexual individuals. *Journal of Career Development*, 39(3), 248–268. <https://doi.org/10.1177/0894845310386730>
- Pevec, N. (2023). The concept of identifying factors of quiet quitting in organizations: An integrative literature review. *Challenges of the Future*, 8(2), 128–147. <https://doi.org/10.37886/ip.2023.006>
- Phillips, S. D. (2023). Women and career development: Some new answers, many more questions. *The Counseling Psychologist*, 51(6), 862–868. <https://doi.org/10.1177/00110000231173463>
- Ratnatunga, J. (2022). Quiet quitting: The silent challenge of performance management. *Journal of Applied Management Accounting Research*, 20(2), 13–20.
- Reddy, P. (2006). *An investigation of the barriers that impede the career advancement of women in management* [Master’s Thesis, University of the Western Cape]. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.833.951&rep=rep1&type=pdf>
- Sample Size Calculator. (2024). Retrieved January 4, 2024, from <https://www.calculator.net/sample-size-calculator.html>
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149–206). Jossey-Bass.
- Scheyett, A. (2022). Quiet quitting. *Social Work*, 68(1), 5–7. <https://doi.org/10.1093/sw/swac051>
- 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>
- Serenko, A. (2024). The human capital management perspective on quiet quitting: Recommendations for employees, managers, and national policymakers. *Journal of Knowledge Management*, 28(1), 27–43. <https://doi.org/10.1108/jkm-10-2022-0792>
- Şimşek, A. (2018). Araştırma modelleri. In A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (pp. 80–106). Anadolu Üniversitesi.
- Stead, G. B., Els, C., & Fouad, N. A. (2004). Perceived career barriers among South African high school students. *South African Journal of Psychology*, 34(2), 206–221. <https://doi.org/10.1177/008124630403400203>
- Swanson, J. L., & Tokar, D. M. (1991). College students’ perceptions of barriers to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 38(1), 92–106. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(91\)90020-M](https://doi.org/10.1016/0001-8791(91)90020-M)
- Swanson, J. L., & Woitke, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment for women: Assessment and interventions regarding perceived barriers. *Journal of Career Assessment*, 5(4), 443–462. <https://doi.org/10.1177/106907279700500405>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tien, H. S., Wang, Y., & Liu, L. (2009). The role of career barriers in high school students’ career choice behavior in Taiwan. *The Career Development Quarterly*, 57(3), 274–288. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2009.tb00112.x>



- Ts, S., & Sasikumar, M. (2025). *Preventing silent resignation through leadership and psychological safety* [Working paper]. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5285618>
- Twenge, J. M. (2023). *Generations: The real differences between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents-and what they mean for America's future*. Atria Books.
- Yıkılmaz, İ. (2022). Quiet quitting: A conceptual investigation. In *Anadolu 10th International Conference on Social Science* (pp. 581–591).
- Yıldız, D. (2023). Z kuşağında tükenmişliğin ötesi: Sessiz istifa. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 9(52), 1400–1405. <https://doi.org/10.29228/ideas.72623>
- Zenger, J., & Folkman, J. (2022). Quiet quitting is about bad bosses, not bad employees. *Harvard Business Review*. Retrieved October 6, 2024, from <https://hbr.org/2022/08/quiet-quitting-is-about-bad-bosses-not-bad-employees>

## Appendix: Tables

**Table 1**

Values for Normality Distribution

| Variables                   | Mean | Skewness | Kurtosis |
|-----------------------------|------|----------|----------|
| Career Development Barriers | 3.06 | -.165    | -.253    |
| Demographic Barriers        | 3.13 | -.364    | -.338    |
| Differences of Opinion      | 3.18 | -.213    | -.747    |
| Lack of Resources           | 3.35 | -.213    | -.002    |
| Corporate Relations         | 3.06 | -.043    | -.727    |
| Colleague Attitudes         | 2.54 | .254     | -.948    |
| Silent Resignation          | 3.02 | .022     | -.556    |

**Table 2**

Descriptive Statistics for Participants

| Variables          | Groups               | N   | %     | Variables          | Groups              | N   | %     |
|--------------------|----------------------|-----|-------|--------------------|---------------------|-----|-------|
| Gender             | Women                | 186 | 50.5  | Seniority          | 1-5 years           | 86  | 23.4  |
|                    | Men                  | 182 | 49.5  |                    | 6-10 years          | 68  | 18.5  |
|                    | Total                | 368 | 100.0 |                    | 11-15 years         | 106 | 28.8  |
| Marital Status     | Married              | 282 | 76.6  |                    | 16-20 years         | 40  | 10.9  |
|                    | Single               | 86  | 23.4  |                    | 21 years and above  | 68  | 18.5  |
|                    | Total                | 368 | 100.0 |                    | Total               | 368 | 100.0 |
| Age                | Between 24-44        | 276 | 75.0  | Title              | Research Assistant  | 44  | 12.0  |
|                    | 44 and above         | 92  | 25.0  |                    | Lecturer            | 118 | 32.1  |
|                    | Total                | 368 | 100.0 |                    | Assistant Professor | 102 | 27.7  |
| Weekly Course Load | Less than 12 hours   | 132 | 35.9  |                    | Associate Professor | 68  | 18.5  |
|                    | Between 12 -24 hours | 166 | 45.1  |                    | Professor Dr.       | 36  | 9.8   |
|                    | Over 24 hours        | 70  | 19.0  |                    | Total               | 368 | 100.0 |
|                    | Total                | 368 | 100.0 | Number of Children | 0                   | 114 | 31.0  |
| Year of Work       | Less than 1 year     | 6   | 1.6   |                    | 1                   | 68  | 18.5  |
|                    | 1-5 years            | 118 | 32.1  |                    | 2                   | 160 | 43.5  |
|                    | 6-10 years           | 106 | 28.8  |                    | 3                   | 20  | 5.4   |
|                    | 11 years and above   | 138 | 37.5  |                    | 4 and more          | 6   | 1.6   |
|                    | Total                | 368 | 100.0 |                    | Total               | 368 | 100.0 |

**Table 3**

Reliability Coefficient, KMO Analysis and Bartlett Test Values of the Scales

| Scale Type                  | Number of Expressions | Cronbach's Alpha | KMO Value | Bartlett test significance level (p=.000) |
|-----------------------------|-----------------------|------------------|-----------|-------------------------------------------|
| Career Development Barriers | 19                    | 0.89             | 0.831     | 0                                         |
| Demographic Barriers        | 4                     | 0.793            | 0.611     | 0                                         |
| Differences of Opinion      | 3                     | 0.822            | 0.654     | 0                                         |
| Lack of Resources           | 5                     | 0.68             | 0.712     | 0                                         |
| Corporate Relations         | 3                     | 0.88             | 0.701     | 0                                         |
| Colleague Attitudes         | 4                     | 0.933            | 0.744     | 0                                         |
| Silent Resignation          | 5                     | 0.812            | 0.804     | 0                                         |

**Table 4**

Correlation Values for Data (N= 368)

| Variables                   | Career development barriers | Silent resignation |
|-----------------------------|-----------------------------|--------------------|
| Career Development Barriers | r                           | 1                  |
|                             | p                           | .603**             |
| Silent Resignation          | r                           | 1                  |
|                             | p                           | .000               |

**Table 5**

Correlation Values for Data (N= 368)

| Variables/Sub-Dimensions        | 1 | 2 | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      |
|---------------------------------|---|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| Career Development Barriers (1) | r | 1 | .587** | .765** | .798** | .746** | .789** |
|                                 | p |   | .000   | .000   | .000   | .000   | .000   |
| Demographic Barriers (2)        | r | 1 | .355** | .383** | .335** | .252** | .221** |
|                                 | p |   | .000   | .000   | .000   | .000   | .000   |
| Differences of Opinion (3)      | r |   | 1      | .511** | .429** | .565** | .611** |
|                                 | p |   |        | .000   | .000   | .000   | .000   |
| Lack of Resources (4)           | r |   |        | 1      | .541** | .492** | .516** |
|                                 | p |   |        |        | .000   | .000   | .000   |
| Corporate Relations (5)         | r |   |        |        | 1      | .462** | .387** |
|                                 | p |   |        |        |        | .000   | .000   |
| Colleague Attitudes (6)         | r |   |        |        |        | 1      | .476** |
|                                 | p |   |        |        |        |        | .000   |
| Silent Resignation (7)          | r |   |        |        |        |        | 1      |
|                                 | p |   |        |        |        |        |        |

**Table 6**

Results of Regression Analysis of Career Development Barriers to Silent Resignation

| Variables                                                    | B     | Std. Error | $\beta$ | t     | p     |
|--------------------------------------------------------------|-------|------------|---------|-------|-------|
| (Stable)                                                     | 0.592 | 0.172      | -       | 3.438 | 0.001 |
| Career development barriers                                  | 0.793 | 0.055      | 0.603   | 14.47 | 0.000 |
| Dependent Variable: Silent resignation                       |       |            |         |       |       |
| R: 0.603    R <sup>2</sup> : 0.364    F: 209.367    p: 0.000 |       |            |         |       |       |

**Table 7**

Findings Related to Gender

| Variables                   | Groups | N   | X    | ss   | t      | sd  | p     |
|-----------------------------|--------|-----|------|------|--------|-----|-------|
| Career Development Barriers | Woman  | 186 | 3.10 | 0.63 | 0.911  | 368 | 0.363 |
|                             | Man    | 182 | 3.03 | 0.79 |        |     |       |
| Demographic Barriers        | Woman  | 186 | 3.18 | 0.71 | 1.214  | 368 | 0.226 |
|                             | Man    | 182 | 3.09 | 0.79 |        |     |       |
| Differences of Opinion      | Woman  | 186 | 3.22 | 1.04 | 0.674  | 368 | 0.501 |
|                             | Man    | 182 | 3.15 | 1.11 |        |     |       |
| Lack of Resources           | Woman  | 186 | 3.43 | 0.71 | 2.176  | 368 | 0.03  |
|                             | Man    | 182 | 3.26 | 0.83 |        |     |       |
| Corporate Relations         | Woman  | 186 | 3.10 | 1.14 | 0.672  | 368 | 0.502 |
|                             | Man    | 182 | 3.02 | 1.20 |        |     |       |
| Colleague Attitudes         | Woman  | 186 | 2.48 | 1.11 | -0.911 | 368 | 0.363 |
|                             | Man    | 182 | 2.59 | 1.19 |        |     |       |
| Silent Resignation          | Woman  | 186 | 2.94 | 0.82 | -1.736 | 368 | 0.083 |
|                             | Man    | 182 | 3.11 | 1.04 |        |     |       |

**Table 8**

Findings Related to Age (Generations)

| Variables                   | Groups        | N   | X    | ss   | t     | sd  | p     |
|-----------------------------|---------------|-----|------|------|-------|-----|-------|
| Career Development Barriers | Between 24-44 | 276 | 3.09 | 0.73 | 1.416 | 368 | 0.142 |
|                             | 44 and above  | 92  | 2.97 | 0.67 |       |     |       |
| Demographic Barriers        | Between 24-44 | 276 | 3.13 | 0.73 | -0.04 | 368 | 0.968 |
|                             | 44 and above  | 92  | 3.14 | 0.83 |       |     |       |
| Differences of Opinion      | Between 24-44 | 276 | 3.18 | 1.11 | 0.043 | 368 | 0.852 |
|                             | 44 and above  | 92  | 3.20 | 0.98 |       |     |       |
| Lack of Resources           | Between 24-44 | 276 | 3.42 | 0.76 | 0.856 | 368 | 0.002 |
|                             | 44 and above  | 92  | 3.13 | 0.79 |       |     |       |
| Corporate Relations         | Between 24-44 | 276 | 3.17 | 1.18 | 0.434 | 368 | 0.003 |
|                             | 44 and above  | 92  | 2.75 | 1.07 |       |     |       |
| Colleague Attitudes         | Between 24-44 | 276 | 2.52 | 1.19 | 0.087 | 368 | 0.602 |
|                             | 44 and above  | 92  | 2.59 | 1.05 |       |     |       |
| Silent Resignation          | Between 24-44 | 276 | 3.01 | 0.94 | 0.377 | 368 | 0.627 |
|                             | 44 and above  | 92  | 3.06 | 0.93 |       |     |       |

**Table 9**

General Summary of Variables in the Study

| Dimensions/Variables        | Gender | Marital Status | Age / Generations | Seniority | Title | Years of Employment | Weekly Course Load | Number of Children |
|-----------------------------|--------|----------------|-------------------|-----------|-------|---------------------|--------------------|--------------------|
| Career Development Barriers |        |                |                   |           | +     |                     | +                  |                    |
| Demographic Barriers        |        | +              |                   | +         | +     | +                   | +                  | +                  |
| Differences of Opinion      |        |                |                   |           |       | +                   | +                  |                    |
| Lack of Resources           | +      |                | +                 | +         | +     |                     | +                  | +                  |
| Corporate Relations         |        |                | +                 | +         | +     |                     | +                  | +                  |
| Colleague Attitudes         |        |                |                   | +         |       |                     |                    |                    |
| Silent Resignation          |        | +              |                   | +         |       | +                   | +                  |                    |

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.*



# Comparing Turkish and Arab Higher Education Models: Similarities and Divergences

## Türk ve Arap Yükseköğretim Modellerinin Karşılaştırılması: Benzerlikler ve Ayrışmalar

Gökhan Bozbaş



Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Konya, Türkiye

### Özet

**Amaç:** Bu çalışma, Türkiye ile Arap dünyasının Körfez, Maşrik ve Mağrip alt bölgelerindeki yükseköğretime erişim ve ilerleme mekanizmalarını Pierre Bourdieu'nün alan, habitus ve sermaye kavramları çerçevesinde karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma; merkezi sınav, özel hazırlık, akrabalık ilişkileri, wasta, yabancı üniversite bağlantıları ve dilsel miras gibi etkenlerin fırsat eşitliği söylemi altında sosyal eşitsizlikleri nasıl yeniden ürettiğini açıklamayı ve büyük ölçüde ayrı gelişen Türkiye ve Arap yükseköğretim literatürlerini ortak bir kuramsal çerçevede buluşturmaya hedeflemektedir.

**Yöntem:** Araştırma, kuram güdümlü nitel karşılaştırmalı desende ve yapılandırılmış-odaklı karşılaştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Türkiye, Körfez, Maşrik ve Mağrip; kuramsal örnekleme ve maksimum karşıtlık mantığıyla incelenmiştir. Veriler, politika ve yönetim belgeleri, uluslararası istatistikler ve resmî raporlar, kurumsal belgeler, hakemli çalışmalar ile seçilmiş gri literatür ve medya kaynaklarından elde edilmiştir. Analiz, sistematik tematik okuma ve kavramsal eşleştirme yoluyla gerçekleştirilmiş; bulgular farklı ikincil kaynak türleri arasında üçgenleme yapılarak kontrol edilmiştir. Çalışmada birincil saha verisi toplanmamıştır.

**Bulgular:** Türkiye'de merkezi sınav, standart bir ölçme düzeni sunmasına karşın dersane, özel ders, nitelikli okul ve kültürel kaynaklara erişim, kültürel ve ekonomik sermayesi yüksek öğrencileri kalıcı biçimde avantajlı kılmaktadır. Arap alt bölgelerinde ise eşitsizlik, farklı ağırlıklarla sosyal ağlar ve wasta, hanedan veya bürokratik bağlantılar, Batı bağlantılı kurumların prestiji ve Fransızca ya da İngilizce gibi dillerin sağladığı kültürel sermaye üzerinden biçimlenmektedir. Bölgesel farklılıklara rağmen her iki bağlamda da meritokrasi söylemi, sosyal ve sembolik yeniden üretim mekanizmalarını görünmezleştirmektedir.

**Sonuç ve Öneriler:** Yükseköğretime erişim ve ilerleme, yalnızca bireysel başarıyla değil, sermaye türlerinin eşitsiz dağılımı ve öğrencilerin habituslarıyla belirlenmektedir. Bu sonuç, eşitlik politikalarının yalnızca sınavlara veya resmî ölçütlere odaklanmaması gerektiğini göstermektedir. Dezavantajlı öğrencilere ücretsiz hazırlık desteği, kırsal okullara hedefli kaynak aktarımı, burs ve yerleştirmelerde şeffaf puanlama ve bağımsız itiraz, çokdilli destek programları, kapsayıcı mentorluk ağları ve uluslararasılaşmada hakkaniyet koşulları önerilmektedir. Çalışmanın ikincil verilere dayanması nedeniyle bulguların karma yöntemli, boylamsal ve ülke temelli araştırmalarla sınanması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bourdieu, Yükseköğretim, Eğitim Eşitsizliği, Kültürel Sermaye, Sosyal Sermaye

### Abstract

**Objective:** This study compares access to and progression through higher education in Türkiye and the Gulf, Mashriq, and Maghreb through Bourdieu's concepts of field, habitus, and capital. It examines how centralised examinations, private preparation, kinship ties, wasta, foreign university affiliations, and linguistic legacies reproduce inequality beneath claims of equal opportunity. It also brings two largely separate regional literatures into a common theoretical framework.

**Methods:** A theory-driven qualitative design and structured-focused comparison were used. Türkiye, the Gulf, the Mashriq, and the Maghreb were examined through theoretical sampling and maximum-contrast logic. The evidence comprised policy and governance documents, official statistics and reports, institutional materials, peer-reviewed studies, and selected grey literature. Analysis involved systematic thematic reading and conceptual matching, while the findings were cross-checked through triangulation across different types of secondary sources. No primary field data were collected.

**Results:** In Türkiye, although the centralised examination provides formal uniformity, access to cram schools, private tutoring, high-quality schools, and cultural resources gives enduring advantages to students with greater cultural and economic capital. Across Arab subregions, inequality is shaped by social networks and wasta, royal or bureaucratic connections, the prestige of Western-affiliated institutions, and the cultural value of French or English. Despite regional variation, meritocratic rhetoric in both contexts obscures mechanisms of social and symbolic reproduction.

**Conclusions and Recommendations:** Access to and progression through higher education depend not only on individual achievement but also on the distribution of capital and students' habitus. Equity policies should therefore extend beyond formal admission criteria. Recommended measures include free targeted preparation, additional resources for disadvantaged schools, transparent scoring and independent appeals in scholarships and placements, multilingual bridging programmes, inclusive mentoring networks, and equity conditions in internationalisation. Because the study relies on secondary evidence, its propositions should be tested through mixed-method, longitudinal, and country-specific research.

**Keywords:** Bourdieu, Higher Education, Educational Inequality, Cultural Capital, Social Capital

### İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Gökhan Bozbaş  
Selçuk Üniversitesi, Edebiyat  
Fakültesi, Sosyoloji Bölümü,  
Konya / Türkiye  
e-mail: gbozbash@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 57-72. © 2026 TÜBA  
Geliş tarihi / Received: Haziran / June 15, 2025; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 9, 2025

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Bozbaş, G. (2026). Comparing Turkish and Arab higher education models: Similarities and divergences. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 57-72. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1720108>

ORCID: G. Bozbaş: 0000-0003-3715-8402

**H**igher education is conventionally hailed as a ladder of advancement, yet the very admissions gateways that promise ascent also lay bare the structural fractures in society. Scrutinizing these gateways and how they differ from one national context to another allows scholars to gauge whether universities reinforce existing advantages or begin to level the playing field. Türkiye relies on a single, nationwide exam sat by virtually every aspirant; the architects of this system tout this model as the purest form of merit contest. Reality paints a different scene: students whose families can afford private cram schools (dershane/Etüt Merkezleri), weekly drills, and individualized coaching tend to outpace their less-privileged peers, thus reproducing the class hierarchies the system claims to transcend. In the broader Arab world, family ties, business clout, and sheer social visibility often override test scores altogether. The neologism “wasta”-derived from the Arabic word meaning “middle” or “means”-perfectly encapsulates this effect when powerful relatives or family friends intervene, concerns about academic fairness quickly fade.

The present study measures the fairness of Türkiye’s examination-centered admission scheme. It sets it side by side with the more privilege-driven, social-capital-inclined versions deployed across much of the Arab world. Pierre Bourdieu’s field theory provides the theoretical framework for grasping the role of higher education in reproducing social inequalities. By mobilizing this perspective, the study illuminates how university entrance processes in both regions reproduce not only individual achievement but also inherited economic, social, and cultural capital.

Employing a qualitative, comparative design, the research analyses Türkiye alongside Gulf, Maghreb, and Mashriq admission regimes. The comparison exposes the extent to which the ostensibly egalitarian centralized exam model and the openly elitist Arab systems can reduce-or instead reproduce-inequality in practice. In doing so, it contributes to a sharper understanding of the gap between the rhetoric of equal access and its real-world implementation, thereby enriching policy debates on higher education equity.

Despite these parallel dynamics, there is a conspicuous gap in the literature integrating Türkiye and Arab countries under a single analytical framework. Existing studies tend to focus on either Turkish higher education or Arab systems in isolation, usually applying Bourdieu’s concepts (cultural capital, social capital, etc.) separately in each context. Few, if any, works have compared how different forms of capital operate across Türkiye-Arab settings in a unified way. This lack of comparative research means that the current study addresses an underexplored intersection. By explicitly examining Türkiye and the Arab world side by side through a Bourdieusian lens, this work fills a void in scholarship. It draws attention to how both contexts, despite their distinct mechanisms (e.g. private tutoring vs. wasta), ultimately reproduce social hierarchies in higher education – a com-

bined perspective that has been largely missing up to now. The clearer articulation of this research gap underscores the contribution of the study and the need for further cross-regional, theory-informed comparisons.

This study is situated within the comparative higher education literature that examines how national systems structure opportunity and reproduce advantage (De Wit & Altbach, 2021; Marginson, 2022; Teichler, 2007). While prior work typically treats Türkiye and the Arab regions separately, often with different conceptual vocabularies, this article brings them into a single analytical conversation through a Bourdieusian lens. By reading admissions regimes across Türkiye, the Gulf, the Mashriq, and the Maghreb against Bourdieu’s field-habitus-capital triad, the paper aligns with and extends mainstream comparative debates on access, equity, and the social purposes of higher education.

The article’s contribution is threefold. First, it offers one of the first systematic, Bourdieu-based comparisons of Türkiye and the Arab world, demonstrating how the rhetoric of meritocracy (central examinations in Türkiye; formal criteria in Arab systems) coexists with mechanisms of social reproduction (cultural capital via shadow education; social/symbolic capital via wasta, elite credentials). Second, it operationalises these mechanisms with concrete indicators (e.g., tutoring participation, language of instruction, alumni/kinship networks, branch-campus affiliations), enabling within- and cross-case contrasts that move beyond purely rhetorical claims. Third, it converts theory into policy-relevant insights by specifying which forms of capital each recommendation aims to disrupt, thereby linking comparative analysis to actionable reform agendas in both centralised and networked governance contexts. Collectively, these moves bridge a documented gap between parallel regional literatures and provide a transferable template for theory-informed comparison across diverse higher-education fields.

## A Theoretical Lens: Bourdieu’s Field Theory

Bourdieu’s sociology provides a robust framework for analyzing how educational systems perpetuate social inequality. Although disparities in opportunity and achievement often appear to stem from individual talent or effort, they are deeply embedded in broader social mechanisms. Bourdieu argues that schooling legitimizes the existing social hierarchy under the guise of “merit” (Bourdieu & Passeron, 1977, pp. 10-13). In other words, schools and universities naturalize and legitimize achievement gaps among students from different socio-economic backgrounds, thereby reproducing the social order (Edgerton & Roberts, 2014, p. 195, 197). To explain this process, a Bourdieusian perspective focuses on the interaction of field, habitus, and various forms of capital (cultural, social, symbolic). The following subsections discuss how these concepts operate within higher education when analyzing Turkish and Arab university entrance systems.



### Field: Higher Education as a Social Field

For Bourdieu, society is divided into distinct arenas of struggle; higher education constitutes a *field* governed by its own rules and hierarchies (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 101). Within this field, universities, academics and students compete for forms of “profit” such as prestige, academic distinction and credentials. The field’s rules and values dictate which forms of knowledge, competence and behaviour are deemed legitimate. Some universities’ heightened prestige, for instance, carries powerful symbolic capital that translates into labour market advantages for graduates. Positions in the field depend on the volume and composition of capital actors possess, meaning that higher education is structurally predisposed to reproduce inequalities that exist outside it. Empirical work confirms that market mechanisms in education—such as “choice” policies—often reproduce middle-class advantage (Conway, 1997, p. 16). The field’s operation is inextricably linked with the *habitus* of those who enter it.

### Habitus: Internalized Dispositions

*Habitus* refers to a system of durable, transposable dispositions shaped by family and social background (Bourdieu, 1990, pp. 10-13). It structures how individuals perceive the world and act within it, often below the level of conscious awareness. In educational settings, *habitus* influences students’ attitudes toward school and university, self-confidence, language use, study habits and even their sense of “belonging” on campus. Students raised in middleclass families rich in cultural capital are usually familiar with the implicit rules and academic language of the university environment and therefore feel at ease. By contrast, those from disadvantaged backgrounds may experience campus life as alien, limiting their ability to realise their academic potential (Reay et al., 2005).

*Habitus* also shapes educational aspirations. Bourdieu famously notes that many working-class youths view elite universities as “not for the likes of us” and do not even apply-effectively exercising self-censorship (Bourdieu, 1984, pp. 142-143). Research corroborates that misalignments between a student’s primary *habitus* and the school’s expectations depress academic engagement and success (Edgerton & Roberts, 2014, p. 190, 200). Hence *habitus* occupies a central place in explaining who succeeds and who is excluded in higher education. Still, its effects are inseparable from the different forms of capital individuals command.

### Cultural Capital:

#### The Cultural Foundations of Academic Success

*Cultural capital* consists of the knowledge, skills, language proficiency and cultural dispositions valorized by the education system. Transmission of cultural habits—reading practices, artistic engagement, refined language use—varies across families. Children from middle and upper-class households enter school with substantial cultural capital, enjoying a head start in understanding course content, interacting with teachers and excelling in examinations (Bourdieu, 1986, pp. 243-245).

Empirical studies consistently link participation in cultural activities to academic achievement. DiMaggio (1982, p. 194), for example, showed that U.S. high school students involved in high-status cultural pursuits such as music and literature earn significantly higher grades. British research likewise demonstrates that cultural capital measurably boosts exam performance, partially accounting for socioeconomic status effects (Sullivan, 2001, pp. 907-908). Teachers are more likely to label students with high cultural capital as “talented” or “hardworking” because such students already embody the behavioural and knowledge codes schools implicitly reward. Conversely, students lacking this capital are disadvantaged not by personal deficiency but by their distance from the dominant cultural codes of the educational field. Cultural capital therefore emerges as a pivotal variable in converting *habitus*-shaped educational experiences into measurable success and is a major determinant of inequality in higher education (Bourdieu & Passeron, 1977, pp. 30-32).

### Social Capital: The Educational Impact of Networks

Bourdieu defines *social capital* as the power derived from the networks in which individuals are embedded and the resources they can mobilise through those networks (Bourdieu, 1986, p. 248). The information, support and connections offered by one’s family, friends and wider social milieu play a decisive role in exploiting educational opportunities. In the context of higher education, the influence of social capital is conspicuous during university entrance: a student whose parents are graduates—or who has academics and professionals in their immediate circle—accesses far richer guidance on which programmes confer advantage, how to navigate application procedures, or where to find scholarships and internships.

Such networks act as critical reference points, enhancing students’ informational advantage at pivotal junctures (Coleman, 1988, p. 104). Social capital continues to operate after admission: friendship circles, student societies, or an alma mater’s reputation create ties that can prove decisive when seeking internships or employment. The alumni networks of prestigious universities exemplify social capital reservoirs that confer labourmarket privileges. Social and cultural capital frequently intertwine; individuals with similar cultural capital often converge in the same social networks and reinforce one another’s success, enabling privileged classes to transmit educational and career advantages intergenerationally.

Social capital is therefore a key mechanism in the institutionalisation of inequality within higher education, underscoring that achievement depends not only on “what you know” but also on “whom you know” (Putnam, 2000). Despite a formal rhetoric of equal opportunity, it produces unequal starting positions for students from different backgrounds.

## Symbolic Capital and Symbolic Violence: The Power of Legitimacy

*Symbolic capital* denotes the socially recognised and legitimised form of the other capitals (economic, cultural, social); prestige, honour and reputation constitute its core (Bourdieu, 1991, p. 15). In higher education, symbolic capital appears most visibly through diplomas, titles and institutional prestige. A credential from a celebrated university is not merely a piece of paper; it symbolises high esteem in the eyes of employers and society. Consequently, graduates of elite institutions secure privileged occupational and social positions; the diploma, an institutionalised form of cultural capital, converts into economic capital (e.g. a high-paying job) while simultaneously conferring status-laden symbolic power (Bourdieu, 1986, p. 248). Academic titles-professorships, doctorates-function similarly, granting their holders authority and decision-making power in the field.

The operation of symbolic capital is closely linked to Bourdieu's concept of *symbolic violence*. Symbolic violence refers to the covert exercise of power through consent (Bourdieu & Passeron, 1977). Education is among its most invisible yet effective sites. Pedagogic action imposes dominant cultural values and knowledges while creating the illusion that this imposition is neutral and natural (Giroux, 1981, p. 8). An educational model that rewards only those with a specific cultural repertoire-language styles, aesthetic tastes, behavioural norms-leads less-equipped students to internalise failure as personal deficiency. They attribute poor performance to a lack of effort or talent, obscuring the role of arbitrarily imposed cultural standards (Webb et al., 2002, pp. 23-25).

This dynamic is a manifestation of symbolic violence: the dominant group's cultural capital is presented as the universal and legitimate currency, and those distant from it become the system's ostensibly "deserving" casualties. Symbolic violence also narrows disadvantaged students' horizons, fostering an implicit acceptance that "certain paths are closed to people like us" (Zipin et al., 2013, p. 231). Hence, under the guise of merit, higher education reproduces social inequities while rendering them natural and legitimate. The allure of symbolic capital and the invisibility of symbolic violence together facilitate the maintenance of domination through education.

Bourdieu's triad of field, habitus and capital reveals that inequalities in higher education are reproduced not by individual shortcomings but through historical and social mechanisms. This conceptual apparatus allows researchers to trace who gains advantage-and who is systematically excluded-from university entry to postgraduation trajectories. Current scholarship corroborates these insights: socialpsychology findings show that lowstatus students are adversely affected by the field's implicit class cues, empirically supporting Bourdieu's notion of symbolic violence at the micro level (Croizet et al., 2017, pp. 146-147). Recent

sociological work likewise foregrounds habitus and cultural congruence when explaining the persistent link between class origin and academic outcomes.

Accordingly, Bourdieu's approach remains an essential guide for scholars seeking to understand and ameliorate educational inequality. By directing attention away from individual "failures" toward structural and cultural processes, it helps expose discriminatory codes embedded in the hidden curriculum and thus paves the way for more equitable models of higher education (Zipin et al., 2013, p. 233). The next section will detail how this framework illuminates practices within Türkiye and the Arab world.

The ■ Table 1 in the Appendix condenses how Bourdieu's theoretical architecture explains the emergence of inequalities in higher education settings. It renders visible the interactions among *field*, *habitus* and the various forms of *capital*, together with their effects on educational processes. As a visual device, the table helps readers to concretise abstract concepts and to grasp more readily their practical impact on the university sector.

## Methodology

This study is designed as a qualitative, theory-driven comparative analysis and aligns directly with the paper's theoretical orientation and regional scope. The approach follows the principles of structured-focused comparison. For each subcase (Türkiye; the Gulf, the Mashriq, the Maghreb), the same guiding questions were posed, and the evidence was interpreted through Bourdieu's field-habitus-capital schema (Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu & Wacquant, 1992; George & Bennett, 2005). By "comparative analysis," the study refers not to the technical procedures of set-theoretic QCA (Ragin, 1987) but to a theory-centred qualitative comparison; this preserves the option of deploying set-theoretic QCA as a complementary design once appropriate indicators are produced. Case selection followed theoretical sampling and maximumcontrast logics: Türkiye and the three Arab subregions were juxtaposed because they represent distinct field/meta capital configurations in terms of governance styles and dominant capital forms, to make visible how inequalities are produced across access-placement-progression processes (Bourdieu & Wacquant, 1992; Yin, 2018).

The research rests on secondary sources. Within this framework, the study draws on (i) policy/governance documents (e.g., ministerial regulations, decisions of the Council of Higher Education-YÖK), (ii) international statistics and official reports (UNESCO UIS, World Bank), (iii) institutional documents (scholarship/place-ment guidelines, accreditation and internationalisation reports), and (iv) peer-reviewed scholarship and selected grey literature/media materials. During operationalisation, Bourdieu's abstract concepts were translated into



observable indicators. Cultural capital was approached via parental education, medium of instruction/language proficiency, literacy and participation in cultural activities, access to cram schools/private tutoring, and household expenditures on education (Bourdieu, 1986). Social capital was proxied by alums/kinship/wasta indicators, the availability of transparency/appeal mechanisms in scholarship-placing processes, and access to internship/mentoring networks (Coleman, 1988). Symbolic capital was gauged through institutional selectivity, accreditation and ranking positions, links to foreign branch campuses, and medium of instruction (Bourdieu, 1991). Field/meta capital was assessed via the degree of regulatory centralisation and the state's capacity to define legitimate norms (Bourdieu & Wacquant, 1992). Finally, habitus was considered through educational expectations, sense of belonging, and career horizons, drawing on themes distilled from existing qualitative studies (Reay et al., 2005).

The analysis proceeds via systematic thematic reading and conceptual matching guided by Bourdieu's field-habitus-capital architecture. Türkiye and the Gulf-Mashriq-Maghreb sub-regions are placed side by side based on theoretical sampling to highlight contrasts in governance arrangements and dominant capital forms. Findings were cross-checked through triangulation of secondary materials (policy/governance documents, international statistics, peer-reviewed literature, and selected institutional reports). This strategy enables a comparative reading of the gap between official claims-such as an "equalising" examination or "network-based access"-and practice, via the circulation of cultural, social, and symbolic capital. No primary field data were collected due to the scope; this limitation is acknowledged, and future mixed-methods and/or quantitative studies are envisaged to test the propositions advanced here.

In terms of positioning, the study aims to be among the few works in the comparative higher education literature (De Wit & Altbach, 2021; Marginson, 2022; Teichler, 2007) that systematically juxtapose Türkiye and the Arab sub-regions through a Bourdieusian lens. Its principal contribution lies in demonstrating-across distinct field configurations-the tension between the rhetoric of meritocracy and social reproduction using operationalised indicators, and in tying policy proposals back to theory by specifying which reproduction mechanisms each recommendation is designed to disrupt. Feasibility is discussed in light of differing governance logics-centralised (Türkiye) versus networked (Gulf). The forward agenda includes in-depth case studies on wasta practices in the Gulf and rural-urban achievement gaps in Türkiye, alongside cross-sectional and longitudinal data (graduate employment, income, examination score distributions) to assess the strength of the hypotheses; where appropriate, set-theoretic QCA and mixed methods designs may be deployed (Maxwell, 2013; Ragin, 1987; Yin, 2018).

## The Higher Education Field in Türkiye and the Arab Region from a Bourdieusian Perspective

Drawing on the conceptual framework and literature presented above, this section offers a comparative analysis of university entrance systems in Türkiye and in the Arab world's three subregions-Gulf, Mashriq and Maghreb. Grounded in Bourdieu's field theory, the analysis aims to show how inequalities in higher education are produced and legitimated within distinctive regional contexts. Specifically, it juxtaposes Türkiye's centrally regulated, examination-based model with the Arab systems in which social capital and personal connections play a more decisive role, exposing the disjuncture between the rhetoric of equal opportunity and concrete practice. By focusing on the circulation of capital, the operation of habitus and the exercise of symbolic violence, the section illuminates how these mechanisms are shaped by divergent socio-political environments and how they structure students' access to university.

### Hierarchy within the Field and the Role of the State

With the creation of the Council of Higher Education (*Yükseköğretim Kurulu*, YÖK) in 1981, the Turkish higher education field assumed a pronouncedly centralised configuration. As the sole authority regulating and supervising both public and foundation universities, YÖK has come to structure virtually all academic and administrative processes. Scholarship portrays this arrangement as a system subject to growing bureaucratic control and a hierarchic centre-periphery logic, in which academic priorities can be overshadowed by administrative and political concerns (Ekinci et al., 2018, pp. 786-787).

Viewed through Bourdieu's lens, the state acts as the bearer of "metacapital" in the field of higher education, possessing the power to define legitimate norms, language and values (Bourdieu & Wacquant, 1992). Consequently, power relations among universities-and the direction of academic production-are conditioned by state-centred balances of force.

### The Arab Region

Assessed within the same theoretical frame, higher education fields across the Gulf, Mashriq and Maghreb display distinct yet partly overlapping structural traits:

- **Gulf states.** Robust state financing and planning are combined with the active recruitment of global academic actors, yielding a dual field structure. Public universities ensure mass access for citizens, while branch campuses of foreign institutions function as loci of symbolic capital geared toward elite groups. Status hierarchies are thus shaped by both national and transnational references (Mediani & Talhawi, 2023, p. 255).

- **Mashriq.** The field is more fragmented. In Lebanon and Palestine, historical and political instability has limited state universities' capacity, turning private, philanthropic and missionary institutions into leading actors (Mahood, 2021, p. 400). By contrast, Jordan and prewar Syria exhibit more state-driven public sector models (Zalloum, 2021, p. 182). Across the subregion, Western-affiliated elite universities dominate the production of symbolic capital, offering graduates significant labour market and status advantages.
- **Maghreb.** After independence, higher education systems were incorporated into state-led nationbuilding projects. Mass public universities coexist with selective institutions shaped by the French colonial legacy. This bifurcated structure determines how social capital is distributed within the field; the manufacture of symbolic capital remains largely in the hands of elites oriented toward France and the wider West (Khalūfa, 2015; Lakrou, 2017).

Across all three subregions, the state (or equivalent political authorities) acts as a central regulative force: it allocates legitimate resources and underwrites the field's internal hierarchies (Bourdieu & Wacquant, 1992). Universities, therefore, serve not only as sites of knowledge production but also as instruments for accruing prestige, differentiating class positions and conferring social status (Bourdieu, 1986; Croizet et al., 2017; DiMaggio, 1982; Sullivan, 2001).

### Intra-Regional Diversity in MENA Higher Education

In the Gulf region, higher education strategies diverge markedly between countries. The United Arab Emirates has embraced a foreign branch campus model, creating education hubs that host international universities. Dubai, for example, established zones like Knowledge Village/ Dubai International Academic City that house dozens of foreign branch campuses. Similarly, Qatar's Education City hosts renowned Western universities as part of a strategy to import educational excellence (Timmis & Craft, 2021, p. 18). In contrast, Saudi Arabia has pursued a state-led expansion of domestic universities under centralized government planning. The Saudi government invests heavily in its universities – education spending has reached about 8% of GDP (19% of the 2020 national budget) – fueling a rapid growth from only a single university in the 1950s to 29 public universities by 2021. Under Vision 2030, Saudi Arabia aims to transform its universities into world-class institutions (targeting at least five universities in the global top-100 by 2030). Flagship public universities like King Saud University have accordingly undergone reforms and seen improvements in global rankings in recent years (Ryan, 2023). This contrast illustrates the Gulf's intra-regional diversity: the UAE (and others like Qatar) import foreign educational providers to build knowledge hubs, whereas Saudi Arabia focuses on centrally planned development of its own university system.

In the Mashriq, neighboring countries exemplify very different higher education structures. Jordan maintains a state-centric public university system. The first Jordanian university (the University of Jordan) opened in 1962, and no private university operated until 1989 – reflecting how higher education was long exclusively a public endeavor. Even today, public institutions form the backbone of Jordan's system: there are 10 public universities (versus 17 private), and public universities enroll the majority of tertiary students (Ministry of Higher Education and Scientific Research (MOHE), 2025). The government tightly manages the sector through centralized admission and oversight, ensuring public universities like the University of Jordan and Yarmouk University remain the primary option for most students. By contrast, Lebanon's higher education is dominated by private and philanthropic institutions. The country has only one public university (the Lebanese University) alongside around 48 private universities. As a result, roughly two-thirds of Lebanese tertiary students attend private institutions. Historical missionary and philanthropic universities set the tone: the American University of Beirut (founded 1866) and Université Saint-Joseph (1875) are early examples of private, nonprofit universities that became national leaders (Akar, 2022). This legacy endures in a system where private universities (often with international or religious foundations) garner prestige and enroll the bulk of students, a stark contrast to Jordan's state-run model.

North Africa's Maghreb region also shows sharp internal diversity in higher education approaches. Morocco has actively encouraged the expansion of private universities and multilingual programs. While the public sector still predominates (as of 2014 Morocco had 16 public universities and only 5 private universities). The government has introduced reforms to grow private higher education as a complement to the crowded public system (Buckner, 2018). New private institutions often adopt global orientations and multiple languages. For example, Al Akhawayn University in Ifrane, founded in 1993, uses English as the medium of instruction and requires students to be multilingual – integrating English with Arabic and French (and even Tamazight) in its curriculum (Agnaou, 2025). Other schools, such as the business institute ISCAE, offer programs in French or English alongside Arabic, reflecting Morocco's trend toward bilingual and trilingual education. By contrast, Algeria has a massified, state-controlled public system with a strong French colonial legacy. Public higher education in Algeria is free and enormous in scale: by 2012 there were 36 public universities and enrollment had quintupled since 1990 to over 1.2 million students (Oxford Business Group, 2012).

Government policy for decades prioritized “massification,” expanding access to absorb a booming youth population – often favoring quantity over quality in outcomes. Universities have minimal autonomy, as the state centrally manages higher education; Algerian institutions largely



implement government directives rather than independent initiatives (Metatla, 2016). The system also retained a French imprint: for many years after independence, French was the dominant language of instruction and administration in Algerian universities, the University of Algiers, founded in 1909 during French rule, exemplified this heritage (Bessadi, 2025). Recent reforms are gradually introducing English and other changes, but Algeria's higher education remains a predominantly public, centrally planned enterprise – in marked contrast to Morocco's increasingly privatized and multilingual model.

### Comparative Observations

In Bourdieusian terms, the higher education fields of Türkiye and the Arab states are arenas in which political, economic and symbolic capital are allocated through competition-competition that is nonetheless shaped, and often delimited, by state agencies or their functional equivalents.

**Türkiye.** The YÖK framework formally codifies the field's boundaries and rules, determining which programmes may open, how academic staff are distributed and which institutional profiles command prestige. This systematic regulation entrenches certain universities at the top of the hierarchy while narrowing the strategic options of others (Ekinci et al., 2018).

**Arab states.** The field is more polycentric. In the Gulf, royal households exert influence through personal networks and foundation-backed institutions, converting proximity to ruling families into symbolic capital (Madichie, 2015, p. 328). In the Mashriq and Maghreb, sectarian structures, foreign-backed foundations and historically elite universities create a plural yet fragmented arena in which the state may act as a visible sponsor or, at times, a tacit broker (Mahood, 2021; Mediani & Talhawi, 2023).

Divergent authorities thus define legitimacy within the field: a clearly demarcated central bureaucracy in Türkiye versus multiple, overlapping power centres-monarchies, sectarian leaderships, transnational patrons-in Arab contexts. Accordingly, while Türkiye's field is more formalised and rule-bound, informal power relations, layered authority, and historical contingencies characterise the Arab field. In both cases, however, universities function not merely as academic hubs but as pivotal instruments for ideological legitimization and social status production.

In Türkiye's ostensibly "merit-based" system, costly preparatory practices are widespread. Nearly half of university entrance examinees enroll in *dershanes* or private tutoring; for example, 44% of a representative sample of 1.5 million test-takers in 2002 reported attending a cram school (Özoğlu, 2011, p. 13). Families pour significant resources into exam preparation-household spending on private tutoring reached about 1.4% of Türkiye's GDP, nearly matching public education expenditures (Dang & Rogers, 2008, p. 164). These investments create inequalities: rural

and low-income students have less access to such support (many cram schools concentrate in cities) (Özoğlu, 2011). Consequently, achievement gaps emerge along regional lines. International assessments show Western urban regions outperforming the poorer east; for instance, PISA 2015 scores were highest in Western Marmara but substantially lower in Eastern and Southeastern Anatolia (Ministry of Development, 2018, pp. 30–31). Such disparities underscore how cultural and economic capital (e.g. quality coaching, extra books) give socioeconomically advantaged students a lasting advantage in Türkiye's competitive field.

### Capital Accumulation and Divergent Habitus

In Türkiye, the reproduction of inequality within the higher education field is driven most visibly by class-based differentials in cultural capital. Middle and upper-middle-class families residing in major cities provide their children with advantages that are not merely economic but also cultural: quality schooling, foreign language instruction, and sustained engagement with artistic and academic activities. Through these experiences, students accumulate legitimate cultural capital that can be converted into strategic advantage during university entrance and throughout their academic careers (Arslan & Şen, 2021, p. 16).

Although the educational system presents itself as egalitarian, the different forms of capital that actors bring into the field activate mechanisms of unequal reproduction-nowhere more clearly than in Türkiye's centralised examination regime. The same nationwide test is administered to all, yet the preparation phase is structured by sharp disparities in cultural and economic resources. Access to private tutoring, highly qualified teachers, or test-taking strategies is readily available to students endowed with greater capital, whereas those from rural areas or low-income households face structural disadvantages in navigating the system (Akçatepe et al., 2024, pp. 474–475, 490–491).

These inequalities extend well beyond admission. Here habitus-the set of durable, transposable dispositions formed by social origin-becomes salient. Students educated at elite urban high schools typically construe university as a space of self-development and career diversification, while those from provincial backgrounds often view it primarily as a route to economic security and upward status mobility. Pence and Ulusoy's study illustrates the point: students at Ankara Yıldırım Beyazıt University tend to regard higher education as a gateway to stable public sector employment, whereas their counterparts at Bilkent University interpret the experience as an investment in globally prestigious careers (2022, pp. 236–237). Such divergences are not merely matters of individual preference but of the practical strategies authorised by one's habitus. Facility in networking with academics, effective use of advisory services, and pursuit of postgraduate opportunities-all of which reinforce the privileged positions of students who are rich in cultural capital.

Thus, Türkiye's higher education field reproduces inequality via differences in cultural and social capital that are mapped onto contrasting habitus. The centralized exam system projects a façade of meritocracy, yet habitus-based distinctions, anchored in capital endowments, reinscribe structural advantage (Çelik, 2018). In line with Bourdieu's thesis of "conservative reproduction," the university system can function as a mechanism through which status groups sustain their advantages.

Across the Arab world, social connections often overshadow exam merit in higher education admissions. The Arabic term "wasta" denotes nepotism or using influence, and it routinely affects university entrance and scholarships (Barnett et al., 2013; Reay et al., 2005). Documented cases illustrate its scale: in Saudi Arabia alone, around 200,000 students each year are reportedly hindered by wasta from entering their preferred program or university (Arab News, 2016). Such reliance on social capital – family prestige or patronage – skews opportunities, especially in the Mashriq and Gulf states. Meanwhile, Gulf countries have pursued prestige through partnerships with Western institutions. Over 50 foreign branch campuses now operate in the region, primarily in Qatar and the UAE (WTOP Staff, 2014), importing global cultural capital. These Western-branded campuses (e.g. Education City in Doha or Dubai's academic free zones) confer symbolic status, though they serve relatively small student cohorts. For example, all branch campuses in Qatar graduated only about 200 students in 2009, with roughly 46% of those graduates being Qatari nationals (Witte, 2010).

This "imported" model elevates the value of English-medium, Western curricula – a form of cultural capital that Gulf elites covet – yet it exists alongside local mass universities. In the Mashriq, a dual-track system is evident: Western-style elite universities (such as American universities in Beirut or Cairo) cater to affluent students. In contrast, public universities struggle with limited funding. In Lebanon, for instance, about two-thirds of tertiary students attend private institutions (including high-cost English/French-medium universities) versus only one-third at the sole public Lebanese University (Wilkins, 2020). Finally, the Maghreb illustrates how linguistic capital reinforces stratification. French remains the gate-keeping language for upward mobility; in Morocco, two out of three public university students fail to complete their degrees mainly due to weak French proficiency. Those from privileged backgrounds often attend French or English-instruction programs – some costing up to \$10,000 per year – gaining credentials with far greater "market" value (Eljehtimi, 2019). In short, across Arab sub-regions social and symbolic capital (family connections, foreign credentials, colonial languages) heavily influence educational trajectories, often more so than objective exam scores.

### Parallel Dynamics in the Arab Region

Comparable patterns appear across Arab systems, yet the allocation of capital and configuration of habitus assume distinctive forms shaped by dense social networks and specific symbolic privileges.

**Gulf States:** Access to higher education in the Gulf hinges mainly on the operation of social capital networks. Viewed through Bourdieu's lens, the practice of *wasta* (واسطة)-mobilising personal connections for opportunity-constitutes a concrete manifestation of social capital. Proximity to ruling families or kinship ties with ministry officials can decisively influence scholarships, admissions, and career prospects, rendering the formal criteria of university entry secondary and creating acute disadvantages for individuals with low social capital (Aldulaimi et al., 2025, p. 2).

At the same time, symbolic capital acquires a global dimension. Branch campuses of Western universities such as Georgetown or NYU Abu Dhabi carry extraordinary prestige and confer labourmarket advantages. In Bourdieusian terms, these diplomas convert not only into knowledge but also into publicly recognised status (Al Barazi, 2021, p. 1920). Yet access is largely restricted to elite strata: admission standards are high, fees substantial, and special quotas often channelled through socialcapital networks. Concentrations of social and symbolic capital thus define the status hierarchy within the field.

**Mashriq:** In Syria, Jordan, Lebanon and Palestine, inequality is most clearly observed through the prism of habitus. Students from elite backgrounds-exposed from a young age to Westernstyle schooling and academic discourse at home-adapt readily to the implicit norms of universities that follow an American curriculum, thereby gaining academic security and symbolic superiority (Fincham, 2020, pp. 21-22; Wu, 2022, pp. 131-138). For lowincome students, those norms remain alien, creating significant barriers to integration. Success requires not only exam performance but also familiarity with the field's cultural codes. Failure to meet those expectations is often internalised as personal deficit-an instance of symbolic violence operating invisibly to reproduce inequality.

**Maghreb:** In Egypt, Tunisia and Morocco, public universities are nominally free or low cost, yet they intensify differences in cultural capital. Parental education, language practices at home and reading habits remain decisive for academic success. Although mass universities project an egalitarian image, students endowed with high cultural capital adapt more quickly and progress further (Youcef & Youcef, 2022, p. 34). Disparities in symbolic capital compound the hierarchy: English or Frenchmedium private institutions command a much higher social status than public universities. In Egypt, for instance, graduates of the American University enjoy priority in the labour market, whereas publicuniversity alumni gravitate toward



lowerprestige positions (Buckner, 2013, pp. 533-534). A process of symbolic violence legitimises this divide: Western curricula are taken as inherently superior, permitting elite students to experience success as “earned” while lowerclass peers internalise exclusion.

### Synthesis

Across both Türkiye and the Arab world, university-entry mechanisms may appear egalitarian; yet, the distribution of capital and variation in habitus fundamentally shape who gains an advantage, how that advantage is interpreted, and how inequality is perpetuated. Cultural, social and symbolic capital determine not only access but also the meaning ascribed to success and the positions occupied within the field.

The modes of operation, however, differ. In Türkiye, cultural capital, rooted in family educational traditions and linguistic familiarity, plays the pivotal role. In Arab contexts, dense social networks and internationally referenced symbolic capital assume greater prominence. At the level of habitus, Turkish students enter the field with class-based orientations. In contrast, in the Arab region, those orientations are often structured by historical elite formations and entrenched social connections, clouding the narrative of individual achievement.

In both settings, higher education functions as a social space that reproduces positions through what Bourdieu terms the “hidden selection” process, yet the specific capital forms and habitus through which this occurs are locally inflected.

### Transformation and Global Pressures

Since the early twentyfirst century, Türkiye’s higher education field has undergone a significant transformation under the impact of globalisation. Aspirations to appear in international rankings, attract foreign students and build “worldclass universities” constitute the principal axis of this change (Ünal, 2019, p. 412). Read through Pierre Bourdieu’s concepts of *field* and *symbolic capital*, however, this development is not simply a response to external competition; it also functions as a mechanism that reproduces internal hierarchies.

Rapid quantitative expansion over the past two decades has increased access, yet it has simultaneously rendered qualitative inequalities more visible (Karataş Acer & Güçlü, 2017, pp. 1912-1914). Every field, Bourdieu reminds us, is governed by its own rules and competitive logics. In Türkiye, the field has shifted toward a plane that privileges the production of symbolic capital compatible with global competition-at the potential cost of destabilising its internal balance and egalitarian ideals. Selective initiatives such as the “research university” scheme restrict legitimate avenues of academic upward mobility to a limited number of institutions, marginalising many provincial universities (Küçüköğlu & Göktaş, 2023, pp. 270-277).

Foreignstudent policy likewise seeks the accumulation of symbolic capital on the global education market (Alkın, 2022). Although growth in international enrolment is welcomed as evidence of external recognition and “educational export,” the absence of a qualityoriented internationalisation strategy risks generating what Bourdieu would term *symbolic violence* (Seggie & Çalıkoğlu, 2023). The polished external image of Turkish higher education thus contrasts sharply with internal structural deficiencies and resource constraints, widening the gulf between ostensible success and lived experience for students and academics alike.

Consequently, while Türkiye’s reform agenda has yielded notable gains, it is crucial-pace Bourdieu-that these gains do not become symbolic devices that legitimate intrafield inequalities. Policies that raise international visibility must be accompanied by qualitative enhancement across the entire sector; a more balanced and inclusive strategy is needed to prevent the system from being structured solely around prestigious actors. Otherwise, in chasing global capital, the internal coherence and social utility of the national education field may be compromised

### Parallel Dynamics in the Arab Region

The dynamics of inequality reproduction observed in Türkiye’s encounter with global pressures emerge in distinct forms across the Arab world, where transformation is shaped by divergent economic capacities, internationalisation strategies and degrees of field autonomy.

**Gulf States:** Since the early 2000s, Saudi Arabia, Qatar and the United Arab Emirates have channelled hydrocarbon revenues into higher education investment with the aim of becoming visible participants in the global arena (Mercan, 2024, p. 227). Framed through Bourdieu’s notion of symbolic capital, these efforts seek prestige, reputation and recognition. Institutions such as KAUST exemplify new actors whose value lies as much in international visibility as in scholarly output (Jamal Al Lail, 2018, p. 40).

Investment has been accompanied by transnational strategies that place internationalisation at the centre. Foreign branch campuses-particularly in the UAE and Qatar-import Western symbolic capital, adopting global curricula, Englishmedium instruction and international faculty structures (Baghdady, 2017, p. 8). Yet this “import model” attracts neocolonial critiques: the definition of legitimate knowledge risks being set by external actors, threatening the scientific autonomy of the local field. Hence the Gulf’s pursuit of global symbolic capital is shadowed by structural risks of insensitivity to local needs and dependence on exogenous norms.

**Mashriq:** Steps toward globalisation in Lebanon, Jordan and Palestine are more limited yet symbolically fragile. Many universities have long interacted with Western academic networks, relying on external funding, international grants

and collaborative projects (AlZoubi & AbuOrabi, 2019, p. 81). From a Bourdieusian perspective, these institutions seek legitimacy abroad through accreditation, foreign-language instruction and degree equivalency. Economic crises-most acutely in Lebanon-now threaten the sustainability of private universities, while dependence on external funds in Jordan and Palestine raises doubts about longterm capacity (Kaya-Kaşıkçı & Glass, 2024). The local field's autonomy thus appears increasingly attenuated.

**Maghreb:** For decades, Maghreb countries have maintained stateled, massaccess systems. Recently, however, global pressures surrounding internationalisation and quality assurance have prompted restructuring. EuroMediterranean partnerships, Erasmus+ programmes and collaborations with French universities draw these systems toward "European norms." Culturalcapital production relies heavily on externally funded mobility schemes and foreignlanguage instruction, disproportionately benefiting specific student profiles (Ghiat, 2013; Harzallah, 2021).

In Bourdieusian terms, these shifts generate a new symbolic hierarchy: institutions integrated with Europe accrue prestige, while domestically oriented public universities are relegated to a secondary status. Transnational criteria, moreover, privilege technical and applied disciplines, marginalising the humanities and social sciences-an illustration of how power relations shape definitions of legitimate knowledge.

Türkiye and the Arab states, despite sharing external pressures, improve their international rankings, lure foreign students, and enhance their scholarly reputations, follow strikingly different pathways. Those divergent responses emerge from distinct budgetary realities, contrasting university traditions, and varying political arrangements.

In Türkiye, shifting international imperatives have prompted political leaders to emphasize policies of broad-based access. Nearly every province now boasts a university, and enrollment of foreign students has surged to headline-grabbing levels. Critics counter that the push for quantity has outpaced behind-the-scenes improvements in academic infrastructure. Quality audits remain an afterthought, often reserved for an elite circle of research-intensive institutions.

Across much of the Arab world, the Gulf monarchies opted for a different strategy. Saudi Arabia, the Emirates, and Qatar now channel most university funding into unevenly distributed prestige projects, wagering that a few flagship campuses will earn instant global credibility. That bet has paid off in terms of media headlines, but it has also carved deep divides between the handful of well-resourced schools and their far larger, neglected counterparts. Power rests almost entirely in the hands of the ruling echelons, leaving the constituent colleges vulnerable when the political winds shift and raising fresh doubts about truly independent scholarship.

For decades, universities in the Mashriq have sought to establish connections with foreign partners, aiming for international visibility, despite local budgets often offering limited flexibility. Most of these joint projects hinge on grants from abroad, so the decision-makers in Brussels or Washington effectively dictate the day-to-day curriculum. In that bargain, locally grounded research tends to slide to the margins while administrators chase the next set of global performance indicators.

Institutions across the Maghreb have expanded in size, much like their Turkish counterparts, with cross-border agreements and European quality assurance mechanisms doing much of the heavy lifting. Raw enrollment figures appear impressive on paper, but the surge has largely widened fault lines between elite schools and the rest. Donor fundings, meanwhile, keep nudging faculty toward technology-oriented disciplines, quietly dulling the university's original role as a public space for critical debate.

Recent case studies confirm that global forces do not dictate the direction of higher education on their own; local players decide whether to cooperate, resist, or adapt outside directives, and these decisions depend on available resources and the institutional habits that have developed over time. In Türkiye a patchwork of public and private campuses pursues openness yet lacks a common framework. Across the Gulf a handful of state ministries drive a sleek, top-down overhaul that still looks outward for legitimacy. The Mashriq edges forward in fits and starts, heavily reliant on foreign aid that keeps its footing fragile. Institutions across the Maghreb exhibit a delicate balance, caught between cash-strapped universities and students' aspirations for credentials that align with global standards. Such snapshots say alignment with universal benchmarks is anything but uniform; rather, each region's route is shaped by its own historical, political, and material conditions.

## Conclusion and Policy Recommendations

This study scrutinizes how higher-education ecosystems in Türkiye and the wider Arab macro-regions -the Gulf, Mashriq, and Maghreb - generate and perpetuate disparities in admission and academic advancement. The analysis draws on Bourdieu's triplet of field, habitus, and capital. While each context possesses distinct historical and socio-economic features, Bourdieu's framework reveals that Türkiye's centralised examination regime and the Arab world's often relationship-based (*wasta*) systems reproduce similar inequities beneath their surface differences. The findings affirm the continuing analytical utility of Bourdieu's approach when the particularities of each setting are kept clearly in view.

**Field:** In both Türkiye and the Arab states, higher education constitutes a multilayered field in which state policies, historical legacies, international linkages, and a wide array



of local actors interact. Centralised regulation by the Council of Higher Education (YÖK) defines the Turkish field, whereas proximity to royal households or ministries shapes competition in the Gulf. Although the Mashriq and Maghreb may be sharply divided, cultural connections and social standing still influence access and progression for university-bound youth.

**Habitus:** In Türkiye, urban households steeped in cultural capital glide through entrance exams and course requirements. Echoes of that ease can be found elsewhere; expatriate-oriented international schools and fee-charging private colleges, from the Gulf littorals to the American University in Cairo, cultivate the confidence needed for elite internships and global networks. Rural scholars or those from tighter economic circumstances rarely expect more than stable pay; many sit quietly on campus, unsure how to tap the very mentoring and libraries that could broaden their trajectory.

**Capital:** Cultural capital, social capital, and symbolic capital form the study's analytical backbone. Economically privileged households in Türkiye can afford extra classes, access high-quality materials, and strategically prepare their children well in advance of the one-day test. The Arab region tells a familiar story; scholarships often ride on an uncle in the ministry, a mosque elder vouched for, or the quiet backing of a dynasty that sees its own seated at the front row. A foreign MBA stamped by Oxford or a homegrown diploma from a lycée inside Ankara becomes a talisman. In Bourdieu's framing, that talisman retrospectively legitimates everything else and turns the resulting hierarchy into something people swear just happened by fair chance.

Several comparative snapshots repeatedly surfacing in the fieldwork:

1. **Türkiye:** The centrally designed exam glosses over class, raw purchasing power, and cultural confidence, which do most of the heavy lifting once the clock stops ticking.
2. **Arab Region:** Admissions documents announce merit-based criteria on page one, yet the real gatekeepers, more often than not, bear family surnames tucked into margin notes.
3. **Status Production:** Classrooms do more than dispense letters; they mint fleeting prestige, quiet memberships, and lattices of alumni clout that tilt postgraduate paths toward the expected.
4. **Globalisation:** The push for international accreditation and the pursuit of global rankings, coupled with an aggressive campaign to recruit foreign students, reshape university life. Remarkably, these new features do not tear down the old walls; they stack fresh barriers on top of the originals.

From this perspective, higher education continues to prove itself a reliable engine for reproducing social advantage. Who sits in lecture halls, who feels at home inside them, and who eventually claims a degree are still governed by family wealth, cultural cues, and the invisible habits we inherit. Even the most well-meaning policies branded equal opportunity tend to let privileged groups ride the escalator while others stare through the glass. The comparative data reviewed here echo Bourdieu: schooling transforms little and, far more often, solidifies the existing social ranks.

Breaking that pattern will not happen through slogans or tidy bullet points. It demands reforms that tackle the actual flow of money, networks, and everyday routines that privilege some students and exclude others. Türkiye and the Arab world can widen genuine opportunity only by weaving those practical truths into policy blueprints, instead of draping them over the old order as a cosmetic fix.

**Structural Transformation Recommendations:** A single Turkish university entrance exam does not automatically level the playing field. The model can survive if authorities prioritize support for students facing the most significant challenges. Waived fees, expanded evening tutorials, and better-funded rural high schools could soften the test's hard edges. In parts of the Arab world, personal connections still trump published criteria. Crafting laws that mandate open scoring sheets and independent review boards can plug this gap. Civic groups and external auditors should oversee scholarship distributions, ensuring merit rather than family names determines who studies abroad.

**Measures to Enhance Cultural Capital:** Cultural advantages crystallise before teenagers ever set foot on a university campus. Preschool art trips, weekend museum tours, and evening language clubs lay the groundwork long before entrance exams arrive. When families lack those experiences, targeted outreach radically alters the odds of later academic success.

Forging wider access to cultural programming on campus remains one of the simplest yet most pressing ways to level the playing field. When galleries, theatre troupes, late-night lectures, and spoken-word showcases are offered free or at near-zero cost, cultural capital stops being a privilege and starts being a shared experience. Bolstering library archives, scheduling pop-up workshops with visiting experts and underwriting short-term exchanges with partner universities can narrow the persistent gap between students who arrived with travel stamps in their passports and those who never left home.

**Social Capital and Alumni Networks:** Careers rarely unfold in a straight line, and the first bend is often the hardest for graduates whose families pull fewer strings. Pairing newer students with alumni who already weathered the job market and insisting that those matches

reflect a genuine mix of backgrounds eases the shock and softens economic inequality. Many prestigious alumni clubs still resemble members-only lounges that elbow newcomers to the margins, but that can change if associations throw joint mixers, share mailing lists, and build online portals where a public university senior can, at last, see the inside of a sealed-off network.

**Balancing Internationalisation and Localisation:** Climbing university rankings often demands aggressive internationalisation. Turkish and Arab governments routinely unveil initiatives that entice foreign faculty, promote English-language degrees, and chase glossy position numbers. Yet funneling scarce funding into a handful of so-called focus universities runs the risk of deepening the very regional divides that reformers claim to address. A more equitable strategy would unfold in steady, wide-ranging phases that gradually lifts every institution while guarding local character.

Alignment with international accreditation standards is insufficient on its own; universities must also address the socioeconomic needs of their regions. Developing research and applied projects in areas such as agriculture, water management or local tourism can integrate global and local priorities in a balanced manner. Implementing these recommendations will not eliminate all inequalities in the short term; nevertheless, by making visible the structural characteristics and mechanisms of reproduction identified by Bourdieu, they can open the door to longterm transformation.

To translate the comparative analysis into action, each recommendation explicitly targets a reproduction mechanism. Expanding no-cost, targeted preparation (vouchers, rural school supports, early cultural-language enrichment) reduces cultural-capital asymmetries and the symbolic violence that misrecognises advantage as “talent.” Transparent scoring and independent appeals in scholarships/placements curb social-capital capture (e.g., *wasta*) and rebalance symbolic capital away from closed networks. Multilingual bridging (foundation year, discipline-specific terminology workshops) lowers linguistic/cultural-capital thresholds, particularly in the Maghreb/Mashriq. Public mentoring and alumni portals-with first-generation and low-SES quotas for internships-democratise social capital. Equity conditions in internationalisation (branch-campus access rules, “research university” schemes tied to need-based bursaries and regional outreach) prevent the elite monopolisation of symbolic capital. Finally, annual public micro-data on placement and aid renders symbolic violence visible and auditable, anchoring continuous improvement.

Feasibility turns on field structure. In Türkiye’s centralised field, nationwide implementation is realistic via YÖK/MEB/ÖSYM mandates (national prep supports; standardised scholarship criteria; a central data warehouse and appeals ombud). In the Gulf’s networked

field, ministerial resolutions should be paired with foundation MoUs and third-party auditors; branch campuses can adopt need-based access targets and transparency standards without impairing academic autonomy. In the Mashriq/Maghreb, priority lies with low-cost/high-return instruments-language bridging, open scoring/appeals, mentoring-scaffolded by accreditation bodies and donor programmes, with phased pilots in public universities to de-risk adoption. Together these steps align policy levers with the field-habitus-capital dynamics identified in the analysis and provide a practicable route to mitigate reproduction while respecting distinct governance logics.

### Future Research and Limitations

The principal limitations of this study concern the scope and depth of field data. Because a qualitative design was adopted, it was impracticable to explore fully every variation across Türkiye and the Arab subregions. Future research should include targeted case studies-for example, changing forms of *wasta* in specific Gulf states or rural-urban performance gaps within Türkiye. Complementary theoretical perspectives (e.g., Bernstein’s code theory, Coleman’s socialcapital model, Giroux’s critical pedagogy) could also enrich the analysis.

Quantitative crosssectional and longitudinal studies-examining metrics such as graduate employment, income levels and examination scores-would help substantiate where the “reproduction mechanisms” highlighted here are most pronounced. Largescale surveys that incorporate intersecting variables such as class origin, gender, ethnicity and sectarian affiliation could clarify their impact on access and success in higher education. Actionresearch and monitoringandevaluation projects are likewise needed to assess the feasibility of the proposed policies and to identify implementation barriers and solutions.

By applying Bourdieu’s concepts of field, habitus and capital, this article has illuminated the hidden privileges underpinning the rhetoric of meritocracy in Turkish and Arab higher education. Evidence shows that cultural and social capital inherited from childhood largely determines students’ chances of success and social mobility, whether admissions rely on a central exam or on relational systems. Although contemporary global trends and local institutional policies tend to reproduce rather than transform these patterns, the policy recommendations and deeper social analysis offered here point toward more comprehensive and holistic approaches to combating inequality-approaches that could shift higher education from a “statuspreservation mechanism” toward a domain genuinely committed to the production of knowledge and social benefit.



## References

- Agnaou, A. (2025, May 14). For an agile future workforce, embed a liberal arts education system. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/campus/agile-future-workforce-embed-liberal-arts-education-system>
- Akar, B. (2022). *Surviving the crises: Lebanon's higher education in the balance* (LCPS Policy Brief No. 72). Lebanese Center for Policy Studies. <https://www.lcps-lebanon.org>
- Akçatepe, A. G., Çıldır, B., & Sever, M. (2024). A Phenomenological study on the intersections of high school students' educational trajectories in different types of high schools in Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(2), 467-530. <https://doi.org/10.30964/auebdf.1311558>
- Al Barazi, R. (2021). *Cultural Capital, Social Capital, and Nationality in Relation to Academic Achievement among University Students in the United Arab Emirates* [Doctoral dissertation, University of Leicester].
- Al-Zoubi, A., & Abu-Orabi, S. (2019). Impact of internationalization on Arab higher education the role of association of Arab universities. *Journal of Education and Human Development*, 8(1), 69-85.
- Aldulaimi, S. H., Abu-AlSondos, I. A., Noun, R., & Abdeldayem, M. M. (2025). Navigating Sustainability: A Comparative Analysis of SDG Performance in the GCC through the Lens of Social Capital Theory. *Journal of Management World*, 2025(1), 166-179.
- Alkın, R. C. (2022). The effect of geographic and historical ties in the routes of international students: An assessment on selected regions. *Olgu Sosyoloji Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Arab News. (2016, July 22). 'Wasta' ruins careers of many students. *Arab News*. <https://www.arabnews.com/node/957821/amp>
- Arslan, B., & Şen, A. (2021). Do the best students go to the best universities? Analysis of public high schools admitting students by examination in Turkey. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3939070>
- Baghdady, A. M. I. (2017). *Perceived challenges in university branch campuses: A case study of five western campuses in a GCC State* [Doctoral dissertation, University of Leicester].
- Barnett, A., Yandle, B., & Naufal, G. S. (2013). *Regulation, trust, and cronyism in Middle Eastern societies: The simple economics of "wasta"* (IZA Discussion Paper No. 7201). Institute for the Study of Labor (IZA). <https://hdl.handle.net/10419/71609>
- Bessadi, N. (2025, June 2). Algeria's shift to English is about more than just language. *Global Voices*. <https://globalvoices.org/2025/06/02/algerias-shift-to-english-is-about-more-than-just-language/>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Çev.). Sage Publications.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Buckner, E. (2013). Access to higher education in Egypt: Examining trends by university sector. *Comparative Education Review*, 57(3), 527-552.
- Buckner, E. (2018). The growth of private higher education in North Africa: A comparative analysis of Morocco and Tunisia. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1295-1306.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), 95-120.
- Conway, S. (1997). Educational policy and the reproduction of social inequalities. *Journal of Education Policy*, 12(1), 39-53. <https://doi.org/10.1080/0268093970120103>
- Croizet, J.-C., Autin, F., Goudeau, S., Marot, M., & Millet, M. (2017). Education and social class: Highlighting how the educational system perpetuates social inequality. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 585-604). Guilford Press.
- Çelik, Ç. (2018). Social class, institutional habitus and high school choices in Turkey. In A. Tarabini & N. Ingram (Eds.), *Educational choices, transitions and aspirations in Europe* (pp. 128-145). Routledge.
- Dang, H.-A., & Rogers, F. H. (2008). The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources? *The World Bank Research Observer*, 23(2), 161-200. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkn004>
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28-46.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201. <https://doi.org/10.2307/2094962>
- Edgerton, J. D., & Roberts, L. W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12(2), 193-220. <https://doi.org/10.1177/1477878514530231>
- Ekinci, C. E., Türkkaş Anasız, B., & Ilıman Püsküllüoğlu, E. (2018). Yükseköğretim Modelleri Ve Türkiye Yükseköğretim Modelinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 778-791. <https://doi.org/10.21733/ibad.464288>
- Eljehtimi, A. (2019, February 18). Morocco looks to French as language of economic success. *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/world/morocco-looks-to-french-as-language-of-economic-success-idUSKCN1Q714B/>
- Fincham, K. (2020). Rethinking higher education for Syrian refugees in Jordan, Lebanon and Turkey. *Research in Comparative and International Education*, 15(4), 329-356.
- George, A. L., & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. MIT Press.
- Ghiat, P. (2013). Constraints of Applying Bologna Process Reforms in Algerian Universities. *Revue des Études Humaines et Sociales*, 2-3, 23-42.
- Giroux, H. A. (1981). Hegemony, resistance, and the paradox of educational reform. *Interchange*, 12(2-3), 3-26. <https://doi.org/10.1007/BF01192105>
- Harzallah, M. S. (2021). The internationalization of higher education in Tunisia: Bridging gaps and cross-border cooperation. In J. Thondhlana, E. C. Garwe, H. de Wit, J. Gacel-Ávila, F. Huang, & W. Tamrat (Eds.), *The Bloomsbury handbook of the internationalization of higher education in the Global South* (pp. 403-423). Bloomsbury Academic.

- Jamal Al Lail, H. R. (2018). Opportunities and challenges of internationalizing higher education: The case of Saudi Arabia. In H. M. Fardoun, M. Mok, & K. J. Downing (Eds.), *The future of higher education in the Middle East and Africa: QS Middle East and North Africa professional leaders in education conference* (pp. 33–43). Springer International Publishing.
- Karataş Acer, E., & Güçlü, N. (2017). An analysis of the expansion of higher education in Turkey using the new institutional theory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 1911–1933. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.6.0031>
- Kaya-Kaşıkçı, S., & Glass, C. R. (2024). Analyzing the influence of regional security on international student flows in the MENA region: a social network approach. *Higher Education*, 1–17.
- Khalüfa, B. (2015). *Al-ta'lim al-'ali bi-l-Jazā'ir atbnā' al-hiqba al-isti'māriyya* (Higher education in Algeria during the colonial era). *Majallat al-Marwāqif li-l-Buḥūth wa al-Dirāsāt fī al-Mujtama' wa al-Tārīkh*, 10, 167–179.
- Küçüköğlü, U., & Göktaş, M. (2023). Türk yükseköğretiminde araştırma üniversitelerinin rolü. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 8(2), 270–277. <https://doi.org/10.58648/inciss.1311114>
- Lakrouit, K. (2017). *Al-ta'lim al-'ali al-faransī fī al-Jazā'ir bayna al-kbu-shūsiyya wa al-tamayyuz (1870–1940)* (French higher education in Algeria between specificity and excellence, 1870–1940). *Majallat al-Hikma li-l-Dirāsāt al-Tārīkhīyya*, 5(10), 42–61.
- Madichie, N. O. (2015). An overview of higher education in the Arabian Gulf. *International Journal of Business and Emerging Markets*, 7(4), 326–335.
- Mahood, S. (2021). *Al-ta'lim fī Lubnān fī zill al-ḥamālūt al-'Unbiyya min sanat 1912 hattā 1921* (Education in Lebanon under the European campaigns from 1912 to 1921). *Majallat al-Dirāsāt al-İnsāniyya wa-l-Tarbiyya – IJHER*, 3(4), 395–404. <https://doi.org/10.47832/2757-5403.4.3.352>
- Marginson, S. (2022). What is global higher education? *Oxford Review of Education*, 48(4), 492–517. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2061438>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mediani, M., & Talhawi, F. Z. (2018). Waqī' qita' al-ta'lim al-'ali wa-l-baḥth al-'ilmi fī al-duwal al-'arabiyya [The state of higher education and scientific research in Arab countries]. *Journal of Al-Istiqal University for Research*, 3(1), 245–262.
- Mercan, M. H. (2024). Gulf countries' vision of internationalization in higher education: A comparative analysis. In B. Akgün & Y. Alpaydın (Eds.), *Global agendas and education reforms* (pp. 219–235). Springer Nature Singapore.
- Metatla, O. (2016, February 16). Higher education reform in Algeria: Reading between the lines. openDemocracy. <https://www.opendemocracy.net/en/north-africa-west-asia/higher-education-in-algeria-reading-between-lines-of-lmd-reform/>
- Ministry of Development. (2018). *On Birinci Kalkınma Planı (2019–2023): Eğitim sisteminde kalitenin artırılması özel ihtisas komisyonu raporu* (Publication No. KB: 3032–ÖİK: 814).
- Ministry of Higher Education and Scientific Research [MOHE]. (2025, August 12). *Higher education in Jordan*. Government of the Hashemite Kingdom of Jordan. [https://mohe.gov.jo/En/Pages/Higher\\_Education\\_in\\_Jordan](https://mohe.gov.jo/En/Pages/Higher_Education_in_Jordan)
- Oxford Business Group. (2012). *Hit the books: With the number of students set to expand rapidly, efforts are under way to modernise offerings*. In The report: Algeria 2012. <https://oxfordbusinessgroup.com/reports/algeria/2012-report/economy/hit-the-books-with-the-number-of-students-set-to-expand-rapidly-efforts-are-under-way-to-modernise-offerings>
- Özoğlu, M. (2011). *Özel dershaneler: Gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). <https://www.setav.org/ozel-dershaneler-golge-egitim-sistemiyle-yuzlesmek/>
- Pence, O. S., & Ulusoy, M. D. (2022). Inequalities in the transition to university: A qualitative study on the social class position. *Journal of Qualitative Research in Education*, 35, 217–255. <https://doi.org/10.14689/enad.35.1717>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California Press.
- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Books.
- Ryan, M. (2023). Higher education in Saudi Arabia: Challenges, opportunities, and future directions. *Research in Higher Education Journal*, 43, 1–15.
- Seggie, F. N., & Çalıkoğlu, A. (2023). Changing patterns of international academic mobility: The experiences of Western-origin faculty members in Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(1), 1–18.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893–912. <https://doi.org/10.1177/0038038501035004006>
- Teichler, U. (2007). *Higher education systems: Conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings* (Vol. 9). Brill.
- Timmis, E., & Craft, B. (2021). *Internationalization of tertiary education in the Middle East and North Africa*. British Council. <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/research-reports/internationalisation-tertiary-education-mena>
- Ünal, U. (2019). Internationalization policies of Turkey's higher education area A Research on Turkey graduates. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 411–430.
- Webb, J., Schirato, T., & Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. Sage.
- Wilkins, S. (2020). Transnational higher education in the Gulf Cooperation Council countries: Developments and trends. *International Higher Education*, 100, 18–20. <https://doi.org/10.6017/ihe.2020.100.10951>
- Witte, S. (2010). Gulf State branch campuses: Global student recruitment. *International Higher Education*, 58, 5–6. <https://doi.org/10.6017/ihe.2010.58.8492>
- WTOP Staff. (2014, December 11). Weigh the benefits, drawbacks of branch campuses in Arab region. *WTOP News*. <https://wtop.com/news/2014/12/weigh-the-benefits-drawbacks-of-branch-campuses-in-arab-region/>
- Wu, W. Y. (2022). *Waiting, hopes and futures: Higher education for the displaced students from Syria in Lebanon and Jordan* [Doctoral dissertation, University of Birmingham].
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6). Thousand Oaks. Sage.
- Youcef, B. K., & Youcef, S. (2022). Ra's al-māl al-ijtimā'ī wa-n-namū al-iqtisādī: Dirāsa qiyāsiyya bi-istikhdām tariqat bayānāt al-bānīl



ad-dīnamīkiyya ‘alā majmū’a min ad-duwal al-‘Arabiyya [Social capital and economic growth: An empirical study using the dynamic panel data method on a group of Arab countries]. *Majallat Dafātir Iqtisādiyya*, 13(1), 30–41.

Zalloum, S. M. (2021). Izhāmīyat dirāsāt daw’ ātāth al-ta’līm al-‘ālī fī al-jāmi‘āt al-‘Urdunniyya fī taṭwīr al-baḥṭh al-‘ilmī li-taḥqīq al-tanmiyya al-mustadāma (The necessity of studying the role of higher education in Jordanian universities in developing scientific research to achieve sustainable development). *Al-Majalla al-Dawliyya lil-‘Ulūm al-Tarbawīyya wa-l-Nafsiyya – IJEPS*, 61(1), 165–191.

Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M., & Gale, T. (2013). Educating for futures in marginalized regions: A sociological framework for rethinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 227–246. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.839376>

## Appendix: Table

**Table 1**

Analysis of Inequalities in Higher Education through Bourdieu's Conceptual Framework

| Concept           | Definition / Content                                                                                                               | Function within the Higher Education Field                                               | Role and Outcomes in Educational Inequality                                                                                  | Illustrative Examples                                                                                                                     |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Field             | A network of social relations in which power struggles unfold (Bourdieu & Wacquant, 1992).                                         | The structural arena in which universities, academics and students compete and interact. | Creates the social environment through which existing inequalities are reproduced.                                           | Admission procedures, academic competition, hierarchical ranking of institutions.                                                         |
| Habitus           | Internalised patterns of thought, perception and behaviour formed through class background and experience (Bourdieu, 1990).        | Shapes students' educational decisions, expectations and attitudes toward university.    | Generates risk of failure and exclusion for students whose dispositions do not align with the field's implicit expectations. | Upper-class students' ease on campus vs. working-class students' sense of alienation.                                                     |
| Cultural Capital  | Knowledge, skills and intellectual resources that underwrite academic success (Bourdieu, 1986).                                    | Provides the baseline criteria against which achievement in higher education is judged.  | Grants indirect advantages to some students while disadvantaging others.                                                     | Language proficiency, participation in cultural activities, reading habits.                                                               |
| Social Capital    | Social networks, relationships and the resources accessed through them (Bourdieu, 1986).                                           | Confers privileges in university entrance, internships and employment pathways.          | Unequal access to opportunities favours those embedded in advantageous networks.                                             | Alumni ties of elite universities; securing scholarships or internships through family connections.                                       |
| Symbolic Capital  | Socially recognised and legitimised forms of value such as prestige and reputation (Bourdieu, 1991).                               | Determines status in higher education via degrees and academic titles.                   | Consolidates social standing of graduates from privileged institutions, entrenching inequality.                              | Diplomas from prestigious universities; professorial titles.                                                                              |
| Symbolic Violence | The tacit legitimisation of dominant cultural values, rendering inequalities natural and self-evident (Bourdieu & Passeron, 1977). | Shapes perceptions of success and failure within the educational arena.                  | Leads disadvantaged students to internalise academic deficits as their own fault.                                            | Students from lower SES backgrounds steering themselves toward "appropriate" colleges and refraining from applying to elite universities. |

Source: Author's own elaboration.

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.*

# YLSY Burs Programının Dünyadaki Devlet Destekli Burs Programları Temelinde İncelenmesi: Bir Literatür Taraması

The Study of the YLSY Scholarship Program is Based on State-Sponsored Scholarships in the World: A Document Analysis

Deniz Demircioğlu Diren<sup>1</sup> , Şule Yılmaz Özden<sup>2</sup> , Mehmet Barış Horzum<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Bilişim Bilimleri Fakültesi, Bilişim Sistemleri ve Teknolojileri Bölümü, Sakarya, Türkiye

<sup>2</sup> Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, Türkiye

<sup>3</sup> Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Bilişim Bilimleri Fakültesi, Veri Bilimi ve Analitiği Bölümü, Sakarya, Türkiye

## Özet

**Amaç:** Kalkınmakta olan devletler, nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılamak amacıyla yükseköğretim burs programlarına yönelik politikalar geliştirmektedir. Türkiye, bu amaçla 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına lisansüstü öğrenim için bursiyer öğrenci göndermektedir. Bu çalışmanın amacı, Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme (YLSY) burs programını dünya ölçeğindeki devlet destekli burs programlarıyla karşılaştırmalı olarak değerlendirmek üzere 2013-2022 yılları arasında Web of Science (WoS) ve Scopus veri tabanlarında yayımlanan akademik makaleleri incelemektir.

**Yöntem:** Çalışma, doküman analizi kapsamında PRISMA ilkelerine uygun olarak sistematik derleme yöntemiyle yürütülmüştür. 2013-2022 yılları arasında WoS ve Scopus veri tabanlarında yayımlanan ve dahil edilme kriterlerini karşılayan akademik makaleler incelenmiştir. Makaleler tematik içerik analizi kapsamında ortak temalar bakımından kodlanmış, sınıflandırılmış ve bulgular bu temalar doğrultusunda sistematik ve bütüncül biçimde değerlendirilmiştir.

**Bulgular:** Yapılan tematik analiz sonucunda beş ana tema belirlenmiştir: burslarla ilgili eğilimler, burs politikaları, bursların istihdam/işgücü piyasasına etkileri, bursiyerlerin deneyimleri ile bursiyerlerin kurum ve kuruluşlara katkıları. Bu temalar, burs programlarının farklı boyutlarını bütüncül biçimde yansıtmaktadır. Bulgular, YLSY burs programının uluslararası uygulamalarla benzer ve farklı yönlerini ortaya koymakta, programın güçlü yönleri ile geliştirilmesi gereken alanlarını belirgin kılmaktadır.

**Sonuç ve Öneriler:** Araştırma sonuçları, YLSY burs programının daha etkili yürütülebilmesi için öğrenci takip sistemlerinin güçlendirilmesi ve bursiyerlerin yurda dönüş süreçlerinin daha esnek hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Programın uluslararası örneklerle karşılaştırılması, güçlü ve zayıf yönlerinin daha net biçimde ortaya konmasını sağlamıştır. Bu sonuçlar, burs programlarının politika ve uygulama düzeyinde iyileştirilmesine yönelik gelecekteki araştırmalara ve karar alıcılara yol gösterici niteliktedir. Gelecek çalışmalarda, bursiyerlerin uzun vadeli kariyer gelişimlerinin izlenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** 1416, YLSY, Devlet Bursu, Uluslararası Eğitim, Uluslararası Öğrenci Hareketliliği

## Abstract

**Objective:** Developing countries formulate policies for higher education scholarship programs to meet their need for qualified human resources. For this purpose, Türkiye sends scholarship recipients abroad for postgraduate education under Law No. 1416. This study aims to examine academic articles published in the Web of Science (WoS) and Scopus databases between 2013 and 2022 in order to comparatively evaluate the Selection and Placement of Students to Be Sent Abroad for Postgraduate Studies (YLSY) scholarship program in relation to state-funded scholarship programs worldwide.

**Method:** The study was conducted as a systematic review within the scope of document analysis in accordance with the PRISMA principles. Academic articles published in the WoS and Scopus databases between 2013 and 2022 that met the inclusion criteria were examined. The articles were coded and classified according to common themes through thematic content analysis, and the findings were evaluated systematically and holistically based on these themes.

**Results:** The thematic analysis identified five main themes: scholarship trends, scholarship policies, the effects of scholarships on employment and the labor market, scholarship recipients' experiences, and their contributions to institutions and organizations. These themes provide a comprehensive account of the different dimensions of scholarship programs. The findings reveal the similarities and differences between the YLSY scholarship program and international practices and highlight the program's strengths and areas requiring improvement.

**Conclusion and Recommendations:** The findings indicate that student tracking systems should be strengthened and reintegration processes for returning scholarship recipients should be made more flexible to improve the effectiveness of the YLSY scholarship program. Comparing the program with international examples has enabled its strengths and weaknesses to be identified more clearly. The findings offer guidance to policymakers and future research aimed at improving scholarship programs at both policy and implementation levels. Future studies should monitor the long-term career development of scholarship recipients.

**Keywords:** Law No. 1416, YLSY, State-Sponsored Scholarship, International Education, International Student Mobility

## İletişim / Correspondence:

Öğr. Gör. Dr. Deniz Demircioğlu Diren  
Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve  
Bilişim Bilimleri Fakültesi,  
Sakarya / Türkiye  
e-posta: ddemircioglu@sakarya.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 73-86. © 2026 TÜBA  
Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 7, 2025; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 5, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Demircioğlu Diren, D., Yılmaz Özden, S. & Horzum, M. B. (2026). YLSY burs programının dünyadaki devlet destekli burs programları temelinde incelenmesi: Bir literatür taraması. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 73-86. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1296166>

Bu makale TÜBİTAK 3005 programı dahilinde 122G002 no'lu "1416 Sayılı Kanun Kapsamında Millî Eğitim Bakanlığının Yürütülen Yurt Dışı Lisansüstü (YLSY) Burs Programının Etkililiğinin İncelenmesi ile Olan ve Olası Politika Belgelerinin Geliştirilmesi" adlı proje kapsamında yapılmıştır.

ORCID: D. Demircioğlu: 0000-0002-4280-0394; S. Yılmaz Özden: 0000-0003-0725-7338  
M. B. Horzum: 0000-0003-3567-0779

**U**luslararası burs programları, gelişmekte olan ülkelerin beşerî sermayelerini geliştirmek amacıyla yurt dışındaki üniversite çalışmalarını finanse ettiği bir araçtır. Bu durum, 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan içsel büyüme modelleri ile de açıklanmaktadır. Ekonomik büyüme yalnızca dışsal faktörlerle değil, bilgi üretimi, insan sermayesi ve teknolojik yenilik gibi içsel faktörlerle de sağlanabilir (Lucas, 1988; Romer, 1986). Beşerî sermayenin ekonomik gelişmeye katkısı üzerine yapılan çalışmalarda bir ülkenin ekonomik olarak gelişmesi için beşerî sermayeye yatırım yapılması gerektiği açıkça ortaya konulmuştur (Özel, 2012; Özyakışır, 2011; Yılmaz & Danişoğlu, 2017).

Rekabetin giderek arttığı küresel dünyada, özellikle gelişmekte olan ülkeler, genç nüfusunun ihtiyaç duyulan alanlarda becerilerini artırmak ve bundan ülke olarak maksimum düzeyde fayda sağlamak adına devlet destekli burs programları ile insan sermayesini geliştirmek için büyük yatırımlar yapmaktadır. Bu türdeki burs programlarına; Türkiye YLSY Bursu, Çin Burs Konseyi Programı (China Scholarship Council Programme), Brezilya'nın Sınır Tanımayan Bilim programı (Science without Borders programme), Becas Şili burs programı (Becas Chile fellowship programme), Suudi Arabistan'ın Kral Abdullah Bursları (King Abdullah Scholarships) ve Kazakistan'ın Bolashak (Bolashak) bursları örnek gösterilebilir (Bhandari & Blumenthal, 2010).

Uluslararası burs programları, ülkelerin ekonomik ve sosyal kalkınma hedeflerine ulaşmalarında oldukça önemli bir nitelik taşımaktadır. Bu tür programlar aracılığıyla uluslar, sürdürülebilir büyüme için nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Jonbekova ve ark., 2021). YLSY burs programına ilişkin güncel çalışmalar, bu tür bursların yalnızca beşerî sermaye geliştirme işleviyle sınırlı olmadığını; bursiyerlerin mezuniyet öncesi ve sonrasında ülkeleri adına kamu diplomasisi ve yumuşak güç üretimine katkıda bulunan 'vatandaş diplomatlar' olarak konumlandığını ortaya koymaktadır (Şehitoğlu, 2025). Türkiye'de de bu amaç doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 1416 sayılı kanun kapsamında yürütülen YLSY Burs Programı, kamu kurumlarının öncelikli alanlardaki uzman ihtiyacını karşılamak üzere öğrencilere lisansüstü düzeyde yurt dışında eğitim imkânı sunmaktadır. Ancak YLSY programının yapısı ve etkililiği ile ilgili araştırmalar literatürde sınırlıdır. Bu çalışmanın amacı, YLSY burs programını benzer uluslararası burs programlarıyla karşılaştırmalı bir şekilde ele alarak, literatürdeki bu boşluğa katkı sunmaktır. Ayrıca, çalışmada diğer burs politikaları da değerlendirilerek programların farklı coğrafi ve ekonomik bağlamlarda nasıl yapıldığı tartışılmıştır.

#### 1416 YLSY Bursu

YLSY bursu 1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun kapsamında MEB'ce yürütülen yurt dışı lisansüstü öğrenim programıdır. YLSY Burs Programı kapsamında yaklaşık 3.000 bursiyer katılım sağlamıştır ve bu öğrencilerin yaklaşık %60'ı sağlık, enerji, bilgisayar bilim-

leri alanında öğrenim görmektedir. Bursiyerlerin en fazla tercih ettiği ülkeler arasında Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Birleşik Krallık, Almanya, Fransa, Hollanda, Kanada, Japonya ve diğer gelişmiş ülkeler yer almaktadır (MEB, 2021, 2022). Bu programın amacı yükseköğretim ile kamu kurum ve kuruluşlarının yetişmiş insan kaynağı ihtiyacını karşılamak için lisansüstü düzeyde öğrenim görmek üzere yurt dışına öğrenci gönderilmesi ve bu öğrencilerin öğrenimleri ile ilgili her türlü esasları düzenlemektir. Bu burs kapsamında öğrenimini tamamlayan bursiyerlerin karşılığında yurt dışında resmi bursiyer olarak öğrenim gördüğü sürenin iki katı kadar adına öğrenim gördükleri kurumlarda çalışmaları gerekmektedir (MEB, 2022). MEB'in yayınladığı 2014-2023 YLSY 10 yıllık durum raporuna göre 2014-2023 yılları arasında kamu kurumları ve üniversiteler adına 10 yılda toplam 6.492 öğrenci YLSY bursu almaya hak kazanmıştır. Bursa hak kazanan bu öğrencilerden 3.146'sı kamu kurumları adına, 3.346'sı ise üniversiteler adına öğrenim görmüş ya da görmektedir (MEB, 2024). YLSY bursu ile ilgili çeşitli yıllarda (1988, 1990, 2006 ve 2014) değişiklikler ve yeni düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca 1993 yılında çıkan "Türk Öğrencilerin Yabancı Ülkelerde Öğrenimleri Hakkında Yönetmelik'te çeşitli yıllarda eklemeler ve değişiklikler yapılmıştır (1994, 1996, 2001, 2013, 2014 ve 2016). Özellikle 2014 ve 2016 yıllarında mecburi hizmet, eş ve çocuk ile ilgili önemli değişiklikler yapılmıştır (Aktekin & Tekben, 2019).

1929'dan itibaren 1416 sayılı kanun kapsamında yaklaşık olarak 13.000 üzerinde bursiyer öğrenim gördüğü ifade edilmektedir (Aktekin & Tekben, 2019). 2006 yılında beş yılda beş bin öğrenci projesi başlatılmış ve bu kapsamda her yıl yaklaşık bin kişilik bir kontenjan açılmıştır. Ancak 2017'den sonra bu sayıların düştüğü görülmektedir. Resmi verilere göre, 2009'da 1145 bursiyer kabul edilirken, bu oran 2010'da 1048, 2011'de 1125, 2012'de 1271, ve 2017'de 824, 2019'da 881, 2021'de 358 ve 2022'de 194 olmuştur (MEB, 2021). 2021 yılında yayınlanan MEB'in raporuna göre, toplam öğrenimini sürdüren bursiyer sayısı 4400 öğrenci olup detayları ■ Tablo 1'de gösterilmiştir.

■ **Tablo 1**  
Burslu Öğrenci Sayıları (MEB, 2021)

|                                           |             |
|-------------------------------------------|-------------|
| Yurtiçi toplam öğrenci sayısı             | 1180        |
| Yurt içinde dil öğrenimi gören sayısı     | 945         |
| Bekleyen öğrenci sayısı                   | 235         |
| Yurt Dışında Öğrenim Gören Öğrenci Sayısı | 3220        |
| Yurtdışı Dil Eğitimi                      | 95          |
| Yüksek Lisans                             | 1222        |
| Doktora                                   | 1872        |
| Post Doktora                              | 31          |
| <b>Toplam Öğrenci Sayısı</b>              | <b>4400</b> |



■ Tablo 1, YLSY burs programının güncel kapsamını, bursiyerlerin öğrenim düzeylerini ve yurt içi/yurt dışı dağılımlarını göstermektedir. Bu kapsamda, 2021 yılı itibarıyla 4.400 öğrencinin farklı aşamalarda burs kapsamında yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı hâlihazırda yurt dışında öğrenim görmekte olup, öğrenim düzeylerine göre en yoğun grup doktora öğrencileridir. YLSY bursiyerlerinin öğrenim gördükleri ülkelerin başında Birleşik Krallık (1561), ABD (697) ve Almanya (227) gelmektedir (MEB, 2021). Bu tercihlerde söz konusu ülkelerdeki üniversitelerin yüksek akademik itibarı, gelişmiş araştırma altyapısı, disiplin çeşitliliği ve dil yeterlik koşullarının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim MEB'in 2022 yılı verilerine göre resmi burslu statü ile öğrenim görmek üzere seçilen öğrenciler yine en çok ABD (90), Birleşik Krallık (51), Almanya (19) ve Hollanda (19) gibi ülkeleri tercih etmişlerdir (MEB, 2022). Son olarak MEB'in 2024 yılında yayınladığı 10 yıllık durum raporuna göre 2014–2023 yılları arasında YLSY burs programı kapsamında en fazla bursiyer gönderilen ülke 2.410 öğrenciyle Birleşik Krallık olmuştur. Bunu 936 bursiyerle ABD, ardından Almanya (323), Hollanda (181), Kanada (121), Rusya Federasyonu (89), Ürdün (81), Fransa (76), Avustralya (59), İtalya (52) ve Güney Kore (37) takip etmektedir. Bu ülkelerin tercih edilmesinde, eğitim kalitesi, bursun kapsadığı üniversitelerin uluslararası sıralamalardaki yeri, İngilizce veya ilgili yabancı dillerde sunulan programların yaygınlığı, araştırma altyapısı ve mezuniyet sonrası akademik bağlantı imkânları gibi faktörler etkili olmaktadır (MEB, 2024).

Bursiyerlerin bu ülkelere yönelimi, sadece akademik yeterlik kazanımı değil; aynı zamanda kültürel farkındalık, bireysel gelişim ve uluslararası akademik çevrelere entegrasyon açısından da önemli fırsatlar sunmaktadır. Ancak söz konusu ülkelerde eğitim almak, aynı zamanda belirli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlarla ilgili yapılan alan yazın çalışmaları incelendiğinde, kültürel, sosyal, dil öğrenimi, yurt dışında yaşam, psikolojik ve akademik olmak üzere çeşitli güçlükler yaşandığı ifade edilmiştir (Aktekin & Karataş, 2019). Örneğin, evli olan bursiyerlerin eş ve çocuk yardımı alamaması, bursun yeterli olmaması gibi ekonomik sorunlar (Akçapar, 2009; Aktekin & Karataş, 2019); aileye duyulan özlem, yalnızlık gibi psikolojik sorunlar (Ağbuğa, 2009; Aktekin & Karataş, 2019); yurt dışındaki eğitim sistemine uyum, yurt içindeki danışman ile iletişim sorunları, yabancı danışmanın ayrımcı davranması ve yeterli ilgi göstermemesi gibi akademik sorunlar (Akçapar, 2009; Aktekin & Karataş, 2019); dil eğitiminin yetersiz ve verimsiz olmasıyla ilgili problemler (Erden, 2013); yiyecek ve içeceklerin farklılığı (Karakaş, 2013), helal yiyecek bulmanın zorluğu (Ağbuğa, 2009), öğrenim görülen ülke vatandaşlarının önyargılı ve ırkçı yaklaşımları (Duru & Poyrazlı, 2011; Öztürk, 2001) gibi kültürel zorluklar; MEB ve ataşeliklerle olan iletişim problemleri (Erden, 2013; Gümüş & Gökbel, 2012) ifade edilmiştir. Bu bağlamda, genel olarak uluslararası öğrencilerin kültürel uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara dair yapılmış bazı araştırmalar da (örn., Gertzog,

2011) benzer örüntüler ortaya koymaktadır. Ancak bu çalışmalar YLSY bursiyerlerini doğrudan incelememektedir. Ayrıca bu sorunların yalnızca bireysel değil, aynı zamanda yapısal ve sistemsel nitelikler taşıdığı dikkat çekmektedir. Çünkü söz konusu sorunlar, bursiyerlerin akademik başarılarını, psikososyal süreçlerini ve kamu hizmetine etkin dönüşlerini doğrudan etkileme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, bu çalışmada bu sorun alanlarının bursiyer deneyimleri üzerindeki etkileri tematik içerik analiziyle ele alınmaktadır. Bu çerçevede YLSY burs programının mevcut durumu, güçlü ve zayıf yönleri araştırma soruları doğrultusunda değerlendirilerek tartışılmıştır.

## Diğer Ülke Devletleri Tarafından Desteklenen Burslar

Yükseköğretim, özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerde, ulusal ekonomik ve sosyal kalkınma için temel bir araç olarak görülmektedir. Campbell'ın (2020) belirttiği gibi birçok ülke, gelecek vaat eden öğrencilerine uluslararası prestijli üniversitelerde yükseköğretim imkânı sunmak için burs programları sağlamaktadır. Aşağıda devlet bursu ile yurt dışına öğrenci gönderen çeşitli ülkelere ait burs programları hakkında bilgi sunulmuştur

Dünya genelinde öne çıkan devlet destekli burs programlarından bazıları şunlardır: Çin Burs Konseyi Programı (CSC), her yıl yaklaşık 650 öğrenciye fon sağlayarak Çinli öğrencileri eğitim sonrası yurda dönmeye teşvik etmektedir (China Scholarship Council, 2023). Brezilya'nın Sınır Tanımayan Bilim programı, öncelikli olarak STEM alanlarında lisans öğrencilerine eğitim bursu sağlamaktadır ayrıca lisansüstü eğitim için de destek vermektedir (Stallivieri, 2015). Şili'nin Becas Chile programı, yurtdışında lisansüstü eğitim için destek vermektedir (OECD & The World Bank, 2010). Suudi Arabistan'ın 2005 yılında başlattığı Kral Abdullah Bursları, lisans düzeyinde tıp ve sağlık bilimleri alanlarıyla sınırlı kalırken, lisansüstü seviyede birçok alanda öğrencilere burslar sunmaktadır (Taylor & Albasri, 2014).

Devlet destekli uluslararası burs programları, ülkelerin gelişmesi için bir araç olarak kullanılmaktadır. Ancak Türkiye'de uzun süredir uygulanan YLSY burs programının, benzer burslar ile karşılaştırmalı olarak ele alındığı kapsamlı çalışmalar sınırlıdır. Bu durum, programın güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu çalışma, söz konusu literatür boşluğunu doldurmayı ve YLSY burs programını uluslararası örneklerle karşılaştırarak daha bütüncül bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır.

## Çalışmanın Amacı ve Önemi

Devlet destekli yükseköğretim burs programları, nitelikli insan kaynağı yetiştirmek ve ulusal kalkınma hedeflerine ulaşmak açısından stratejik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Türkiye'de uzun yıllardır uygulanan YLSY burs programı da bu amaca hizmet eden önemli politikalarından biridir. Bu makalede, YLSY burs programının daha etkili, sürdürülebilir ve verimli hale getirilmesine katkı sunmak

amacıyla, uluslararası literatürde yer alan devlet destekli burs programlarına ilişkin akademik çalışmalardan elde edilen bulgular incelenmiştir.

Bu bağlamda makale, iki temel araştırma sorusuna odaklanmaktadır:

1. 2013–2022 yılları arasında WOS ve SCOPUS veri tabanlarında yayımlanan akademik çalışmalarda devlet destekli burs programları hangi yönetsel ve tematik özellikler göstermektedir?
2. Bu literatür incelemesi çerçevesinde YLSY burs programının güçlü ve zayıf yönleri ile fırsat ve tehditleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Kapsamı ve Süreci

Bu çalışma, dünya genelinde kendi vatandaşlarına yükseköğretim düzeyinde devlet destekli burs imkânı sunan ülkelerdeki burs programlarına ilişkin yürütülen akademik araştırmaları tematik bir bakışla incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, sistematik bir literatür incelemesi kapsamında yürütülmüş ve verilerin analizinde tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Tematik analiz, nitel verilerde tekrar eden anlam örüntülerini (temaları) tanımlama, analiz etme ve raporlama sürecidir. Bu yöntem, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilmekte olup, özellikle sosyal bilimlerde kabul gören sistematik analiz yaklaşımlarından biri olarak öne çıkmaktadır (Willig & Rogers, 2017). Çalışmada belirlenen temalar aracılığıyla devlet burs programlarının yapıları, uygulama süreçleri ve bursiyer deneyimlerine ilişkin eğilimler ortaya konmuştur.

### Verilerin Toplanması

Bu çalışma, doküman analizi yaklaşımı kapsamında yürütülmüş sistematik bir literatür incelemesidir. Çalışmada, PRISMA rehberi izlenmiş ve verilerin çözümlenmesinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. PRISMA yaklaşımı, sistematik derlemelerin nerede, neden ve nasıl yapıldığını, hangi yöntemlerin kullanıldığını ve hangi sonuçların elde edildiğini açık, düzenli ve şeffaf şekilde raporlamayı amaçlayan bir kılavuzdur (Samala ve ark., 2023).

### Bilimsel Yayınların Araştırma Kapsamına

#### Alınmasında Dikkate Alınan Ölçütler

- **Seçilen dizinlerde yayınlanması:** Araştırma kapsamında değerlendirilen bilimsel yayınların sadece seçilmiş olan dizinlerde (WOS, SCOPUS) yayınlanmasına dikkat edilmiştir.
- **Çalışma uluslararası literatürün tematik bir araştırması olarak gerçekleştirilmiştir.** Son tarama 30 Eylül 2022 tarihinde belirtilen sorguda yer alan anahtar kelimeler çerçevesinde yapılmıştır. TS=(((((«study abroad» OR «international study tour» OR «international student mobility» OR «study tour abroad» OR «study tour»

OR «study visit» OR «student learning» OR «abroad» OR «international education») AND («Scholarship» OR «international scholarship» OR «education scholarship» OR «overseas scholarship») AND (“postgraduate” OR «graduate» OR «master’s degree» OR «graduate education» OR «doctoral education» OR «doctoral» OR «master» OR «graduate study» OR «doctoral study» OR «graduate school»))))

- **Belirlenen yıllarda yayınlanmış olması:** Bilimsel yayınların 2013-2022 yılları arasında yayınlanmış olmasına dikkat edilmiştir.
- **Araştırma alanına uygun olması:** Bu araştırma kapsamında sadece devlet destekli burs programları ile ilgili yayınlanan çalışmalar analiz işlemlerine dahil edilmiştir.
- **Bilimsel Yayın Dilinin uygun olması:** Tematik içerik analizi kapsamına alınan bilimsel yayınların dilinin İngilizce ve Türkçe olmasına dikkat edilmiştir.
- **Makale formatı dışındaki yayınların dahil edilmemesi:** Konferans bildirileri, kitap, kitap bölümleri, inceleme makalesi, editoryal materyaller türündeki yayınlar çalışmaya dahil edilmemiştir.
- **Tekrarlı yayınlar:** Tekrarlı yayınlar tespit edilerek çalışma kapsamı dışında tutulmuştur.
- **Basım durumu:** Basım aşamasındaki yayınlar analiz kapsamında ele alınmamıştır.

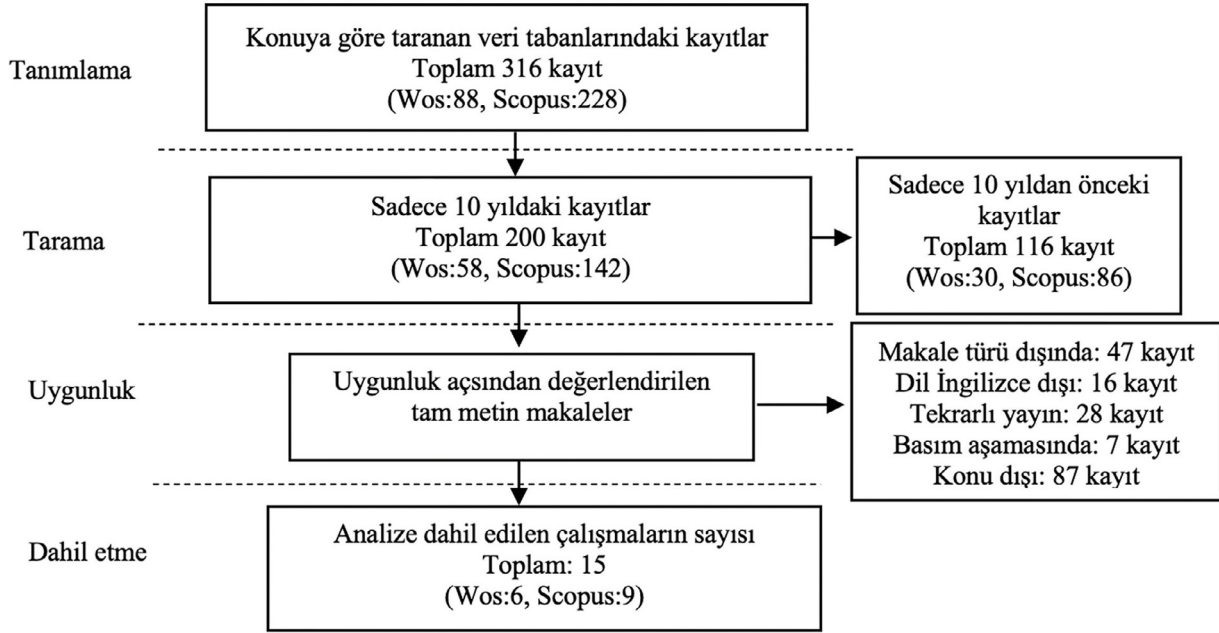
Çalışmanın örneklem grubu, anahtar kelimelerin kombinasyonlarını içeren yayınlardan oluşmuştur. İlk olarak iki veri tabanında arama yapıldığında toplamda 316 (WOS= 88, SCOPUS= 228) adet makaleye rastlanmıştır. İki veri tabanında ortak olan 28 tane makale bulunmaktadır. Basım aşamasında olan yayınlarda elendiğinde WOS veri tabanında 46, SCOPUS veri tabanında ise 56 olmak üzere toplamda 102 adet makale kalmıştır. Bu makaleler araştırma konusuna uygunluk açısından ele alındığında ise WOS veri tabanında 5, SCOPUS veri tabanında 10 adet makale incelemeye dahil edilmiştir. Sonuç olarak araştırmacıların dahil olma ölçütlerine uygun olan 15 bilimsel yayın değerlendirilme kapsamına alınmıştır. Çalışmadaki verileri taramak için izlenen metodolojik adımlar için PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) çerçevesi ile gerçekleştirilen makale seçim sürecinin akışı  Şekil 1’de sunulmaktadır.

Çalışmaya uygun bulunan makaleler Microsoft Excel dosyası olarak kayıt altına alınmıştır. Ayrıca veri toplama kriterlerinin belirlenmesi, makaleleri okuma ve uygunluk değerlendirme süreci araştırmacılar ile birlikte yürütülerek karar aşaması fikir birliği temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama başlıkları, veri tabanı adı, yayın adı, yayımlanma yılı, katılımcı tarih aralığı, katılımcı sayısı, gerçekleştirildiği ülke, ölçme araçları ve yöntem olarak belirlenmiştir.



### ■ Şekil 1

PRISMA yaklaşımı ile makale seçim süreci



### Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analiz süreci nitel bir içerik çözümlemesi yaklaşımı olan tematik analiz yöntemiyle yürütülmüştür. Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz çerçevesi esas alınarak veriler sistematik biçimde çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında seçilen 15 makale, üç araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Kodlama süreci başlamadan önce araştırmacılar, örneklem dışı bırakılan iki makaleyi birlikte inceleyerek ön kodlama uygulamış ve kavramsal çerçeveye dayalı bir kod listesi oluşturmuştur.

Ardından, örneklem içinden rastgele seçilen 7 makale, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve bu kodlamalar arasında tutarlılığı değerlendirmek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği görüş birliği formülü kullanılmıştır:  $\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ .

Kodlanan tematik birimlerin karşılaştırılması sonucunda %85,71 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Bu oran, nitel araştırmalarda kabul edilen %80 eşik değerinin üzerinde olduğundan analiz sürecinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Kodlama sürecindeki uyumsuzluklar, araştırmacıların ortak görüşleriyle tartışılarak uzlaşma sağlanmış ve nihai kodlama şeması oluşturulmuştur. Tematik analiz süreci şu adımları içermiştir: (1) Uygun veri tabanlarının belirlenmesi (2) Belirlenen veri tabanlarından ölçütlere göre incelenecek makalelerin seçimi (3) Veri toplama başlıklarının belirlenmesi (4) Belirlenen başlıklara göre verilerin toplanması (5) Araştırma sorularının incelenmesi (6) Temaların oluşturulması (7) Kod, kategori ve temaların belirlenmesi (8) Analizin gerçekleştirilmesi.

### Bulgular

Araştırmanın bulgularında veri toplama kriterlerine ve konu uygunluğuna göre incelenmesine karar verilen çalışmaların ilgili kriterlere ve inceleme amaçlarına göre eğilim, değişim ve dağılımlar sunulmuştur. Ayrıca temalar belirlenerek makalelerin amaç ve araştırma soruları kodlanarak çıkarılmıştır.

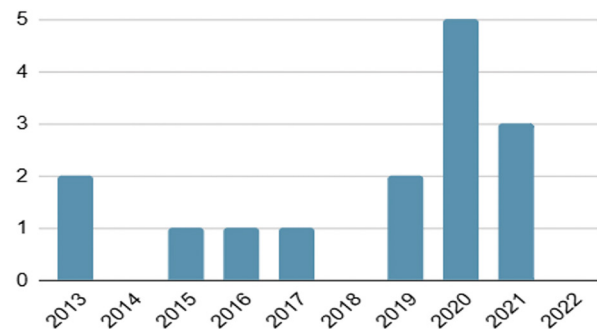
#### Yıllara Göre Devlet Burs Programı ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Dağılımı

Devlet burs programları ile yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımı ■ Şekil 2'de sunulmaktadır.

İncelenen 10 yıllık dönemde makale sayıları düzensiz bir dağılım göstermektedir. En fazla yayın 2020 yılında (n=5) gerçekleşmiş, 2014 ve 2018 yıllarında ise bu kriterlere uygun yayın bulunmamıştır.

### ■ Şekil 2

Yıllara göre makale sayısı



### Çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı

Her ülkenin burs politikası farklılık gösterdiği için makalelerin hangi ülkeyi araştırdığı hususu önemlidir. Bu nedenle makalelerin ülke dağılımları incelenmiştir. İncelenen makaleler 13 farklı ülkeyi kapsamaktadır. Çin, Moldova ve Suudi Arabistan ile ilgili ikişer çalışma bulunurken, diğer ülkeler (İran, Avustralya, Ekvador, Kanada, Endonezya, Gana, Türkiye, Kazakistan, Tonga) tek bir çalışmayla temsil edilmektedir.

Yöntem açısından incelenen çalışmalara ait sayılar ■ Tablo 2’de sunulmaktadır.

■ Tablo 2

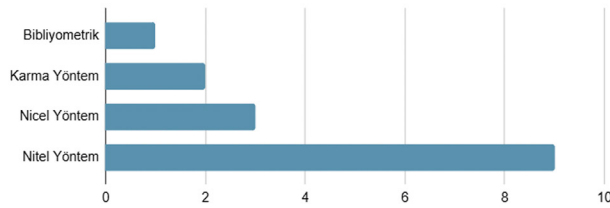
Çalışma Yöntemine Göre Makale Sayıları

| Çalışmanın Yöntemi | Makale Sayıları |
|--------------------|-----------------|
| Bibliyometrik      | 1               |
| Karma Yöntem       | 2               |
| Nicel Yöntem       | 3               |
| Nitel Yöntem       | 9               |

Değerler incelendiğinde, en çok tercih edilen yöntem 9 tane çalışma ile nitel yöntemdir. Bunun yanında üç çalışmada nicel yöntemler tercih edilmiştir. İki çalışma da ise nicel ve nitel yöntemleri birlikte barındıran karma yöntem kullanılmıştır. Bir çalışmada ise yöntem olarak bibliyometrik analize yer verilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen makalelerde kullanılan araştırma yöntemlerinin makalelere göre dağılımı ■ Şekil 3’de sunulmaktadır.

■ Şekil 3

Yöntemlere Göre Makale Sayısı



■ Tablo 3

İçerik Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar

| Araştırma Temalar                       | Sayı (n) | Kodu                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Bursla ilgili eğilimler              | 1        | (Haghdoost ve ark., 2013)                                                                                                                 |
| 2. Bursla ilgili politikalar            | 1        | (El Masri, 2020)                                                                                                                          |
| 3. İstihdam/işgücü piyasasına etkileri  | 3        | (Koda & Yuki, 2013), (Jiang ve ark., 2020), (Jonbekova ve ark., 2021).                                                                    |
| 4. Bursiyerlerin deneyimi               |          |                                                                                                                                           |
| 1. Burs süresince deneyimler            | 2        | (Sandekian ve ark., 2015), (Shen ve ark., 2017)                                                                                           |
| 2. Burs tamamlandıktan sonra deneyimler | 2        | (Franken ve ark., 2016), (Alkubaidi & Alzhrani, 2020)                                                                                     |
| 5. Kurum ve kuruluşlara katkı           | 6        | (Aktekin & Tekben, 2019), (Haupt ve ark., 2021), (Campbell & Lavallee, 2020), (Campbell, 2020), (Campbell, 2019), (Chavez & Gaybor, 2021) |
| Toplam                                  | 15       |                                                                                                                                           |

### Çalışmaların katılımcı sayısına göre dağılımı

Çalışmaların örneklem büyüklükleri 6 ile 5506 arasında değişmektedir. Nitel çalışmalarda görüşme sayıları 6-45 arasında, nicel çalışmalarda ise katılımcı sayıları 162-5506 arasındadır. Bibliyometrik analizde 25.000’den fazla kayıt incelenmiştir.

### Çalışma sonuçları

Çalışma sonuçları üzerinde yapılan içerik analizi sonucu beş tema belirlenmiştir. Bu temalar; bursla ilgili eğilimler, bursla ilgili politikalar, istihdam / işgücü piyasasına etkileri, bursiyerlerin deneyimi, kurum ve kuruluşlara katkıdır. Bu temaların ve ilgili makaleler aşağıda ■ Tablo 3’de verilmiştir.

### Bursla ilgili Eğilimler

Yurt dışında lisansüstü eğitim için verilen burslarla ilgili eğilimleri inceleyen bir çalışmaya rastlanmıştır. Haghdoost ve ark. (2013) tarafından yapılan çalışmada, 1992 - 2009 yılları arasında İran hükümetinden sağlık alanında burs alarak lisansüstü eğitimlerini tamamlayan öğrencilerin yıllar içindeki eğilimleri araştırılmıştır. 1983-2009 yılları arasında MOHME’den (İran Sağlık ve Tıp Eğitimi bakanlığı) toplam 2530 öğrenci burs alarak yurt dışındaki üniversitelerde 120 farklı alanda eğitimlerine devam etmiştir. Burs alan öğrenci sayısı 1992’de 263 iken 2009’da 46’ya düşmüştür. Yurtdışı burslarında %80 oranında bir düşüş gerçekleşmiştir. Bu burslar klinik alanlarda tam lisansüstü burs, klinik alanlarda kısa süreli burslar, tam doktora bursu ve yerli üniversitelerde kısa süreli doktora tamamlama bursları şeklindedir. Kısa süreli burslar ve doktora tamamlama bursları daha fazla verilmektedir. Klinik alanlar dışındaki alanlarda da daha fazla burs olanağı vardır. Ek olarak, İran üniversitelerinin ve kolejlerinin kapasiteleri son yıllarda hem klinik hem de klinik olmayan alanlarda önemli ölçüde genişletilmiştir. Ayrıca, çoğu ülkede klinik alanlarda kabul almak için daha fazla sınırlamalar getirilmiş ve bu alanlarda çalışmak için birçok aşamadan geçmek gerekmektedir. Ayrıca klinik alanında hastalarla iletişimin öneminden dolayı dil becerileri daha bir önem kazanmaktadır. Tüm bu unsurlarda bu alanda burs sayılarını düşürmektedir. Klinik alanında burs alan öğrencilerin yurda geri dönme oranlarının da düşük



olması bu alanda verilen burs oranlarının düşmesine sebep olmuş olabilir. Öğrencilerin çoğu ABD, Birleşik Krallık, Kanada ve Avustralya gibi ana dili İngilizce olan ülkeler olmuştur. Kuzey Amerika'da öğrenim gören öğrencilerin geri dönme oranı diğer yerlere göre daha düşüktür. Sonuç olarak İran'daki yükseköğretim sisteminin kural ve düzenlemelerinin gözden geçirilmesi, farklı eğitim programları oluşturmak, yerel kapasitenin artırılarak diğer ülkelere bağımlılığı azaltmak gibi konularda düzenlemeler yapılarak ülkenin kaynaklarının boşa harcanmasının önüne geçilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

### Bursla İlgili Politikalar

El Masri (2020), Trillium Bursu başta olmak üzere uluslararası doktora öğrencilerine yönelik finansman politikalarını ve Ontario'nun uluslararası eğitim politikası ortamını incelemiştir. Araştırmacı üç araştırma sorusuyla ilgilenmiştir: "Bu finansman politikasının yolunu ne açtı? Bu politika ortamına dahil olan aktörler kimlerdi? Ve bu politika üzerindeki tartışmalar Ontario'daki uluslararası eğitim politikası bağlamını nasıl etkiledi?". Bireysel aktörlerden uzaklaşarak olay örgülerine odaklanan bu araştırma, Ontario'daki uluslararası eğitim politikalarının eğitim dışı birçok soruna çözüm olarak inşa edildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu politika ortamındaki aktörlerin çokluğunu vurgularken, uluslararası eğitim araştırmacılarının bu politikalara katkısının en az olduğunu bu nedenle Ontario'daki uluslararası eğitimle ilgili tartışmalara daha aktif bir şekilde katkıda bulunmaları gerektiği ihtiyacına dikkat çekmektedir. Ayrıca çalışma, uluslararasılaşmanın temel değerlerini baltalayan ulusalcı söylemlerdeki artışa karşı uyarıda bulunmaktadır.

### İstihdam / işgücü piyasasına etkileri

Bu temada incelenen 3 çalışmada burs programlarının istihdama yönelik etkileri ele alınmıştır. Koda ve Yuki (2013), Malezya ve Japonya arasındaki iki farklı sınır ötesi yükseköğretim derece programı (LEPP- geleneksel yurt dışında eğitim ve HELP2-eşleştirme düzenlemeleri) arasındaki farklılıkları, işgücü piyasası sonuçlarının üç boyutu (erken istihdam, mevcut pozisyonlar ve mevcut kazançlar) açısından incelenmiştir. Bu iki program mezunlarından anket yoluyla veriler toplanarak analiz edilmiştir. Bu verilere göre iki program arasında işgücü piyasası sonuçlarında önemli bir farklılık yoktur. Bunun yerine, ilk işe alımlarda istihdam için ilk olarak hangi alandan derece aldıkları, staj ve mezun oldukları üniversite sıralamalarının önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca İngilizce yeterliliği ile birlikte Japonca yeterliliğine sahip çalışanlara olan talebin yüksek olduğunu ve işverenlerin bu becerilere sahip mezunları daha yüksek ücret primi ile ödüllendirdiği görülmektedir. Mevcut iş için mezuniyet sonrası nitelikler ve İngilizce gibi beceriler önem kazanmaktadır.

İkinci çalışma Jiang ve ark. (2020) tarafından yapılmış olup, yurtdışı doktora çalışmasının doktora mezunlarının akademideki istihdamını nasıl etkileyeceğini eleştirel olarak incelenmiştir. Çin hükümeti insan sermayesine yatırım

yapmak için ulusal burs programı ile yurtdışına öğrenci göndermektedir. Dönen bursiyerlerin hangi ülkede eğitim aldığı döndükten sonraki akademik istihdamlarında bir fark yaratmaktadır. Çalışmada Çin'de devlet tarafından finanse edilen bir doktora programından geri dönenler ile ilgili yapılmış ulusal bir ankete göre geri dönenlerin üniversitesinden bağımsız bir bireysel başarının bulunmadığı belirtilmiştir. Bunun yerine istihdam öncesi akademik üretkenlik doktoradan geri dönenlerin Çin'deki iyi üniversitelerden birinde işe yerleşmesini belirlemek için rol oynadığı belirtilmiştir (Jiang ve ark., 2020).

Üçüncü çalışma Kazakistan devlet bursu mezunlarının bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki istihdam deneyimlerini incelemekte ve iş deneyimlerinde karşılaştıkları zorlukları belirlemektedir. 45 katılımcıyla yapılan görüşmelere ilişkin analiz sonuçlarına göre, mezunların iş piyasasında konumsal bir avantaja sahip olmalarına ve birçoğunun başarılı olmasına rağmen, mezunların istihdam edilebilirliği ve kariyer başarısının sosyoekonomik ve kültürel faktörlerin kesimi, nesiller arası çatışmalar ve burs programı düzenlemeleri tarafından engellendiğini göstermektedir. Sonuçlar, yurtdışında okuyan mezunların, yeni kurulan uluslararası üniversitede okuyanlara göre bir itibar avantajına sahip olduğunu göstermiştir (Jonbekova ve ark., 2021).

### Burs süresince deneyimler

Bursiyerlerin burs alma sürecindeki deneyimleri üzerine yapılan iki çalışmaya rastlanmıştır. İlki 2015 yılında Sandekian ve ark. (2015) tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada ABD'de King Abdullah bursuyla ABD'nin batısındaki Comprehensive Doctoral University deki Suudi kadın yüksek lisans öğrencilerinin bazı akademik deneyimleri incelenmiştir. Öğrencilerin yetersiz İngilizce dil becerileri, Amerikalı ve Suudi erkeklerle etkileşimdeki rahatlık düzeylerindeki farklılıklar hem erkek hem de kadın öğretim üyeleriyle olumlu ilişkiler ve seçtikleri üniversitedeki deneyimleriyle ilgili genel olarak olumlu duygular ile ilgili zorluklar verilerde temalar olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmada şu öneriler verilmiştir: Saudi erkek ve kadın öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim alması. Daha az kişiyle grup çalışmaları yapmaları. Değerlendirmelerde yabancı öğrencilerin dille ilgili sıkıntılarını göz önünde bulundurmaları, Okula yeni gelen uluslararası öğrenciler için ihtiyaçlarını belirlemek, oryantasyon ve benzeri birçok kaynakların farklı dillerde sunulması.

Diğer çalışma da CSC (Çin Burs Konseyi) sponsorluğunda yedi Avrupa Birliği (AB) ülkesinde Çinli doktora değişim öğrencilerinin deneyimlerini ve kazanımlarını analiz etmektedir. Çalışma bulgularına göre Avrupalı danışmanlar yerel danışmanlara göre daha iyi araştırma kapasitesine sahip araştırma yöntemleri ve bakış açılarının yanı sıra akademik çevre oluşturulmasında ve akademik standartlar konusunda da önemli rol oynarlar. Yurtdışı deneyimi öğrencilerin araştırma çıktılarına, çalışma yöntemleri ve davranışlarına pozitif etki etmektedir. Ayrıca, danışmanın genç olması,

bursiyerin yayın sayısını artırdığı görülmüştür (Shen ve ark., 2017). Bu nedenle, doktora değişim öğrencileri daha fazla uluslararası yayına sahip olmak istiyorsa, genç öğretim üyesi seçmeleri daha iyi olabilir.

### Burs tamamlandıktan sonra deneyimler

Bursiyerlerin burs süreci sonundaki deneyimlerini paylaşan iki çalışmaya rastlanmıştır. Birincisi, Franken ve ark., (2016), yurtdışında lisansüstü çalışmalarını başarıyla tamamlamış 15 Tongalı lisansüstü araştırmacının deneyimlerini incelemiştir. Bu çalışma, akademisyenlerin ülkelerine döndüklerinde bozulan ilişkilerinin bozulduğunu ayrıca kuruluşlar ve toplulukların beklenen sonuçları neredeyse kasıtlı olarak kısıtıyor gibi görünen sistemik ve kültürel uygulamaların bulunduğunu göstermiştir. İşyerindeki hiyerarşik yapı ve organizasyon, kıdem dereceleri ve deneyimle ilişkili güç, yaşlılara saygı ve kamusal bağlamlarda diğerlerine (özellikle yaşlılara) meydan okuma konusundaki kısıtlamalar gibi kültürel faktörler akademisyenlerin yeni bilgilerini paylaşma becerilerini etkilemektedir. İşyerindeki hiyerarşik yapı bursiyerler bilgilerini paylaşmak istediğinde çatışmaya sebep olabiliyor. Bilginin yeniden konumlandırılması hususunda ise akademisyenler, yine özellikle işyerlerinde hangi bilgi ve becerilerin kullanılabileceği, yeni durumu nasıl anladıkları; o durumda hangi bilgi ve becerilerin gerekli olduğu; önceki öğrenme bağlamından/bağlamlarından yeni duruma uyacak şekilde dönüştürmesi ve diğer bilgilerle bütünleştirmek ve yeni durumda düşünmek/harekete geçmek/iletişim kurmak için becerileri nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Bu adımları bilgileri yeniden konumlandırma sürecinde bağımsız olarak yapmaktadırlar. Ancak, ortak bir yaklaşımın yeniden konumlandırmayı ve kullanımı artıracığı da öngörülmüştür. Ayrıca bursiyerlerin bilgilerinin verimli kullanılabilmesi için tutum değişikliğine ihtiyacın önemine dikkat çekilmektedir. Çünkü işyerindeki kapalı ve içine kapanık tutumun bursiyerlerin bilgilerini transfer etmesine engel olmakta ve onların işyerine uyumunu da olumsuz etkilemektedir. Tutum değişikliği özellikle bursiyerlerin bilgi ve becerilerini tehdit olarak değil kuruma veya organizasyona katkı olarak görmek gerektiği vurgulanmıştır. Burs veren kurumların ve yüksek öğretim kurumlarının, yurtdışında eğitim deneyiminin bir sonucu olan dönüşümü ve dengesizliği hesaba katma görevi olduğu tartışılabilir. Tonga hükümeti ve diğer kuruluşlar, insan sermayesini ve sürekli artan yetkilendirmeyi tanımadaki başarısızlığın potansiyel ve devam eden etkilerini anlamalıdır. Akademisyenlerin karşılaştığı zorluklar göz önüne alındığında, geri dönen bursiyerlerin ülkelere geri getirdikleri bilgi ve becerilerin daha açık bir şekilde tanınmasını ve bunların özellikle işyerleri tarafından daha proaktif ve stratejik bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir.

Diğer bir çalışma Alkubaidi ve Alzhrani (2020) tarafından, Suudi akademisyenlerinin yurtdışındaki eğitimlerini bitirdikten sonra çalıştıkları işyerlerinde nasıl bir kültür şoku yaşadıklarını araştırma amacıyla yapılmıştır. Veri analizi sonucunda dört ana tema ortaya çıkmıştır: kendi kültürlerine

duygusal uyum: “Artık daha az heyecanlı hissediyorum”; kendi kültürlerinde işlerine adaptasyon: “Kaybediyoruz”; ailelerin kendi kültürlerine adaptasyonu: “Acı çekmeye başladım”; ve yeniden girişle başa çıkma mekanizmaları: «Seyahat ettiğimde Suudi düşünce yapısını kaldırıp yerine Amerikan düşünce yapısını koyduğum bir sistemim var.» Bulgular, katılımcıların ülkelerine döndükten sonra duygusal uyum, iş ortamına yeniden uyum, ailelerinin yeniden uyumu ve ters kültür şokuyla başa çıkma olmak üzere dört temel alanda deneyim yaşadıklarını göstermektedir. Özellikle kurumsal uyum sürecinde karşılaşılan bürokratik engeller, yetersiz oryantasyon ve destek eksikliği, yeniden uyum sürecini zorlaştıran başlıca faktörler olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışma Suudi kurumlarının, geri dönenlerin enstitüde izlenen uygulama ve prosedürlere ilişkin temel anlayışlarını geliştirmeleri için oryantasyonlar yürütmeleri, geri dönenlere hem maddi hem de manevi olarak yeniden yerleşmeleri için hem kendilerinin hem de ailelerinin iyiliği için zaman ayrılması gerektiği konusunda öneriler getirmişlerdir.

### Ulusal, Toplumsal ve Kamusal Fayda

Yapılan tematik incelemede 6 çalışmanın kurum ve kuruluşlara katkı ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. İlk çalışma Aktekin ve Tekben (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olup 1416 sayılı Kanun kapsamında yurt dışında lisansüstü öğrenim gören bursiyerlerin çalıştıkları kamu kurum ve kuruluşlarına katkılarına ilişkin görüşlerini analiz etmektedir. Elde edilen bulgulara göre, bursiyerlerin tamamı yurt dışında lisansüstü eğitim görmeyen kişisel, mesleki ve akademik gelişimlerine önemli katkıları olduğunu belirtmiştir. Bursiyerlerin çoğu yurt dışı eğitimlerinden edindikleri kazanımları görev yaptıkları kuruma tamamen yansıtamadıklarını düşünmektedir.

İkinci çalışmada Haupt ve ark. (2021) tarafından gerçekleştirilmiş olup, Endonezya, Avustralya veya Japonya hükümetlerinden burs alarak Endonezya’ da veya Avustralya ile Japonya’ da çift diploma eğitimi gören Endonezyalı memurların ve memur olacakların motivasyonlarını ve elde ettikleri sonuçları araştırmıştır. Anket ve görüşme verilerinin analizinden çıkan sonuçlara göre, katılımcıların kariyer avantajlarından çok yurtdışında eğitim alma ve kişisel gelişimi deneyimleme fırsatıyla oldukça motive oldukları; bazı katılımcıların deniz aşırı bir eğitimin prestiji ve kişinin sosyal statüsünü geliştirme fırsatı olduğundan dolayı motive olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca katılımcıların çift diploma programları aracılığıyla mesleki bilgilerinde ve sosyal becerilerinde gelişme algıladıkları bulunmuştur. Bununla birlikte ağ oluşturma ve bilgi paylaşımı yoluyla potansiyel kurumsal faydaların yanı sıra kurumsal bağlamin ve kariyer alanının katılımcıların kariyer ilerleme fırsatları üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Son olarak, çok değişkenli bir varyans analizi kullanan anket bulguları, yurtdışında eğitim yeri ile öğrenci motivasyonları ve sonuçları arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Endonezya’nın sosyal, politik ve ekonomik bağlamına dayalı olarak, uluslararası bir eğitimin, sembolik sermayeye dönüştürülme ve toplumdaki bir



kişinin statüsünü geliştirme potansiyeline sahip kültürel sermaye birikimini nasıl sağladığına dair kanıtlar bulunmuştur. Ayrıca, bir Asya ülkesinin aksine bir batı ülkesinde eğitim alanların verileri karşılaştırıldığında, batı ülkelerinin tercih edildiğini gösteren motivasyona rastlandı.

Üçüncü çalışma Campbell ve Lavalley (2020) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışma da Ford Vakfı'nın Gana'daki Uluslararası Burs Programı Mezunlar Derneği örneğini ve değişimi etkilemek için nasıl organize olduğunu araştırmıştır. Gana'daki bir grup yükseköğretim burs programı mezununun, bir uygulama topluluğu olarak sosyal adalet konularını ele almak için bir mezunlar derneği olarak nasıl birlikte çalıştıklarını incelemektedir. Bulgular, bu ilişkilendirmenin Wenger'in uygulama topluluğu (CoP) modelinin birçok özelliğini özümlediğini göstermektedir. Bu özellikler, güçlü iletişim sistemleri kurmayı, atölyelerde birlikte öğrenmeyi ve düzenli iletişim yoluyla sorunları çözmeyi içerir. Bu makale, toplumsal değişime yapılan katkıların bireysel mezunların eylemlerinin toplamından daha büyük olabileceğine dair kanıtlar sunmaktadır. Mezunlar, bir CoP aracılığıyla, genişletilmiş program sonuçları önererek çabaları desteklemek için birbirlerinden bir şeyler öğrenebilir ve birbirlerini destekleyebilirler.

Dördüncü çalışma Campbell (2020) tarafından yapılan nitel çalışmadır. Bu çalışma, Moldova'da yaşamak için geri dönen uluslararası burslu mezunlar ile gurbetçi mezunlar arasındaki grupları karşılaştırarak, Batılı yükseköğretim mezunlarının kendi ülkelerinin sosyal ve ekonomik kalkınmasına katkılarını nasıl gördüklerini araştırmıştır. Veriler görüşme sırasında, 20 Moldovalı mezundan 11'i Moldova'da ve dokuzu yurtdışında yaşıyordu. Ülkede yaşayanların hepsi ülkenin başkenti ve en büyük şehri olan Kişinev'de yaşıyordu. Ülkedeki 11 mezundan dördü devlette (üçü bursunun bir gereğini yerine getirmekle birlikte), üçü çok uluslu işletmelerde, üçü uluslararası sivil toplum kuruluşlarında (STK), biri ulusal bir STK'da ve biri üniversitede çalışmaktadır. Yurtdışında yaşayan mezunların dördü ABD'de, biri Kanada'da, üçü Avrupa'da ve biri Orta Asya'dadır. Yurtdışında yaşayanlar, kabul ettikleri ülkelerde uluslararası kuruluşlar, uluslararası şirketler veya ulusal STK'lar için çalışmaktadırlar. Biri şu anda ABD'de bir doktora programına kayıtlı ve biri başka bir ülkede vatandaşlığı olan eşiyile birlikte yaşamak için bir yıllık izinde. Bu örneklem arasında, göç ettikten sonraki deneyimleri ile Moldova'ya olan ilgilerinin ve bağlantılarının düzeyi arasında büyük bir farklılık var gibi görünüyor. Bir belirteç olarak, yurtdışında yaşanan yıl sayısı bu grup arasında önemli ölçüde farklılık göstermekte ve 15 yıldan birkaç aya kadar değişmektedir. Bu gruptaki üç kişi, burslarının ardından mesleki veya eğitimsel fırsatların peşine düşmüş ve uzun süre eve dönmemiştir. Bu çalışma, program mezunları arasındaki ilişkiyi ve kendi ülkelerindeki sosyal ve ekonomik değişime katılım algılarını inceleyerek uluslararası öğrenci hareketliliği programları ve burs programları üzerine araştırmalara katkıda bulunmaktadır. Spesifik olarak, kişinin ikametgahının ulus-

lararası burslu mezunların birçok programın misyonunu yerine getirmeyi amaçladığı yolları etkileyip etkilemediğini ve bursiyerlerin becerilerini ve bilgilerini kendi ülkelerinin gelişimine katkıda kullanıp kullanmadığını araştırmaktadır. Bu bulgular, burs programlarının yalnızca mezunlar ülkeye döndüklerinde "etkili" olduğu varsayımına karşı bir tez sunmaktadır. Bir yandan, yurtdışındaki mezunlar, çalışmalarını kendi ülkelerinin gelişimine katkıda bulunmak olarak görüyorlar; diğer yandan mezunlar, doğrulanabilir herhangi bir sosyal veya ekonomik katkıya bakılmaksızın basitçe ülkeye dönmeyi "geri vermek" olduğunu algılıyor. Bununla birlikte, çalışma aynı zamanda burslu mezunlar arasında, kendi ülkesinde olmanın değişim yaratmak için daha etkili olduğuna dair baskın bir algıyı da ortaya koyuyor - ve bu algının Moldovalılara özgü olması pek olası değil. Bu bulgular, insan sermayesi teorisinin, bireyin eğitime yapılan yatırımın, kişinin yakın topluluğuna katkıda bulunduğu yönündeki önermesini güçlendirmektedir (McMahon, 2000, 2009). Mezunlar yurt dışından katkıda bulunurken, ülkede yaşayarak, politikayı etkilemede, karar vermede, girişimler tasarlamada ve öncülük etmede ve örnek olma da ön saflarda yer alarak daha fazlasını yapabileceklerini düşünüyorlar. Ancak, bu bulgular başkaları (örneğin işverenler ve topluluk üyeleri) tarafından desteklenmemiştir, dolayısıyla bu izlenimler Moldova'daki sosyal değişim veya ekonomik büyüme üzerindeki ampirik etki açısından doğrulanmamıştır. Son olarak, bu araştırma, özellikle düşük gelirli ülkelere gelen öğrenciler için, yabancı eğitimden sonra «geri dönüş» ve «geri verme» nin karmaşıklığı etrafında büyüyen literatüre katkıda bulunmaktadır. Spesifik olarak, bu çalışma burslu mezunların İdöngüsel hareketlilik için fırsatlar arama arzusunı göstermektedir. İdöngüsel hareketlilik, İsosyal veya ekonomik değişime ulaşmak için geri verme' niyetiyle kısa vadeli bir eylem olarak tanımlanır. Daha fazla öğrenci yükseköğrenim için ülkelerinin dışına çıktıkça ve mezuniyet sonrası adımlarını düşündükçe, bu bulgular hem bursiyerleri hem de sponsorları «geri dönme» ve «geri verme» nin karmaşık ve belki de giderek daha dinamik hale gelen doğası hakkında bilgilendirmektedir.

Beşinci çalışma Campbell (2019) tarafından Gürcistan ve Moldova'yı karşılaştırıp, yerel hükümetin reformlarının ABD yükseköğretim mezunlarını nasıl etkilediğini incelemektedir. Özellikle, her ülkedeki on yıllık, demokrasi yanlısı devrimler, uluslararası burslu mezunların ülkelerinin ilerlemesindeki rollerini ve sorumluluklarını nasıl tahmin ettiklerini şekillendiren "kritik anlar" olarak tanımlanmıştır. Bulgular, öğrenci hareketliliğinin gelişmiş uluslararası eğitim programlarına yol açan Sovyet sonrası ülkelerdeki değişimi nasıl etkilediğine dair incelikli bir anlayışa katkıda bulunmuştur. Bu çalışma, ulusal reformların - özellikle de görüşülen kişilerde büyük yankı uyandıran bir reform örneği olan gerçek veya teşebbüs edilen «devrim» eyleminin burslu mezunların ülkeye dönme ve «geri verme» konusundaki tercihlerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Sonuçlara göre yapılan reformlar bursiyerlerin mezuniyet sonrası ne yapacaklarını tekrar düşünmelerine neden olmuştur. Aslında

kendi ülkelerine fırsatlar ve destek olursa yardım etmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Ancak bu konuda burs sağlayıcılar hızlı aksiyon almadıkları için sorunlar gözlemlenmiştir.

Araştırmadaki son çalışma Chavez ve Gaybor (2021) tarafından gerçekleştirilmiş olup, şimdiye kadar yeterince araştırılmamış olan Ekvador tekno-bilimsel sistemine ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bunun için, 1920 ve 2019 yılları arasında yayınlanan SCOPUS veri tabanından Ekvador bağlantılı 25.000'den fazla kaydın bibliyometrik analizi yapılmıştır. Bu analiz, son on yılda yerel bilimsel üretimin güçlü bir uluslararasılaşması sürecinin yanı sıra, araştırma konularının esas olarak sağlık ve çevre konularına odaklanan yayınlardan veri ve sistem analizi üzerine güçlü bir bileşen içeren araştırmalara doğru bir kayma olduğunu göstermektedir. Çalışma ikinci bir analiz düzeyinde, tekno-bilimsel üretimdeki bu dönüşümler ile Ekvadorluların son yirmi yılda yurtdışında eğitim almalarına sponsor olan bir lisansüstü kamu burs politikası programı arasındaki ilişkiyi de araştırmaktadır. Bu bilimsel üretim ve iş birliği patlaması ile son yirmi yılda hükümet tarafından desteklenen lisansüstü burs programı arasındaki ilişkinin analizi, belirli bir yılda verilen uluslararası bursların sayısı ile dört yılda indekslenen yayınların sayısı arasında istatistiksel bir korelasyon olduğunu göstermektedir. 2019 itibarıyla, bir kamu bursundan yararlanan Ekvador bağlantılı bilim insanları, SCOPUS veri tabanına kayıtlı dergilerde yayın yapan tüm bilimsel topluluğun %13'ünü temsil etmekte ve meslektaşlarından 3,2 daha fazla üretmektedirler. Makale, tekno-bilimsel ağlardaki yerel dönüşümlerin, bu lisansüstü burs programı ve genel olarak uluslararası bilimsel araştırma eğitimi tarafından yönlendirilen uluslararasılaşma süreci ile yüksek oranda ilişkili olduğu sonucuna varmaktadır.

### Çalışmanın Sınırlılığı

Çalışma sadece belirlenen iki dizinde taranarak gerçekleştirilmiştir ve 2013-2022 yılları dışındaki çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır. İncelenen makaleler konu alanı uygunluğuna göre belirlenmiştir. Ayrıca sadece İngilizce ve Türkçe yayınlar ele alınmıştır. Sonuç olarak çalışmanın bulguları dışlama ölçütleri kapsamına göre incelenmesi için uygun olarak belirlenen makaleler ile sınırlı olacaktır.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Dünya'da devlet destekli burslarla ilgili yapılmış olan 2013-2022 yılları arasındaki WOS ve SCOPUS veri tabanındaki akademik makaleler incelenmiş ve YLSY burs programı ile karşılaştırması yapılmıştır. Bu amaç kapsamında 15 makale tematik olarak incelenmiştir. Amaca uygun yapılan makale sayısı sınırlı sayıda kalmıştır. Bu durum yurtdışı lisansüstü burs programı yükseköğretim alanının disiplinler arası çalışma bağlamına girmesi nedeni ile disiplinler arası çalışmayı gerektirdiğinden sınırlı sayıda çalışma yapılmış olabilir. Makale sayısının sınırlı kalmasının bir diğer nedeni ise makalelerin incelendiği veri tabanlarından ya da dil sınırlamasından kaynaklanmış olabilir. Bu yönüyle bundan sonraki çalışmalar diğer veri tabanlarını ve

dilleri de kapsayacak şekilde gerçekleştirilebilir. Makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında düzenli bir artış ya da azalış olmadığı görülmüştür. Düzenli bir artış ya da azalışın olmamasının nedeni, 1416 YLSY ve benzeri yurt dışı lisansüstü devlet bursları ile ilgili doğrudan ele alan bir bölüm, program ve çalışma alanı olmaması ve araştırmacıların bu konuda farkındalığının düşük olması şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca doğrudan yükseköğretimin bir alanını etkileyen bir durum olarak görülmediğinden bu konuya ilgi az olabilir. Bu kapsamda özellikle sadece bursiyer olup sıkıntı yaşayan ya da durumu merak eden akademisyenlerin konuyu ele alması nedeniyle düzenli bir akademik çalışma trendi yakalanamamış olabilir. Dolayısıyla çalışmalar ağırlıklı olarak bursu veren birimler tarafından yapılmış ya da yaptırılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda bursiyerlerin bir kısmı bu bursları incelemek üzere yönlendirilebilir.

Genel olarak incelenen dokümanlardan elde edilen sonuçlar ışığında 1416 burs programına baktığımızda programın misyonu dahilinde beklenen çıktılarının alt boyutlarıyla birlikte spesifik olarak belirlenmesi ve bu çıktılarının ne kadar karşılandığı ile ilgili çalışmalar yaparak büyük resmi görmek misyonu gerçekleştirebilmek için gerekli adımları atmayı kolaylaştırabilir. Ayrıca programın bütünsel olarak değerlendirilmesi anlamında daha detaylı akademik çalışmalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Tüm bunların yanında farklı ülkelerdeki burs programındaki durumları yola çıkılarak ülkemizdeki program için sistemli bir politika belgesi ve uygulama esasları oluşturulması gerekliliği söz konusudur. Ayrıca bu belge ve esasların etkili biçimde uygulanması için hem burs programını yürüten bakanlıkta hem de burs programının bursiyerlerinin görev aldığı kurum ve kuruluşlarda 1416 YLSY koordinasyon ve uygulama birimlerinin oluşturulması önerilebilir. Tüm bunların yanında bursiyerler için burs öncesi, sırası ve sonrası hem ülkemizde hem de görevlendirme yapılacak olan ülke için oryantasyon programları oluşturularak uyum için süreç oluşturulması önerilebilir. Bununla birlikte bursiyerler için görevlendirilecek her iki danışman açısından seçim kriterleri, görevler ve sorumluluklar netleştirilerek eşgüdüm içerisinde çalışma olanakları oluşturulmalıdır. Ayrıca oluşturulacak kurallar içerisinde bursiyerlerden beklenen gelişim çerçevesinde akademik ve toplumsal katkı bağlamında ürünlerin koşulları ve şartları netleştirilmelidir. Son olarak tüm bu süreçlerin etkin ve işlevsel şekilde izlenebilmesi için MEB bünyesinde 1416 YLSY burs programı için kullanılan sistemin karar destek, yapay zekâ ve veri madenciliği tekniklerini içerecek biçimde güncelleme yapılması önerilebilir. Ayrıca çalışma 2013-2022 yılları arasındaki çalışmalarla sınırlı kaldığından, bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu yıllar dışındaki ve ayrıca farklı veri tabanlarında da araştırmalar yapılması önerilmektedir.



## Extended Abstract

# The Study of the YLSY Scholarship Program is Based on State-Sponsored Scholarships in the World: A Document Analysis

State-funded international scholarship programs are important policy tools for training qualified human resources, strengthening scientific research capacity, and supporting national development. Developing countries, in particular, send students abroad for postgraduate education to meet their need for specialized human resources. In Türkiye, the Selection and Placement of Students to be Sent Abroad for Postgraduate Studies (YLSY) scholarship program is implemented by the Ministry of National Education under Law No. 1416. However, studies comparing the YLSY program with similar state-funded scholarship programs worldwide remain limited. This study therefore systematically examines articles published in the Web of Science (WoS) and Scopus databases between 2013 and 2022 and discusses their implications for the YLSY scholarship program.

## Literature Review

Prominent state-funded scholarship programs include the China Scholarship Council, Brazil's Science without Borders Program, Chile's Becas Chile Program, Saudi Arabia's King Abdullah Scholarship Program, and Kazakhstan's Bolashak Scholarship Program. Although these programs differ in scope, target groups, and implementation processes, they aim to contribute to national scientific, economic, and social development through knowledge and experience gained abroad.

Previous studies indicate that scholarship programs support not only individual academic development but also knowledge transfer, scientific productivity, institutional capacity, and international collaboration (Campbell, 2020; Chavez & Gaybor, 2021). However, scholarship recipients may encounter difficulties related to language proficiency, cultural adjustment, and academic life during their education abroad (Sandekian et al., 2015). After returning home, they may also experience challenges involving institutional adaptation, the use of acquired knowledge and skills, career development, and reverse culture shock (Alkubaidi & Alzhrani, 2020; Franken et al., 2016).

## Method

This study was conducted as a systematic literature review within the scope of document analysis, following the PRISMA principles in the article selection process. Academic articles on state-funded international scholarship programs published in WoS and Scopus between 2013 and 2022 were examined.

The initial search yielded 316 publications. After duplicate records and publications in press were excluded, 102 articles remained. Following an assessment of relevance to the research topic, 15 articles meeting the inclusion criteria were included in the final analysis. The data were analyzed using Braun and Clarke's (2006) thematic analysis approach. Three researchers independently conducted the coding, and inter-coder reliability was calculated as 85.71% using Miles and Huberman's (1994) consensus formula.

## Findings

Most of the reviewed studies used qualitative research methods. The studies covered 13 countries, and the number of publications showed an irregular distribution across the years. Five main themes were identified: trends in scholarships, scholarship policies, effects on employment and the labor market, scholarship recipients' experiences, and contributions to institutions and organizations.

The findings show that scholarship programs contribute to research capacity, employment, institutional development, and society beyond academic education. International education was found to strengthen research skills, broaden academic perspectives, support the development of international academic networks, and increase scientific productivity (Shen et al., 2017). Scholarship programs also influenced graduates' employability, while foreign language proficiency, academic productivity, and the quality of the institution from which they graduated shaped labor market opportunities (Jiang et al., 2020; Jonbekova et al., 2021; Koda & Yuki, 2013).

Scholarship recipients also faced difficulties related to language proficiency, cultural adaptation, and adjustment to academic life during their education abroad (Sandekian et al., 2015). After returning home, they experienced problems involving readjustment, institutional structures, effective use of their knowledge and skills, and reverse culture shock (Alkubaidi & Alzhrani, 2020; Franken et al., 2016). Although the knowledge and experience gained abroad contributed to institutions, scientific productivity, and social development, appropriate institutional structures and support mechanisms were necessary to use this potential effectively (Aktekin & Tekben, 2019; Campbell & Lavalley, 2020; Campbell, 2019, 2020; Chavez & Gaybor, 2021; Haupt et al., 2021).

## Discussion

The findings indicate that state-funded international scholarship programs contribute not only to the academic and personal development of scholarship recipients but also to institutional capacity, knowledge transfer, and national development. However, these contributions depend on whether the knowledge and experience gained abroad can be effectively used after scholarship recipients return to their home countries. Insufficient institutional support, readjustment difficulties, and limited knowledge-transfer opportunities may reduce the expected benefits of scholarship programs.

In this respect, the effectiveness of the YLSY scholarship program should be evaluated using indicators beyond the number of scholarship recipients or the completion of post-graduate education. Academic productivity, institutional contributions, knowledge transfer, societal impact, and post-graduation career development may provide a more comprehensive basis for evaluating the program. In addition, monitoring and support mechanisms covering the pre-departure, education, and return stages may contribute to the long-term effectiveness of the program.

This study is limited to articles published in Turkish and English in the Web of Science and Scopus databases between 2013 and 2022. Therefore, studies published in other databases, languages, and periods were not included.

## Conclusion and Recommendations

This systematic literature review reveals that state-funded international scholarship programs serve as strategic policy tools that strengthen the scientific capacity, institutional development, and human capital of countries, well beyond their contribution to individual academic development. International experiences show that completing education abroad alone is not sufficient. The effectiveness of scholarship programs also depends on how effectively the acquired knowledge and experience are transferred to institutions and society.

Accordingly, it is recommended that monitoring and evaluation mechanisms covering the entire educational process of scholarship recipients be strengthened, systematic orientation practices be developed before, during, and after the scholarship, and institutional arrangements be made to more effectively utilize the knowledge and experience of scholarship recipients after their return to the country, in order to increase the effectiveness of the YLSY scholarship program. Strengthening orientation and mentoring processes and regularly monitoring scholarship recipients' academic and institutional contributions may further support the program's sustainability.

Future studies should incorporate different databases, publication languages, and wider time intervals. This will make it possible to obtain more comprehensive and comparative findings regarding state-funded scholarship programs.



## Kaynakça

- Agbuga, B. (2009). Problems of confronting college Turkish students in an American university. *Qualitative Studies*, 4(4), 34-50.
- Akçapar, Ş. K. (2009). Turkish highly skilled migration to the United States: New findings and policy recommendations. A. İçduygu & K. Kirişçi (Ed.), *Land of Diverse Migrations: Challenges of Emigration and Immigration in Turkey* (s. 110-248). İstanbul Bilgi University Press.
- Aktekin, S., & Karataş, F. (2019). Resmi Burslu Statüde Yurt Dışına Lisansüstü Eğitime Gönderilen Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3), 487-510.
- Aktekin, S., & Tekben, İ. (2019). Analysis of the opinions on the contributions of the scholarship awardees under the law no. 1416 to the public institutions and organizations in Türkiye. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 123-147.
- Alkubaidi, M., & Alzhrani, N. (2020). We are back: Reverse culture shock among Saudi scholars after doctoral study abroad. *SAGE Open*, 10(4), 2158244020970555. <https://doi.org/10.1177/2158244020970555>
- Bhandari, R. & Blumenthal, P. (Ed.). (2010). *International students and global mobility in higher education: National trends and new directions*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230117143>
- Campbell, A. C. (2019). Exploring the relationship of home country government reforms and the choices of international higher education scholarship program participants. *European Education*, 51(2), 147-163. <https://doi.org/10.1080/10564934.2019.1569470>
- Campbell, A. C. (2020). Giving back to one's country following an international higher education scholarship: Comparing in-country and expatriate alumni perceptions of engagement in social and economic change in Moldova. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(4), 573-591. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1540925>
- Campbell, A. C., & Lavalley, C. A. (2020). A community of practice for social justice: Examining the case of an international scholarship alumni association in Ghana. *Journal of Studies in International Education*, 24(4), 409-423. <https://doi.org/10.1177/1028315319842343>
- Chavez, H., & Gaybor, J. (2021). Transformations in the Ecuadorian scientific landscape: a bibliometric analysis of the main publications trends and the role of the scientific networks and the public international scholarship program. *Journal of Scientometric Research*, 10(1), 115-128. <https://doi.org/10.5530/JSCIRES.10.1S.27>
- China Scholarship Council. (2023, Kasım). China Scholarship Council rules: Translation and notes [PDF]. *UKC Transparency*. 21.03.2024 tarihinde <https://ukctransparency.org/wp-content/uploads/2023/11/China-Scholarship-Council-Rules-translation-and-notes-1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Duru, E., & Poyrazlı, S. (2011). Perceived discrimination, social connectedness, and other predictors of adjustment difficulties among Turkish international students. *International Journal of Psychology*, 46(6), 446-454. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.585158>
- El Masri, A. (2020). International education policymaking: A case study of Ontario's Trillium Scholarship Program. *Canadian Journal of Higher Education*, 50(4), 1-19. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.188819>
- Erden, Ö. (2013). *An Assessment of MoNE-YLSY scholarship program from the perspectives of scholars: changes in cultural, political, economic and educational perceptions* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Franken, M., Langi, N. T. K., & Branson, C. (2016). The reintegration of Tongan postgraduate scholars after study abroad: knowledge utilisation and resituation. *Asia Pacific Education Review*, 17, 691-702. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9462-5>
- Gertzog, A. (2011). *Non-linguistic challenges for Turkish students in American higher education* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. City University of New York. (ERIC Document Reproduction Service No. ED525728)
- Gümiş, S., & Gökbel, V. (2012). 2023 için akademisyen yetiştirme çabaları: MEB ve YÖK yurtdışı lisansüstü bursları. *SETA Analiz*, 56. [https://file.setav.org/Files/Pdf/20121211114222\\_meb-ve-yok-yurtdisi-lisansustu-burslari.pdf](https://file.setav.org/Files/Pdf/20121211114222_meb-ve-yok-yurtdisi-lisansustu-burslari.pdf)
- Haghdoost, A. A., Ghazi, M., Rafiee, Z., & Afshari, M. (2013). The trend of governmental support from post-graduated Iranian students in medical fields to study abroad. *Iranian Journal of Public Health*, 42(Suppl. 1), 141.
- Haupt, J. P., Sutrisno, A., & Hermawan, M. S. (2021). Motivations and outcomes in dual-degree programs: insights from graduate scholarships for Indonesian civil servants. *Asia Pacific Education Review*, 22(3), 535-548. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09687-9>
- Jiang, J., Mok, K. H., & Shen, W. (2020). Riding over the national and global disequilibria: international learning and academic career development of Chinese Ph. D. returnees. *Higher Education Policy*, 33, 531-554. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00175-9>
- Jonbekova, D., Kim, T., Kerimkulova, S., Ruby, A., & Sparks, J. (2021). Employment of international education graduates: Issues of economy and resistance to change. *Higher Education Quarterly*, 75(4), 618-633. <https://doi.org/10.1111/hequ.12321>
- Karakaş, A. (2013). Intercultural attitudes of Turkish students studying in a UK university. *Journal of Intercultural Communication*, 13(1), 1-11. <https://doi.org/10.36923/jicc.v13i1.613>
- Koda, Y., & Yuki, T. (2013). The labor market outcomes of two forms of cross-border higher education degree programs between Malaysia and Japan. *International Journal of Educational Development*, 33(4), 367-379. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.07.001>
- Liu, Y., Huang, Y., & Shen, W. (2022). Building Halos: How do Chinese elites seek distinction through (mis) recognising studying abroad?. *International Journal of Educational Development*, 91, 102589. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102589>
- Lucas, R. E., Jr. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42. [https://doi.org/10.1016/0304-3932\(88\)90168-7](https://doi.org/10.1016/0304-3932(88)90168-7)
- McMahon, W. W. (2000). *Education and development: Measuring the social benefits*. Clarendon Press.
- McMahon, W. W. (2009). *Higher learning, greater good: The private and social benefits of higher education*. Johns Hopkins University Press.
- MEB (2021). *2021 Yılı Faaliyet Raporu*. <https://yyegm.meb.gov.tr>
- MEB (2022). *YLSY Değerlendirme Raporu*. <https://yyegm.meb.gov.tr>
- MEB (2024, Ekim). *YLSY 10 Yıllık Durum Raporu (2014-2023)*. [https://yyegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_12/31164741\\_ylsy\\_20142023donemraporu.pdf](https://yyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_12/31164741_ylsy_20142023donemraporu.pdf)

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- OECD, & The World Bank (2010). *Chile's International Scholarship Programme*. Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264086425-en>.
- Özel, H. A. (2012). Ekonomik büyümenin teorik temelleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 63-72.
- Özyakışır, D. (2011). Beşeri sermayenin ekonomik kalkınma sürecindeki rolü: Teorik bir değerlendirme. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6(1), 46-71.
- Romer, P. M. (1986). Increasing returns and long-run growth. *Journal of Political Economy*, 94(5), 1002-1037. <https://doi.org/10.1086/261420>
- Samala, A. D., Usmeldi, Taali, Ambiyar, Bojic, L., Indarta, Y., Tsoy, D., Denden, M., Tas, N., & Dewi, I. P. (2023). Metaverse technologies in education: A systematic literature review using PRISMA. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 18(5), 231-252. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i05.35501>
- Sandekian, R. E., Weddington, M., Birnbaum, M., & Keen, J. K. (2015). A narrative inquiry into academic experiences of female Saudi graduate students at a comprehensive doctoral university. *Journal of Studies in International Education*, 19(4), 360-378. <https://doi.org/10.1177/1028315315574100>
- Şehitoğlu, R. (2025). Küresel köyde vatandaş diplomat olmak: Türkiye'nin YLSY bursiyerleri. *İletişim ve Diplomasi*, 14, 71-92. <https://doi.org/10.54722/iletisimvediplomasi.1681387>
- Shen, W. Q., Liu, D., & Chen, H. (2017). Chinese Ph. D. students on exchange in European Union countries: Experiences and benefits. *European Journal of Higher Education*, 7(3), 322-335. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1290885>
- Stallivieri, L. (2015, 31 Mayıs). Brazil's science without borders program. *The World View*. <https://www.insidehighered.com>
- Taylor, C., & Albasri, W. (2014). The impact of Saudi Arabia King Abdullah's scholarship program in the U.S.. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 109-118. <https://doi.org/10.4236/jss.2014.210013>
- Willig, C., & Rogers, W. S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. Sage.
- Yılmaz, Z., & Danışoğlu, F. (2017). Ekonomik kalkınmada beşeri sermayenin rolü ve Türkiye'de beşeri kalkınmanın görünümü olarak insani gelişim endeksi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 117-147.

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 URJIC Trap: Unveiling Academic Dependency in Turkish IR

ÜSDİK Kapanı: Türk Uluslararası İlişkilerinde Akademik Bağımlılığın Peçesini Kaldırmak

Mehmet Akif Okur<sup>1</sup> , Mustafa Onur Tetik<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Yıldız Technical University, FEAS, Department of Political Science and International Relations, İstanbul / Türkiye

<sup>2</sup> Hitit University, FEAS, Department of International Relations, Çorum / Türkiye

## Özet

**Amaç:** Bu çalışma, Türk Uluslararası İlişkiler akademisinde Anglo-Amerikan akademik hegemonyasını yeniden üreten yerel kurumsal mekanizmaları incelemektedir. Amaç, akademik bağımlılığı güçlendiren somut değerlendirme pratiklerini görünür kılmak ve bu süreci ÜSDİK kavramıyla açıklamaktır.

**Yöntem:** Araştırma nitel doküman analizine dayanmaktadır. Yetmiş devlet üniversitesinin atama-yükseltme ölçütleri, Üniversitelerarası Kurul doçentlik kriterleri, üniversite stratejik planları ve YÖK izleme raporları incelenmiş; indeks ve yayın göstergeleri URAP temelli gruplara göre kodlanmıştır.

**Bulgular:** Bulgular, SSCI, AHCI, Scopus ve Web of Science gibi Batı merkezli indekslerin akademik liyakatin ana ölçütleri hâline geldiğini göstermektedir. Türkçe ve Türkiye merkezli yayınlar birçok değerlendirme sürecinde ikincilleştirilmektedir.

**Sonuç ve Öneriler:** Çalışma, akademik bağımlılığın yerel politikalarla da sürdüğünü göstermektedir. Değerlendirmelerde indeks statüsü yerine içeriklerin niteliği ve Türkçe bilimsel üretim dikkate alınmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik Bağımlılık, Küresel Uİ, Türk Uİ, Üniversite Sıralamaları, Dergi İndeksleme

## Abstract

**Objective:** This study examines local institutional mechanisms that reproduce Anglo-American academic hegemony in Turkish International Relations academia. It aims to identify concrete evaluation practices that deepen academic dependency and to explain this process through the URJIC concept.

**Methods:** The study uses qualitative document analysis. It examines appointment and promotion criteria of seventy Turkish public universities, Inter-University Council criteria, university strategic plans, and Council of Higher Education monitoring reports; index and publication indicators are coded by URAP-based university tiers.

**Results:** The findings show that Western-centered indexes such as SSCI, AHCI, Scopus, and Web of Science have become central measures of academic merit. Turkish-language and Türkiye-based publications are often relegated to secondary status in evaluation processes.

**Conclusions and Recommendations:** The article shows that academic dependency is sustained through local policy choices as well as global structures. Assessment systems should prioritize scholarly quality, originality, methodological rigor, local relevance, and Turkish-language scientific production rather than index status.

**Keywords:** Academic Dependency, Global IR, Turkish IR, University Ranking, Journal Indexing

The new international division of labour (Fröbel et al., 1980) created more complex dependencies than the dichotomy between the periphery's raw material/cheap labour versus the core's high-value processed goods, which was conceptualized during the Cold War years (Caporaso, 1978). It made the monopoly on knowledge production a defining characteristic of today's "core". The hegemony of Western scholarship, particularly Anglo-Saxon scholars (Mearsheimer, 2016, p. 147), in the global social scientific academic field is a manifestation of various forms of contemporary dependencies. These

asymmetrical relations between the core and periphery in social sciences are mainly framed as "academic dependency" (Alatas, 2003). Today, academic dependency seems akin to the Gramscian concept of hegemony (Okur, 2015) that puts significant emphasis on the consent of the dependent because of the contemporary refined forms of exploitation of academic labour. Nevertheless, the coercion inherent to the phenomenon of hegemony manifests itself in the academic field not in the form of physical coercion of hard power but in the compulsory "structure" of intellectual institutionalization.

## İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Mehmet Akif Okur  
Yıldız Technical University, FEAS,  
Department of Political Science and  
International Relations,  
İstanbul / Türkiye  
e-mail: maokur@yildiz.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 87–101. © 2026 TÜBA  
Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 27, 2025; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 27, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Okur, M. A. & Tetik, M. O. (2026). The URJIC trap: Unveiling academic dependency in Turkish IR. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 87–101. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1707696>

ORCID: M. A. Okur: 0000-0001-5095-6113; M. O. Tetik: 0000-0003-2318-8504

IR is a social science discipline in which academic dependency and Western hegemony are the most conspicuous, considering the sociology of the field. This Western hegemony has mainly and traditionally been led by the Anglo-American academic sphere. It is not coincidental but rooted in historical, linguistic, and institutional advantages. Following World War II, the United States emerged as the dominant global power, and its universities became the primary sites for social science development, attracting scholars worldwide and establishing methodological standards (Hoffmann, 1977). The UK's colonial legacy and shared language created a transatlantic academic alliance that positioned English as the lingua franca of scholarship. This Anglo-American core subsequently defined what constitutes "universal" knowledge, marginalizing non-English scholarship as "local" or "regional" (Smith, 2000). Thus, Western hegemony in IR manifests primarily through Anglo-American institutions, journals, and theoretical frameworks, which set the disciplinary standards that peripheral academics, including Turkish IR, feel compelled to adopt.

Intellectual hierarchy, Anglo-American methodological and theoretical domination have been the defining characteristics of the discipline since its foundation. The field has even been described as "an American social science", which is not the case for other social studies (Hoffmann, 1977; Smith, 2000). Anglo-American higher education institutions became more dominant in IR than in other disciplines due to the field's origins in Anglo-American policy circles and its direct connection to statecraft. Unlike disciplines such as sociology or anthropology, which developed from diverse European intellectual traditions, IR emerged primarily from English-language international law and diplomatic history in the early 20th century (Bilgin & Tanrisever, 2009). The discipline's formative years coincided with Anglo-American global dominance post-World War II, when U.S. and UK universities secured primary funding for international studies through government and foundation support (Hoffmann, 1977). This institutional concentration was reinforced by the Cold War, which channeled resources toward security studies and strategic analysis in Western capitals, further entrenching Anglo-American paradigms as universal frameworks (Agathangelou & Ling, 2004).

Whereas other social sciences and humanities disciplines have their origins and eminent scholars from continental Europe and other regions, IR has historically and intellectually been dominated by the Anglo-American educational institutions, research venues and intellectuals constituting an academic "establishment". IR's relatively recent formalization and heavy reliance on transplanted Anglo-American theoretical frameworks limit the early development of distinct research agendas in non-Western contexts. Therefore, the recent Global IR discussions, mainly driven by Amitav Acharya and Barry Buzan, invite the worldwide IR commu-

nity to engage in intellectual dialogue and the diversification of disciplinary practices (Acharya & Buzan, 2019). Yet this call for inclusive and diverse disciplines overlooks the practical mechanisms that the Anglo-American hegemony is predicated on, but focuses more on the content of the discussions. A successful IR academic from the periphery who seeks personal status has to be visible in Western outlets and activities to have a worldwide impact and reputation. In the "bringing the Rest in" perspective of the Global IR, the Anglo-American IR academic institutions are the inevitable home where the "single global conversation about the state of IRT and the discipline" (Acharya & Buzan, 2017, p. 354) occurs.

This article unveils the practical domination mechanisms of Anglo-American IR, which also sheds light on social sciences in higher education because of some shared structures with the other disciplines in the case of Turkish IR academia. It aims to bring the tangible aspect of the widely criticized disciplinary hierarchy into the debate. Türkiye is a curious case and particularly relevant in this matter for several reasons: (1) The academic center-periphery pattern is not only structurally imposed but also self-preferential, related to the Turkish modernization experience. (2) Journal publishing and university culture are historically and deeply rooted in Türkiye. (3) Turkish Republic and Turkish IR academics have a growing outward-looking perspective with a vibrant community that has potential alternative mechanisms to connect to global IR. However, despite these qualities of IR academia in Türkiye, Turkish academic institutions and individuals behave highly dependent manner on Western-dominated architecture and conform to its disciplinary expectations, which makes scholars question the reasons and concrete mechanisms of such a self-inflicted dependency.

Self-reflexive works in Turkish IR have increased recently. Aydinli (2019) argues that the IR community in Türkiye excels at importing theories while insufficiently emphasizing methodology. Most IR dissertations import Western theories rather than building homegrown theory (Özkoç & Çağlayan, 2023), and the homegrown IR theory potential appears unpromising (Aydinli, 2024). Despite recognizing Western IR's parochial character, non-Western theories remain scarce in Turkish IR scholarship (Okur & Aytakin, 2023). While noteworthy growth in outputs and institutionalization has occurred, this development remains constrained by Anglo-American intellectual and epistemological frameworks. Aydinli and Erpul (2022) situate this within "dependent development," pointing to Anglo-American syllabi replication by peripheral IR programs. While their study focuses on education, this study unveils what practically prevents Turkish IR scholars from making original theoretical contributions globally, keeping them dependent on Western-centric architecture despite ostensible local development.



Instead of investigating the roots of the dependent development problem in the global academic architecture, this article delves into the local practices that empower and reproduce this academic inequality and hegemony. To put the research in context, we introduce a new concept that captures the closed-circuit operationalization of hegemonic practices in IR academia, which is also valid for other social sciences: The university ranking and journal indexing complex (URJIC). This conceptualization helps to comprehend the structure's impact on local agents' preferences, which lock the periphery in academic hegemony. We also situate Turkish universities and IR journals within the URJIC. To unveil the local practices in the Turkish case, we analyze appointment/promotion criteria, associate professorship title criteria, strategic plans of Turkish universities and the indicators in the annual monitoring and assessment reports. The article concludes with discussions of the outcomes of self-inflicted dependency practices and the vicious circle of the URJIC.

To understand how this self-inflicted dependency operates in practice, we must first examine the structural mechanisms that enable it. The following section introduces the URJIC, the conceptual framework central to our analysis.

### University Ranking and Journal Indexing Complex (URJIC)

States across the globe seek to enhance the quality of their universities and higher education systems. Likewise, universities functioning with a degree of autonomy often embrace the principle of self-improvement. The pursuit and evaluation of such progress require various specific parameters. The reliance on parameters devised in Western academic hubs constitutes the practical mechanism underpinning "dependent development". University rankings are among the key outlets that drive the development of universities in peripheral countries, albeit in a manner that reinforces dependency.

The growing influence of university rankings is inextricably linked to what is termed the "globalization and internationalization" of higher education since the 1990s, a process that in practice often means the unidirectional transplantation of Anglo-American university models to peripheral regions. Rather than fostering mutual exchange, this globalization has created hierarchical structures where Western institutions set standards that others must emulate (Marginson, 2021). For governments in peripheral countries, achieving high rankings serves as a symbolic marker of Western affiliation and modernization, even when tangible benefits remain limited. Universities in semi-peripheral contexts pursue dual aspirations: attracting their own region's students who cannot access Western institutions due to financial or visa constraints, while simultaneously positioning themselves as local representatives of Western academic models. However, this orientation

transforms into permanent dependency rather than a temporary developmental phase. The imperative to conform to Western-dominated ranking metrics systematically suppresses the pursuit of original scholarship, particularly problematic in fields like IR where context-specific knowledge production is both possible and necessary. The allure of short-term status gains through ranking advancement eclipses the long-term benefits of developing autonomous intellectual traditions.

World university rankings are global league tables that assess and sort universities around the globe depending on their academic achievements via certain performance criteria. There are several popular and important university rating agencies like "Quacquarelli Symonds (QS)", "Shanghai (ARWU)", "Webometrics" or "Times Higher Education (THE)" which deeply influence educational policies of governments and universities.

Prestige-oriented institutions and national governments competing with other nation-states internalize and incorporate the values of these global university rating agencies, which leads to mimetic isomorphism in higher education (Morphew & Swanson, 2011, pp. 187–188). However, their scientific credibility, objectivity and efficacy are highly controversial. Even in the core countries, Ivy League universities denounce and withdraw from the rankings because they are supposed to be profoundly flawed (Hurtado & Maglione, 2022; Treanor, 2023). Data collection for research-based assessment is dominated by article publication statistics and citation analysis directing the systems to peer-reviewed journal indexes and their companies. This bibliometric method favours Anglophone institutions and countries since the journals within the most esteemed indexes and databases are predominantly in the English language (Altbach, 2012; Kauppi, 2013). Comparing the status of the US and the UK in the university rankings and journal indexes, even European universities display notably poor performances.

This European underperformance reflects both linguistic disadvantages and methodological biases embedded in ranking systems. While university rankings incorporate multiple indicators, including student-faculty ratios, international faculty percentages, employer reputation surveys, and research income, the weighting of bibliometric indicators (publication and citation counts) remains decisive, typically accounting for 40–60% of overall scores in major rankings like QS and THE (Erkkilä & Piironen, 2013). These bibliometric measures systematically favour Anglophone institutions because citation databases predominantly index English-language journals, creating a self-reinforcing cycle where Anglo-American scholarship cites other Anglo-American scholarship (Kauppi, 2013). European institutions, despite robust national academic traditions and high-quality research, face structural disadvantages: a French scholar publishing in French jour-

nals, regardless of intellectual merit, accumulates fewer citations than a comparable scholar publishing in English. Even when European scholars publish in English, they often address regional contexts or employ theoretical traditions less familiar to Anglo-American gatekeepers, resulting in lower citation rates (Kauppi, 2013; Lillis & Curry, 2010). Asian institutions that have recently ascended in rankings particularly in China, Singapore, and South Korea, achieved this largely by adopting English-medium instruction, recruiting Anglophone faculty, and explicitly orienting research toward topics and methods favoured by Western-indexed journals (Lo & Liu, 2021). Thus, the European case demonstrates that ranking underperformance does not reflect research quality but rather the extent of alignment with Anglo-American academic norms.

For social sciences, Web of Science (WOS - Clarivate Analytics), which contains the Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts and Humanities Citation Index (AHCI), and Scopus (Elsevier) indexes, is “the principal global bibliometric collections” that shape “the research-oriented data and the surveys used in rankings metrics” (Marginson, 2021, p. 19). The evaluation system of these indexes is also questionable, as in the university rankings.

Improving institutional reputation via their relative statuses in world university rankings is a top priority for status-seeking universities since the rankings are a global reference point in international competition of universities for students, scholars, funding providers, and employers (Hou & Jacob, 2017). Governments and policymakers around the world espouse new strategies and allocate significant funds for benchmarking their universities to increase their international status and visibility (Chou, 2014). A typical rank-conscious university searches for ways of going up in the agencies’ rankings that require the employment of scholars who regularly publish in specific journals or the publish-or-perish pressure on the appointed professors. Scholars need to publish excessively in the US or UK-based academic journals. An academic manuscript published in a national-level peer-reviewed journal in the native language becomes a second-class product by definition (Kauppi, 2013, p. 176). The publication standards of journals, methodological or theoretical expectations of editors and reviewers as the “gatekeepers” “discipline” the scholars from the periphery (Aydinli & Erpul, 2022, p. 5). To pass the gatekeepers, social scientists and IR scholars need to (re-) calibrate their manuscripts in line with the expectations of Western(-ized) social science. This eventually assimilates the non-Anglo-American scholars who seek personal status in reputation-seeking institutions into Anglo-American social sciences and IR. The overemphasis on Anglophone-dominated indexes is criticized for restricting academic freedom and pluralism, and imposing a strong Western bias (Wang, 2014). This unequal and hegemonic environment is criticized for being inimical to international diversification

in research and higher education (Jablecka, 2012, p. 32). This is particularly the case for IR due to its disciplinary past and existing hierarchies.

Another critical aspect worth highlighting is the pivotal role of the English language, both as a driving factor and an outcome, in shaping academic dependency and the dynamics of dependent development. Stockemer and Wigginton (2019) argue that the dominance of English language is caused by scholars’ belief that publishing in English increases their reputation rather than institutional pressures. Yet the institutional architecture of academia clearly incentivizes publishing in English. The Anglophone nature of the indexes contributes to the dependency cycle in academia. This is particularly important for social sciences and humanities like IR because of all languages’ subjective and parochial character including English and bias towards Anglo-American content (De Swaan, 2001). This situation has potential to cause “scientific diglossia that might reduce all language but English to the status of non-academic languages” (Vila, 2021, p. 47). To overcome the perils of this problematic trend, Aydinli and Aydinli (2024) suggest greater multilingualism in academic institutions and publishing outlets for original theoretical contributions of the periphery to the discipline of IR.

The IR scholars and other social scientists who have assimilated into the global hegemonic academic order and mentality will pursue better positions at status-seeking universities. Additionally, academic decision-makers such as university administrators and academic bureaucrats who sit on governmental boards for higher education will strive to enhance the status of their respective universities or countries’ educational progress within global university ranking systems. This “idolization” of indexes and rankings in non-Western social sciences by universities and governments not only turned out to be detrimental to the development of peripheral countries, but also alienated social scientists from their own society, culture, and language (Su, 2014). University rankings practices blatantly neglect “the local context when assessing quality” (Hertig, 2021) because determining policies depending on the rankings brings about “the pursuit of Western image and quality”, “Westernization”, “one-way learning” (Lo & Liu, 2021, p. 280). Likewise, peer-reviewed journal articles indexed in SSCI or similar ones also frequently tend to ignore local peculiarities because the reviewers’ criticisms are hinged upon their identities and subjective understanding of social science. This is how the circuit is closed, as shown in the URJIC diagram below (■ Fig. 1), and the system will reproduce itself constantly in the absence of a radical intervention.

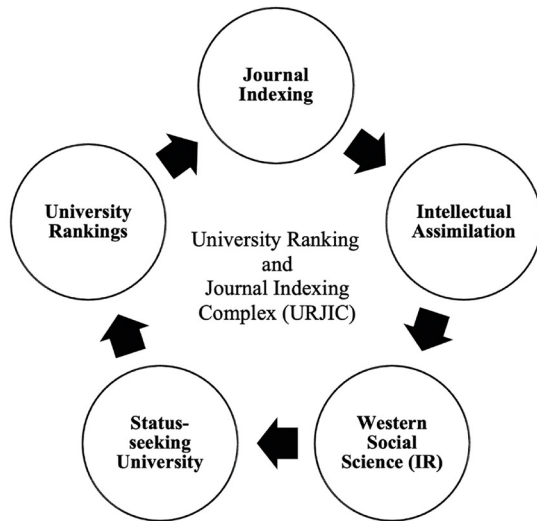
We can simply define the URJIC as a closed-circuit chain of processes and an international research ecosystem which constantly reproduces academic hegemony or dependency brought about by causally interwoven and imposed academic procedures and requirements. URJIC is the practical mechanism of aca-



democratic “governmentality”, in which the academic field is not governed in a regular hierarchical sense but through the self-discipline of the subjects. While the host states of universities gain the capacity of soft power and influence academic conversations, the universities, ranking agencies, and indexing companies earn a great amount of money from the URJIC and encourage the perennial reproduction of the system by skewing the rules of the game in favour of themselves.

■ Figure 1

The University Ranking and Journal Indexing Complex (URJIC) Cycle



The URJIC is highly embedded in the global structure of IR. A country and discipline-based cross-search in Scopus (Scimago Journal & Country Rank, n.d.) and WOS databases clearly manifests the uneven distribution. Based on searches conducted in 2022–2023 using Scopus Source List (<https://www.scopus.com/sources.uri>) and Web of Science Master Journal List (<https://mjl.clarivate.com/search-results>; <https://www.webofscience.com/wos/woscc/smart-search>), there are a total of 651 journals under the ‘Political Science and International Relations’ category in Scopus and 165 journals under the ‘International Relations’ category in WOS databases (■ Table 1).

According to these figures, there is significant dominance of the UK and the US. This table also demonstrates the location of Turkish IR within the URJIC. WOS/Scopus-indexed IR journals based in Türkiye are not only under-represented, but also none of these journals publish articles in Turkish. This situation drives Turkish scholars to write in the English language and overwhelmingly in the UK and US-based academic outlets. Turkish state policies demonstrate “a continuous encouragement, and even imposition, of English as the language of science and research publishing as a means to integrate with Europe and the international scientific world” (Uysal, 2014, p. 281). The linguistic hegemony of the English language is not exclusive to Türkiye but for the rest of the disciplinary periphery because of the

logic of the URJIC (Aydinli & Aydinli, 2024). This process inevitably produces Turkish scholars who are intellectually alike with their Western counterparts through latent assimilation and undermines the progress and productivity of high-quality works in IR in the Turkish language.

It is also crucial to note here that universities define these Anglo-American indexes and journals as “international” in their official documents. However, these indexes and journals are either UK or US based and thus should be defined as “foreign” because the term international here is a misnomer that tacitly eclipses their parochial character. Besides, official higher educational authorities in Türkiye point out holding better positions in specific university rating agencies’ rankings as a national goal (Anadolu Agency, 2023; Sabah, 2023), which paradoxically undermines the social sciences at home. This situation brings us to the question raised in this study: How do Turkish universities and public educational institutions respond to the logic of URJIC? Do they conform, resist or compromise with the impositions of global academic architecture? What are the conduits of dependency in the Turkish higher education ecosystem?

## Methods

The Turkish case is an example of a highly centralized administration system of higher education. Therefore, the methods used here are more meaningful for countries in which there is significant government authority over the academic appointment and promotion system. This section outlines our document analysis approach, data sources, coding procedures, and analytical framework.

## Research Design and Data Sources

We employ document analysis as our primary methodological approach to investigate how Turkish universities operationalize academic dependency through formal institutional criteria. Document analysis is particularly appropriate for this study because appointment, promotion, and assessment criteria constitute the official regulatory framework that structures academic careers in Türkiye. These documents reveal institutional priorities and values as expressed through formalized policy. This study provides a ‘snapshot’ analysis based on documents collected in 2023, offering a cross-sectional view of the institutional landscape at that time.

There are several factors that impact the pathways of agents in the universe of higher education. We identified two types: (1) academic-centered and (2) university-centered factors. Academics generally seek appointment and promotion throughout their careers. For the university and government sides, “the appointment and promotion of excellent faculty are key to an academic institution’s overall excellence” (Feder & Madara, 2008, p. 85). The principal expectations of universities and the official standards of state authorities necessarily mould the behaviors of academics in terms of publishing patterns.

The analysis is intentionally focused on Türkiye's public universities. Foundation universities were excluded because the public university system operates under the more direct and standardized influence of national bodies like YÖK and ÜAK. This focus makes public universities the most relevant sample for analyzing systemic, state-endorsed dependency. To accomplish this goal, the following primary sources are examined: (1) The appointment and promotion criteria of seventy public universities with operating International Relations programs, (2) the Turkish Inter-University Council's (ÜAK) nationally mandatory criteria for tenure at the level of associate professorship, (3) strategic plans of the same seventy universities, and (4) the criteria in YÖK's "annual monitoring and assessment reports." These documents were selected because they represent the complete regulatory architecture governing academic careers in Turkish IR, from entry-level positions through full professorship.

IR is placed under the category of social or administrative sciences in the Turkish higher education system. Since the taxonomy of disciplines is not always the same for every document or criterion, we identified the categories where IR is located and analyzed those sections. By 2023, there were seventy public universities with operating International Relations programs in Türkiye.

### Data Collection and Coding Procedures

The documents were collected between January and June 2023 from official university websites and government databases. For the appointment and promotion criteria, we accessed each university's official bylaws (atama ve yükseltme yönetmelikleri) as published on institutional websites. ÜAK's tenure criteria were obtained from the council's official website as a publicly available document. Strategic plans were downloaded from university planning offices' web pages, and YÖK's assessment reports were retrieved from the Council of Higher Education's public database.

Seventy universities were divided into three categories top (23 universities), middle (23 universities), and bottom (24 universities) based on their position in the Turkish national rankings of University Ranking by Academic Performance (URAP, n.d.). This stratification allows us to examine whether dependency patterns vary across institutional prestige levels. Since there are different requirements for different levels of appointments, our analysis categorizes criteria into three academic ranks: assistant professors, associate professors, and full professors.

We employed hand-coded content analysis for data production and analysis. Each document was manually examined, and universities were categorized according to their indexing requirements. The preliminary examination of appointment criteria demonstrated four main types of index benchmarking: (1) SSCI+AHCI, (2) ESCI+Scopus, (3) International Indexes (without name specification), (4) National-TRDizin/ULAKBİM. These categories

were further divided based on whether they were mandatory or optional. Additionally, for SSCI+AHCI, we distinguished between requirements with and without quartile specifications.

For strategic plans, we hand-coded performance indicators into five categories: (1) SSCI+AHCI, (2) ESCI+Scopus, (3) International Indexes (without specification), (4) National-TRDizin/ULAKBİM, and (5) Generic Terms (e.g., "indexed journals" without specification). To ensure methodological transparency, the coding was conducted independently by two researchers. Disagreements were resolved through discussion to reach consensus. Inter-coder reliability was established prior to the final coding, yielding a high level of agreement (Krippendorff's Alpha = 0.94).

### Analytical Framework

Our analytical approach focused on identifying patterns of self-inflicted dependency across institutional levels. We examined: (1) the proportion of universities mandating Western-indexed publications at each academic rank, (2) point-value disparities between Western and national indexes in ÜAK's scoring system, (3) the frequency with which universities employ Western indexes as strategic planning indicators, and (4) YÖK's incorporation of Western indexes in national assessment frameworks.

The quantitative data (frequencies and proportions) were tabulated to reveal the extent of institutional alignment with the URJIC. However, our analysis goes beyond mere description. We interpret these patterns in relation to the URJIC concept, asking how seemingly independent policy choices by multiple actors (individual universities, ÜAK, YÖK) converge to create a closed system that reproduces dependency. This interpretive dimension distinguishes our study from purely descriptive policy analysis.

### Findings

Having documented the institutional mechanisms that constitute the URJIC, we now present systematic evidence of how these mechanisms operate across Turkish universities. The following findings reveal the extent to which dependency is voluntarily self-inflicted through domestic policy choices.

#### Appointment and Promotion Criteria of Public Universities

In Türkiye, legally binding appointment and promotion criteria are regulated by individual universities' bylaws. The following tables present consolidated data showing the number and percentage of universities that mandate specific index categories for employability in IR departments across three university tiers (top, middle, bottom) based on URAP rankings. The more university administrations make foreign-indexed journal article publishing mandatory, the more Turkish IR academia enmeshes in the URJIC.



### a) Assistant Professorship

An assistant professorship is the first step in a professional academic career. Although competitiveness in social science academia leads to high publishing expectations during the PhD process, the requirements for employment after a PhD are relatively modest throughout the globe. In Türkiye, the place of publications in appointment requirements for assistant professorship positions varies significantly depending on the university tier (■ Table 2).

■ Table 2 indicates that 12 of 23 top-tier universities (52%) mandate SSCI or AHCI publications for assistant professorship positions, compared to only two universities in each of the middle and bottom tiers. While nine universities (13%) specifically require Scopus or ESCI-indexed journal publications, no universities mandate other international indexed journals as entry requirements. These patterns reveal that to start a career in a top-notch IR department in Türkiye, academics must typically be enmeshed in the URJIC from the outset. Considering the absence of Turkish-language journals in these indexes, it is impossible to be employed in top universities while publishing exclusively in Turkish. Regarding mandatory national index publications, only two universities from the bottom tier demand TR Dizin articles, meaning that 97% of Turkish public universities allow appointment as assistant professor without any publication in a national-level journal or in the Turkish language.

### b) Associate Professorship

Associate professorship is generally the second promotion level in academic systems and relates to tenure-track or permanent positions. In Türkiye, there is a distinction between associate professorship as a title (granted by ÜAK nationally) and as an academic position (granted by individual universities). To secure a tenured position at Turkish universities, which corresponds to attaining the “position” of associate professor, an academic must first obtain the official “title” of associate professorship from ÜAK. The publishing requirements for this position are critical for academics since they represent the first permanent position in public universities (■ Table 3).

At this level, quartile specifications begin to matter for top-tier institutions. Three top universities (13%) demand journal publication in higher quartiles (Q1-Q3) within the WOS databases, effectively excluding Turkish IR journals, which occupy lower quartiles. Although no universities make national indexed publications compulsory at this level, ÜAK’s requirements indirectly impose TR Dizin publication rules. However, with changes to ÜAK criteria in August 2023, academics can now replace five TR Dizin articles with three SSCI or AHCI publications, allowing scholars to bypass national publishing entirely. This substitution clause reveals a trend toward aggravating dependency, as academics need not publish a single article in Turkish or Türkiye to obtain tenure as long as they publish in WOS-indexed journals.

### c) Full Professorship

Professorship or full professorship is the final stage of an academic career in terms of title and position. There is no title-position duality at this level in Türkiye; individual universities serve as the main decision-makers in awarding both title and position (■ Table 4).

At this promotion level, more top-tier universities (22%) require quartile-classified journal articles for recruitment, and the total number of mandatory WOS publications increases. An IR academic must publish in WOS to work as a full professor in one-quarter (26%) of Turkish universities. Significantly, eleven Turkish universities (16%) do not recognize TR Dizin articles as reliable academic products. This means that for eleven “Turkish” “publicly-funded” universities with IR departments, publication in “Turkish language” equals “nothing.” According to twenty-two universities’ criteria, professor candidates must collect sufficient points to meet ÜAK’s requirements, which ostensibly include TR Dizin publications. However, due to the August 2023 criteria changes, academics can now achieve full professorship without a single article published in Turkish or in Türkiye-based journals.

### Inter-University Council’s (ÜAK) Associate Professorship Title Criteria

Earning the title of Associate Professor is decided by a central public institution in Türkiye. A candidate for Associate Professorship must collect 100 points from the score charts released by the ÜAK, and this title must be recognized by the institution (Üniversitelerarası Kurul [ÜAK], 2023). The charts show the points a candidate can collect from publications depending on the indexes. According to the chart for social and administrative sciences and humanities, which includes IR, the points which an academic gets from journal articles indexed in SSCI are: Q1=30 points, Q2=20 points, Q3=15 points, Q4=10 points. AHCI-indexed journals grant 20 points and ESCI and Scopus grant 10 points, whereas an article published in a TR Dizin-indexed journal provides 10 points and other international peer-reviewed journals give 5 points to the applicant.

These numerical proofs show that ÜAK, a national institution aiming at excellence in science in the country, values the indexes at the top of URJIC significantly more than the national index of another public institution, TÜBİTAK. Nevertheless, to keep domestic publishing flowing at the national level, ÜAK takes measures by making publication of at least five articles in TR Dizin indexed peer-reviewed journals mandatory for the title. This is one of the measures taken by the Republic of Türkiye to guard Turkish social science and academic production against the URJIC. We define this type of measure as “academic protectionism”. However, according to the requirements of ÜAK, three articles from SSCI or AHCI can replace the requirement of five TR Dizin articles. This principle in the bylaws of ÜAK

cancels out this endeavour for strengthening production in Turkish and Türkiye because an academic can conveniently circumvent this obligation by publishing fewer articles in these indexes at the centre of the URJIC.

Besides, book publication covered by WOS's Book Citation Index (BKCI) gives 20 points and a book chapter adds 10 points, whereas a book published by a "national" publisher house gives 3 points and a book chapter provides 2 points. This is an extremely harmful requirement for the Turkish industry of academic book publishing and production in Turkish language and empowers WOS and deeply anchors Turkish IR academia in the URJIC. This final version of the criteria for associate professorship released in August 2023 worsened existing dependency on "foreign" academic outlets.

### Strategic Plans of Public Universities

Strategic plans are guides used by university administrations to draw a vision and push academics in different fields, including publishing. They are a form of concretization or transcription of the publish-or-perish pressure on paper. We are interested in publishing performance indicators since they display how universities frame their academic policies and success. The figures in the tables below demonstrate the number of universities which consider publication in journals included in the index categories specified in the method section as a performance indicator. The more universities consider publication in foreign indexed journals as a performance indicator, the more Turkish IR academia is entrapped in the URJIC (■ Table 5).

According to the figures, almost all universities in the top category use SSCI and AHCI publications as performance indicators. Likewise, approximately 80% of middle and bottom-level universities use publishing in these venues as an indicator. This means that more than four-fifths of public universities with IR departments specifically employ these WOS and SCOPUS indexes as proof of status. In eleven universities, almost equally distributed among the categories, quartile values are also employed as indicators. ESCI and Scopus indexes seldom appear in the plans when comparing the others. The unspecified and general "international" expression is also not often used, especially in the plans of top universities. This makes particularly WOS and its premium indexes a powerful tool of hegemony in Turkish universities' relation to the URJIC.

When it comes to considering TR Dizin as a parameter of policymaking, only three universities among the top use it in the assessment, whereas nine of the middle and bottom universities use this national-level indicator, which makes approximately 40% of the universities. Only approximately 30% of all public universities with IR departments value publishing in Turkish or Türkiye enough to evaluate themselves with these parameters. Besides, in several uni-

versities' strategic plans, ascendance in the rankings of foreign university rating agencies is defined as a performance indicator, which is a frank expression of entanglement in the URJIC.

These show that the existing global hegemonic educational paradigm is mentally triumphant in publicly-funded universities in Türkiye, and as in the circular scheme of the URJIC, status-seeking universities in the country adopt plans to elevate their institutions in the rankings through meeting the publishing expectations of rating agencies, which drive them to the parochial UK-US-dominated indexes. This attitude and policy of universities inevitably undermines the motivation of academics (especially the ones in top universities) to contribute to domestic production with cutting-edge research and perpetuates the vicious circle of the URJIC.

### Indicators in YÖK's Annual Monitoring and Assessment Reports

Since 2019, the YÖK of Türkiye has released monitoring reports assessing Turkish universities' activities in fields including "research, project, and publication" (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2022). The indicators are supposed to demonstrate the comparative success of the universities. According to this document, YÖK, the public institution to which all universities are legally bound, uses the numerical figures of articles published in three sources: TR Dizin (national), WOS indexes including ESCI, and the 10% most cited journals in WOS separately. Although taking TR Dizin into account as a manifestation of publishing success is an academically protectionist move, the role assigned to WOS gives this platform and its owners extraordinary power over the Turkish research ecosystem.

The presidents and administrations of Turkish universities consider their results in this document as their "report cards (*karne*)" and plan their policies and pressure academics accordingly. The university executives also consider these reports relevant to their own personal careers in the Turkish bureaucracy since they are also deemed as their success or failure in the eyes of superiors. The report also specifically monitors the positions of universities in the rankings directly referring to THE, QS, and ARWU. Publication and ranking expectations that adhere to these platforms self-inflict dependency and make Turkish social science and IR an easy prey in the URJIC.

### Discussion

Having documented the extent of institutional dependency through quantitative analysis, we now interpret these patterns in relation to existing scholarship and examine the broader implications for peripheral academic systems.



The findings presented above highlight a critical dimension of academic dependency that has been underexplored in existing scholarship: the role of peripheral institutions in voluntarily reproducing their own subordination. While studies of academic dependency typically emphasize structural impositions from the global North (Alatas, 2003; Connell, 2007), our analysis demonstrates that Turkish universities actively construct and maintain the mechanisms of their dependency through domestic policy choices.

This pattern of self-inflicted dependency aligns with but extends beyond Aydınli and Erpul's (2022) concept of "dependent development" in Turkish IR. Where their work identifies dependent development in curriculum design and pedagogical practices, our findings reveal that the dependency extends into the institutional DNA through formalized appointment, promotion, and assessment criteria. The quantitative evidence shows that this is not merely about content or teaching methods, it is embedded in the very definition of academic merit and professional advancement. A Turkish IR scholar can be promoted to full professor—the highest academic rank—without producing any scholarship available in Turkish to policymakers, civil society, or the wider public who fund these institutions through taxes.

Building on Marginson (2021) and Kauppi's (2013) documentation of Anglophone bibliometric advantages, our data reveal that Turkish institutions have abandoned domestic capacity-building efforts that even struggling European universities maintain. The 3:1 scoring disparity between SSCI and TR Dizin articles is not imposed externally—it represents a domestic policy choice that quantifies the perceived inferiority of national scholarship.

This pattern has not gone unnoticed in Turkish academia. Ongur and Gürbüz (2019) critically examine how IR education in Türkiye reproduces orientalist frameworks, arguing that pedagogical practices reinforce dependency on Western knowledge structures. Similarly, Turkish scholars have documented how academic incentive systems (Şahin et al., 2017; Turhan & Erol, 2017) create perverse incentives that prioritize quantity over quality and international over domestic publication venues. These studies corroborate our findings regarding institutional architecture's role in dependency reproduction.

The URJIC concept introduced in this study offers an explanatory framework for understanding why peripheral academic systems voluntarily subordinate themselves despite possessing the resources and institutional history to pursue alternative paths. Unlike dependency theories that emphasize coercion or structural necessity, URJIC captures how status competition among universities creates perverse incentives. When institutions compete for position in global rankings, they rationally adopt the metrics favored by ranking agencies even when those metrics

undermine their mission to serve domestic knowledge needs. This creates what we term "dependency lock-in": once a critical mass of institutions adopts Western-oriented criteria, individual scholars and universities face overwhelming pressure to conform, even if they recognize the systemic dysfunction.

The strategic planning analysis reveals an important temporal dimension. Universities across all tiers show strikingly similar patterns in their valuation of Western indexes, but this homogeneity is relatively recent, developing primarily in the 2010s alongside the global expansion of university ranking systems (Kehm, 2013; Locke, 2011). This suggests that the URJIC is not a static structure but an emergent system that has accelerated in recent years. The implications are significant: if dependency intensified rapidly, it might also be reversible through concerted policy interventions, a point we return to in the conclusion.

Our findings also speak to debates within the Global IR movement. Acharya and Buzan (2019) call for pluralizing IR theory and incorporating non-Western perspectives, yet our evidence demonstrates a structural impediment to this project. How can Turkish scholars develop homegrown IR theories when institutional incentives punish investment in domestic scholarship? The problem is not merely that Turkish academics import Western theories (Aydınli, 2024; Özkoç & Çağlayan, 2023)—the more fundamental issue is that the institutional architecture makes it professionally irrational to develop alternatives. A junior scholar who dedicates years to producing sophisticated theoretical work in Turkish for TR Dizin journals will find themselves unemployable at top universities and penalized in national tenure evaluations. This is not a failure of individual ambition or creativity; it is the predictable outcome of an incentive structure that systematically devalues local intellectual production.

Comparison with other peripheral academic systems illuminates the Turkish case. Taiwan and South Korea, for example, have faced similar pressures but responded differently. While both countries also emphasize SSCI publications, they have maintained stronger domestic journal ecosystems and bilingual publication expectations (Chou, 2014; Lo & Liu, 2021). The Turkish case appears more extreme in its wholesale adoption of Western standards with minimal counterbalancing support for national alternatives. This variation across peripheral systems suggests that dependency is not inevitable but rather represents a policy choice—one that can be contested and potentially reversed.

Our findings resonate with but extend beyond existing case studies from other peripheral contexts. Studies examining Taiwan's SSCI syndrome (Chou, 2014; Su, 2014) and Poland's ranking struggles (Jabłicka, 2012) identified similar patterns of institutional conformity to Western metrics, yet these studies primarily documented dependency without theorizing its self-perpetuating mechanisms. The URJIC

framework advances this literature by explaining how multiple institutional actors—universities, national councils, governmental agencies—create interlocking incentives that make dependency rational at the individual level while collectively undermining national academic development. Comparative research on Finnish universities' responses to rankings (Erkkilä & Piironen, 2013) reveals an important contrast: Finland maintained stronger domestic research priorities despite ranking pressures, suggesting that dependency is not inevitable but represents policy choices. Similarly, Lohaus and Wemheuer-Vogelaar's (2021) geographic analysis of IR publishing demonstrates global patterns of marginalization, but our institutional-level data reveals the specific mechanisms of appointment criteria, point systems, and strategic indicators through which this marginalization is actively reproduced by peripheral institutions themselves. Unlike studies focusing solely on Western academia's gatekeeping practices (Bilgin & Tanrısever, 2009), our analysis demonstrates that the gates are also locked from the inside.

While our study focuses on IR, preliminary evidence suggests similar dynamics operate across social sciences and humanities in Türkiye. Şahin et al.'s (2017) analysis of academic incentive systems and Turhan and Erol's (2017) study of faculty attitudes both indicate that Western-indexed publication pressures span disciplines. However, the intensity of dependency likely varies: natural sciences may exhibit different patterns given their greater reliance on laboratory infrastructure and international collaboration networks, while engineering fields might balance industry partnerships with academic publishing in ways that dilute URJIC effects. Our focus on IR, a field where indigenous theoretical development is both feasible and arguably necessary for addressing regional security, diplomacy, and political dynamics, renders the findings particularly striking. If dependency this severe exists in a discipline where local knowledge production offers clear practical value, the implications for fields with even weaker domestic constituencies are concerning. Future research should examine whether STEM fields, often championed as universally applicable, exhibit similar self-inflicted dependency patterns or whether the instrumental value of scientific knowledge provides some immunity from URJIC pressures.

The ÜAK substitution clause, allowing three SSCI/AHCI articles to replace five TR Dizin publications, deserves particular scrutiny. While ostensibly designed to recognize high-quality international research, this policy effectively signals to scholars that domestic publication is a second-tier activity to be avoided when possible. The precise arithmetic of this substitution (3:5 ratio) is revealing: it suggests that ÜAK views international publications as approximately 1.67 times more valuable than domestic ones, independent of content quality. This quantification of dependency embedded in official regulations and applied uniformly across all social science fields instantiates the URJIC at the level of everyday academic practice.

Finally, our findings raise questions about the sustainability of current arrangements. Turkish universities are producing scholars who are increasingly disconnected from domestic debates, publish in venues inaccessible to Turkish readers, and are evaluated by standards that disregard local relevance. This creates a form of intellectual alienation (Su, 2014) with potential long-term consequences for the legitimacy of universities as public institutions. If academic research is perceived as irrelevant to national priorities, political and financial support may erode. The URJIC may thus contain the seeds of its own crisis a possibility that warrants further investigation.

## Conclusion

This study has demonstrated how Turkish IR academia and social sciences have become entrapped in what we term the URJIC a self-perpetuating system in which institutions voluntarily adopt practices that reinforce their academic dependency. Through systematic analysis of seventy public universities' appointment criteria, national tenure requirements, strategic planning documents, and governmental assessment frameworks, we have shown that academic dependency in the Turkish context is not merely imposed from abroad but is actively reproduced through domestic institutional choices.

The practical implications of these findings challenge the optimism of the Global IR movement. While Acharya and Buzan (2019) advocate for disciplinary pluralism and the inclusion of non-Western perspectives, our evidence demonstrates structural impediments that operate at the institutional level. Turkish scholars face a fundamental choice: publish in Western-indexed journals to ensure career advancement, or contribute to domestic scholarship at significant professional cost. Under these conditions, calls for theoretical diversity ring hollow—the incentive structure ensures conformity.

## Limitations and Future Research

Several limitations of this study must be acknowledged. First, our analysis focuses exclusively on formal institutional criteria and may not capture informal practices or discretionary decisions in hiring and promotion. Some departments may value domestic scholarship more than official criteria suggest, while others may enforce requirements more stringently than written policies indicate. Future research employing interviews or ethnographic methods could illuminate these informal dynamics.

Second, our scope is limited to public universities, excluding foundation universities, which may exhibit different patterns of dependency or autonomy due to their distinct funding and governance structures.

Third, our study examines a single national context. While we have drawn comparisons with other peripheral academic systems, systematic comparative research across multiple



countries would strengthen claims about the generalizability of the URJIC framework. Countries with different colonial histories, linguistic situations, and political economies may exhibit alternative patterns of dependency or resistance.

Fourth, our quantitative data captures a snapshot of institutional policies as of 2023 but cannot explain the historical processes through which these policies emerged. Longitudinal research tracking policy changes over time would provide valuable insights into the mechanisms of dependency formation and intensification. Additionally, our focus on IR as a discipline limits the extent to which findings can be extrapolated to other social sciences or to natural sciences, where different dynamics may operate.

Fifth, we have not examined the content of scholarship produced under these conditions. It remains possible that Turkish scholars are successfully integrating local perspectives into Western-indexed publications, thereby achieving some degree of intellectual autonomy despite institutional pressures. Content analysis of publications would help assess this possibility.

### Policy Recommendations

Developing comprehensive policy interventions to address the institutional mechanisms identified in this study requires extensive engagement with multiple stakeholders across Turkish higher education, including academics, administrators, policymakers, and civil society organizations. Such work represents a distinct research agenda that extends beyond the scope of this study. Nevertheless, our findings point toward a general framework within which future policy discussions might be productively situated.

**First**, efforts should focus on transforming the prevalent practice that prioritizes the venue of publication and its relationship to indexing systems over the substantive content and scholarly merit of academic work. Current evaluation mechanisms systematically subordinate rigorous scientific criticism and peer assessment to venue-based metrics, effectively reducing quality judgment to index classification. Reversing this hierarchy would require developing evaluation criteria that foreground intellectual contribution, methodological rigour, and relevance to pressing scholarly and societal questions, while treating publication venue as one consideration among many rather than the primary determinant of academic worth.

**Second**, parallel efforts should strengthen TR Dizin as a credible national index through enhanced editorial standards, increased visibility initiatives, and sustained institutional support. However, strengthening domestic infrastructure alone is insufficient if the broader epistemic culture continues to devalue Turkish-language scholarship. Concerted efforts must challenge the widespread assumption that a work's publication in Turkish, or in a Türkiye-based journal, inherently signals scholarly weak-

ness regardless of content quality. This cultural transformation requires persistent institutional signaling that values original intellectual production in accessible languages alongside international engagement. For example, the ÜAK substitution clause should be reformed or eliminated. At a minimum, the 3:5 ratio should be reconsidered to avoid sending signals that devalue domestic scholarship. More ambitiously, tenure requirements could mandate a balanced publication portfolio that includes both international and national outlets, ensuring scholars remain engaged with local debates.

**Third**, emerging technological developments fundamentally alter the linguistic dynamics of academic communication in ways that should inform policy design. The notion that Turkish-language scholarship remains perpetually inaccessible to international audiences has lost empirical foundation in an era where artificial intelligence enables real-time translation with increasing accuracy. AI-powered search engines now possess the capability to identify relevant content across languages and present instant translations to users conducting searches in English or other languages. These technological advances suggest that the strategic imperative is shifting from language selection toward substantive originality and intellectual quality. As machine translation continues improving, the premium on English-language publication as a gateway to international visibility diminishes, while the value of generating genuinely original knowledge regardless of the initial language of expression correspondingly increases.

Future policy development should recognize this transition toward a period in which original production and content quality will matter more than linguistic vehicle, designing solutions that leverage rather than resist emerging technological capabilities. The challenge for Turkish academia is not to abandon international engagement but to pursue it on terms that do not require sacrificing domestic intellectual infrastructure, linguistic diversity, or relevance to regional contexts. Balancing these imperatives requires creative institutional design informed by systematic research on stakeholder perspectives and policy alternatives work that remains to be undertaken.

As our findings demonstrate, dependency is not inevitable but is constructed through everyday institutional practices. It can therefore be deconstructed and replaced with more autonomous arrangements that balance international engagement with domestic relevance.

## References

- Acharya, A., & Buzan, B. (2017). Why is there no non-Western international relations theory? Ten years on. *International Relations of the Asia-Pacific*, 17(3), 341–370. <https://doi.org/10.1093/irap/lcx006>
- Acharya, A., & Buzan, B. (2019). *The making of global international relations: Origins and evolution of IR at its centenary*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108647670>
- Agathangelou, A. M., & Ling, L. H. M. (2004). The house of IR: From family power politics to the poises of worldism. *International Studies Review*, 6(4), 21–49. <https://doi.org/10.1111/j.1521-9488.2004.00448.x>
- Alatas, S. F. (2003). Academic dependency and the global division of labour in the social sciences. *Current Sociology*, 51(6), 599–613. <https://doi.org/10.1177/00113921030516003>
- Altbach, P. G. (2012). The globalization of college and university rankings. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 44(1), 26–31. <https://doi.org/10.1080/00091383.2012.636001>
- Anadolu Agency. (2023, August 9). *YÖK'ten QS'nin 2024 dünya üniversite sıralaması açıklaması: İlk 500'e giren Türk üniversitelerinin sayısı 3'e yükseldi*. Anadolu Agency. Retrieved November 21, 2024, from <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yokten-qs-in-2024-dunya-universite-siralaması-acıklaması-ilk-500e-giren-turk-universitelerinin-sayısı-3e-yukseldi/2936814>
- Aydinli, E. (2019). Methodological poverty and disciplinary underdevelopment in IR. *All Azimuth: A Journal of Foreign Policy and Peace*, 8(2), 109–115. <https://doi.org/10.20991/allazimuth.513139>
- Aydinli, E. (2024). Theory importation and the death of homegrown disciplinary potential: An autopsy of Turkish IR. *Third World Quarterly*, 45(3), 513–530. <https://doi.org/10.1080/01436597.2023.2257141>
- Aydinli, E., & Aydinli, J. (2024). Exposing linguistic imperialism: Why global IR has to be multilingual. *Review of International Studies*, 50(6), 943–964. <https://doi.org/10.1017/S0260210523000700>
- Aydinli, E., & Erpul, O. (2022). The false promise of global IR: Exposing the paradox of dependent development. *International Theory*, 14(3), 419–459. <https://doi.org/10.1017/S175297192100018X>
- Bilgin, P., & Tanrisever, O. F. (2009). A telling story of IR in the periphery: Telling Turkey about the world, telling the world about Turkey. *Journal of International Relations and Development*, 12(2), 174–179. <https://doi.org/10.1057/jird.2009.5>
- Caporaso, J. A. (1978). Dependence, dependency and power in the global system: A structural and behavioral analysis. *International Organization*, 32(1), 13–43. <https://doi.org/10.1017/S0020818300003842>
- Chou, C. P. (2014). Why the SSCI syndrome is a global phenomenon? In C. P. Chou (Ed.), *The SSCI syndrome in higher education: A local or global phenomenon* (pp. vii–xv). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-407-9>
- Connell, R. (2007). *Southern theory: The global dynamics of knowledge in social science*. Polity Press.
- De Swaan, A. (2001). English in the social sciences. In U. Ammon (Ed.), *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities* (pp. 71–84). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110869484.71>
- Erkkilä, T., & Piironen, O. (2013). Reforming higher education institutions in Finland: Competitiveness and global university rankings. In T. Erkkilä (Ed.), *Global university rankings: Challenges for European higher education* (pp. 124–143). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137296870\\_8](https://doi.org/10.1057/9781137296870_8)
- Feder, M. E., & Madara, J. L. (2008). Evidence-based appointment and promotion of academic faculty at the University of Chicago. *Academic Medicine*, 83(1), 85–95. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31815c64d5>
- Fröbel, F., Heinrichs, J., & Kreye, O. (1980). *The new international division of labour: Structural unemployment in industrialised countries and industrialisation in developing countries*. Cambridge University Press.
- Hertig, H. P. (2021). Benchmarking and zeitgeist: University ranking in post-turbo-globalized neoliberalism (Post-TGNL). In E. Hazelkorn & G. Mihut (Eds.), *Research handbook on university rankings: Theory, methodology, influence and impact* (pp. 93–104). Edward Elgar Publishing.
- Hoffmann, S. (1977). An American social science: International relations. *Daedalus*, 106(3), 41–60.
- Hou, Y.-W., & Jacob, W. J. (2017). What contributes more to the ranking of higher education institutions? A comparison of three world university rankings. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 16(4), 29–46.
- Hurtado, P., & Maglione, F. (2022, November 16). Profoundly flawed: Yale and Harvard law schools dump U.S. News school rankings that many grad students obsess over. *Fortune*. Retrieved September 1, 2024, from <https://fortune.com/2022/11/16/yale-harvard-law-schools-dump-u-s-news-school-rankings/>
- Jablecka, J. (2012). Diversification, rankings and their conditions: General problems and the Polish example. In W. Bienkowski, J. C. Brada, & G. Stanley (Eds.), *The university in the age of globalization: Rankings, resources and reforms* (pp. 26–61). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137023032\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137023032_2)
- Kauppi, N. (2013). Ranking European social science and stratifying global knowledge: The example of European political science. In T. Erkkilä (Ed.), *Global university rankings: Challenges for European higher education* (pp. 166–177). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137296870\\_10](https://doi.org/10.1057/9781137296870_10)
- Kehm, B. M. (2013). The impact of rankings on the European higher education landscape. In T. Erkkilä (Ed.), *Global university rankings: Challenges for European higher education* (pp. 20–35). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137296870\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137296870_2)
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2010). *Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English*. Routledge.
- Lo, W. Y. W., & Liu, S. (2021). Are university rankings still important? Perspectives from Greater China. In E. Hazelkorn & G. Mihut (Eds.), *Research handbook on university rankings: Theory, methodology, influence and impact* (pp. 278–293). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788974981.00030>
- Locke, W. (2011). The institutionalization of rankings: Managing status anxiety in an increasingly marketized environment. In J. C. Shin, R. K. Toutkoushian, & U. Teichler (Eds.), *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* (pp. 201–228). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1116-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1116-7_11)



- Lohaus, M., & Wemheuer-Vogelaar, W. (2021). Who publishes where? Exploring the geographic diversity of global IR journals. *International Studies Review*, 23(3), 645–669. <https://doi.org/10.1093/isr/viaa062>
- Marginson, S. (2021). The reality underneath the rankings: Trends in global science. In E. Hazelkorn & G. Mihut (Eds.), *Research handbook on university rankings: Theory, methodology, influence and impact* (pp. 19–37). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788974981.00010>
- Mearsheimer, J. J. (2016). Benign hegemony. *International Studies Review*, 18(1), 147–149. <https://doi.org/10.1093/isr/viv021>
- Morphew, C. C., & Swanson, C. (2011). On the efficacy of raising your university's rankings. In J. C. Shin, R. K. Toutkoushian, & U. Teichler (Eds.), *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* (pp. 185–199). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1116-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1116-7_10)
- Okur, M. A. (2015). Gramsci, Cox and hegemony: From local to global on the sociology of power. *Uluslararası İlişkiler*, 12(46), 129–151. <https://doi.org/10.33458/uidergisi.463031>
- Okur, M. A., & Aytekin, C. E. (2023). Non-Western theories in international relations education and research: The case of Turkey/Turkish academia. *All Azimuth: A Journal of Foreign Policy and Peace*, 12(1), 19–44. <https://doi.org/10.20991/allazimuth.1174701>
- Ongur, H. Ö., & Gürbüz, S. E. (2019). Türkiye'de uluslararası ilişkiler eğitimi ve oryantalizm: Disiplin eleştirel pedagojik bir bakış. *Uluslararası İlişkiler*, 16(61), 23–38. <https://doi.org/10.33458/uidergisi.541517>
- Özkoç, Ö., & Çağlayan, P. (2023). The trajectory of international relations dissertations in Turkish academia between 2000 and 2020. *All Azimuth: A Journal of Foreign Policy and Peace*, 12(1), 107–128. <https://doi.org/10.20991/allazimuth.1218033>
- Sabah. (2023, August 10). İlk 500'de daha çok üniversitemiz olacak. *Sabah*. Retrieved November 13, 2024, from <https://www.sabah.com.tr/egitim/ilk-500de-daha-cok-universitemiz-olacak-5996643>
- Scimago Journal & Country Rank. (n.d.). *Journal rankings*. Retrieved November 8, 2024, from <https://www.scimagojr.com/>
- Smith, S. (2000). The discipline of international relations: Still an American social science? *British Journal of Politics and International Relations*, 2(3), 374–402. <https://doi.org/10.1111/1467-856X.00042>
- Stockemer, D., & Wigginton, M. (2019). Publishing in English or another language: An inclusive study of scholars' language publication preferences in the natural, social and interdisciplinary sciences. *Scientometrics*, 118(2), 645–652. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2987-0>
- Su, S.-W. (2014). To be or not to be: Impacts of "I" idolization from the perspective of humanities and social sciences faculty in Taiwan. In C. P. Chou (Ed.), *The SSCI syndrome in higher education: A local or global phenomenon* (pp. 51–80). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-407-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-407-9_4)
- Şahin, F., Yavuz Tabak, B., & Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 403–410. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.217>
- Treanor, W. M. (2023, March 13). U.S. News and World Report has a new, aggressive defense of its rankings. Law school deans like me see it for what it is. *Slate*. Retrieved November 3, 2024, from <https://slate.com/human-interest/2023/03/u-s-news-law-school-rankings-controversy.html>
- Turhan, M., & Erol, Y. C. (2017). Academicians' opinions about academic incentive allowance. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 281–296. <https://doi.org/10.17679/inuef.341708>
- University Ranking by Academic Performance. (n.d.). *University ranking by academic performance*. Retrieved November 10, 2024, from <https://urapcenter.org/>
- Üniversitelerarası Kurul. (2023). *Doçentlik başvuru ölçütleri*. [https://www.uak.gov.tr/DuyuruBelgeleri/2023/8/yokGenelKurulKara-ri\\_09082023.pdf](https://www.uak.gov.tr/DuyuruBelgeleri/2023/8/yokGenelKurulKara-ri_09082023.pdf)
- Uysal, H. H. (2014). English language spread in academia: Macro-level state policies and micro-level practices of scholarly publishing in Turkey. *Language Problems and Language Planning*, 38(3), 265–291. <https://doi.org/10.1075/lplp.38.3.03uys>
- Vila, F. X. (2021). The hegemonic position of English in the academic field: Between scientific diglossia and academic lingua franca. *European Journal of Language Policy*, 13(1), 47–73. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2021.5>
- Wang, H. H. (2014). The political economy of quantitative indexes for measuring academic performance. In C. P. Chou (Ed.), *The SSCI syndrome in higher education: A local or global phenomenon* (pp. 25–38). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-407-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-407-9_2)
- Yükseköğretim Kurulu. (2022). *2022 üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2022/2022-universite-izleme-ve-de-gerlendirme-genel-raporu.pdf>

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.*

## Appendix: Tables

**Table 1**

Pol-Sci and IR journal numbers by country in the Scopus (2022) and WOS databases (2023).

| Country                  | Scopus | Web of Science |
|--------------------------|--------|----------------|
| United Kingdom / England | 251    | 58             |
| United States            | 101    | 43             |
| Germany                  | 21     | 4              |
| France                   | 19     | 0              |
| Russia                   | 15     | 3              |
| India                    | 5      | 1              |
| Canada                   | 4      | 1              |
| Taiwan                   | 4      | 2              |
| China                    | 1      | 1              |
| Türkiye                  | 4      | 2              |

**Table 2**

Requirements for Assistant Professorship in the Top 23, Middle 23 and the Bottom 24 Public Universities with IR Departments

| University Category           | REQUIREMENTS | SSCI+AHCI (Q1+Q2+Q3) | # SSCI+AHCI (Any) | SCOPUS+ESCI | INTERNATIONAL | NATIONAL (TR Dizin) |
|-------------------------------|--------------|----------------------|-------------------|-------------|---------------|---------------------|
| Top 23 Public Universities    | Mandatory    |                      | 12                | 6           |               |                     |
|                               | Optional     |                      | 11                | 17          | 19            | 19                  |
| Middle 23 Public Universities | Mandatory    |                      | 2                 | 1           |               |                     |
|                               | Optional     |                      | 21                | 22          | 22            | 20                  |
| Bottom 24 Public Universities | Mandatory    |                      | 2                 | 2           |               | 2                   |
|                               | Optional     |                      | 22                | 22          | 21            | 22                  |
| Total                         | Mandatory    |                      | 16                | 9           |               | 2                   |
|                               | Optional     |                      | 54                | 61          | 62            | 61                  |

**Table 3**

Requirements for Associate Professorship in the Top 23, Middle 23 and the Bottom 24 Public Universities with IR Departments

| University Category           | REQUIREMENTS | SSCI+AHCI<br>(Q1+Q2+Q3) | # SSCI+AHCI<br>(Any) | SCOPUS+ESCI | INTERNATIONAL | NATIONAL<br>(TR Dizin) |
|-------------------------------|--------------|-------------------------|----------------------|-------------|---------------|------------------------|
| Top 23 Public Universities    | Mandatory    | 3                       | 10                   | 5           |               |                        |
|                               | Optional     |                         | 10                   | 18          | 19            | 18                     |
| Middle 23 Public Universities | Mandatory    |                         | 4                    | 2           |               |                        |
|                               | Optional     |                         | 19                   | 21          | 23            | 21                     |
| Bottom 24 Public Universities | Mandatory    |                         | 1                    | 1           |               |                        |
|                               | Optional     |                         | 23                   | 23          | 20            | 22                     |
| Total                         | Mandatory    | 3                       | 15                   | 8           |               |                        |
|                               | Optional     |                         | 52                   | 62          | 62            | 61                     |

**Table 4**

Requirements for Full Professorship in the Top 23, Middle 23 and the Bottom 24 Public Universities with IR Departments

| University Category           | REQUIREMENTS | SSCI+AHCI<br>(Q1+Q2+Q3) | # SSCI+AHCI<br>(Any) | SCOPUS+ESCI | INTERNATIONAL | NATIONAL<br>(TR Dizin) |
|-------------------------------|--------------|-------------------------|----------------------|-------------|---------------|------------------------|
| Top 23 Public Universities    | Mandatory    | 5                       | 9                    |             |               |                        |
|                               | Optional     |                         | 9                    |             |               |                        |
| Middle 23 Public Universities | Mandatory    |                         | 7                    |             |               |                        |
|                               | Optional     |                         | 16                   |             |               |                        |
| Bottom 24 Public Universities | Mandatory    |                         | 2                    |             |               |                        |
|                               | Optional     |                         | 22                   |             |               |                        |
| Total                         | Mandatory    | 5                       | 18                   |             |               |                        |
|                               | Optional     |                         | 47                   |             |               |                        |

**Table 5**

Performance Indicators in the Strategic Plans of the Top 23, Middle 23 and the Bottom 24 Public Universities with IR Departments

| University Category           | SSCI+AHCI<br>(Q1+Q2+Q3) | # SSCI+AHCI<br>(Any) | SCOPUS+ESCI | INTERNATIONAL | NATIONAL<br>(TR Dizin) | GENERAL |
|-------------------------------|-------------------------|----------------------|-------------|---------------|------------------------|---------|
| Top 23 Public Universities    | 4                       | 22                   | 1           | 2             | 3                      | 4       |
| Middle 23 Public Universities | 4                       | 18                   | 1           | 7             | 9                      | 2       |
| Bottom 24 Public Universities | 3                       | 18                   | 7           | 6             | 9                      | 5       |
| Total                         | 11                      | 58                   | 9           | 15            | 21                     | 11      |



# Understanding Programme Accreditation Through Faculty Eyes: Benefits, Variations, and Institutional Dynamics

Öğretim Elemanlarının Gözünden

Program Akreditasyonu: Yararlar, Farklılıklar ve Kurumsal Dinamikler

Sadegül Akbaba Altun<sup>1</sup> , Rıza Salar<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Başkent University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara, Türkiye

<sup>2</sup> Atatürk University Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Erzurum, Türkiye

## Abstract

**Objective:** This study explores faculty members' perceptions of accreditation benefits in higher education, focusing on differences based on programme accreditation status and demographic variables. Given the increasing prominence of accreditation as a mechanism for promoting educational quality and institutional accountability, it is imperative to understand how faculty members perceive its benefits, particularly across diverse institutional contexts.

**Methods:** The research employed a quantitative survey design, using the Perceptions of Accreditation Benefits Scale, developed and validated by the authors. The scale captures seven dimensions: benefits for students, staff, institutions, inter-institutional relations, disciplines, national frameworks, and internationalization. Data came from 361 faculty members across state and private universities. Confirmatory factor analysis supported the scale's robust factorial structure, and the authors conducted independent samples t-tests, MANOVA, and three-way ANOVA for statistical analysis.

**Results:** Faculty members from accredited programmes reported significantly higher perceptions of accreditation benefits, particularly in staff development, institutional improvement, and international visibility. Academic title was associated with differences in overall perceptions, whereas gender was significant only for the International Benefits sub-dimension. Among the sub-dimensions, National and Institutional Benefits had the highest item-level means, while Staff Benefits had the lowest.

**Conclusions and Recommendations:** These findings highlight the complex ways faculty experience accreditation across institutional and demographic contexts. The study emphasises the need to involve faculty meaningfully in accreditation processes and to tailor communication strategies to different academic ranks to foster engagement.

**Keywords:** Accreditation Benefits, Higher Education, Programme Accreditation, Quality Assurance

## Özet

**Amaç:** Bu çalışma, yükseköğretimde öğretim elemanlarının akreditasyonun yararlarına ilişkin algılarını, program akreditasyon durumu ve demografik değişkenlere dayalı farklılıklara odaklanarak incelemektedir. Eğitim kalitesini ve kurumsal hesap verebilirliği geliştiren bir mekanizma olarak akreditasyonun giderek artan önemi dikkate alındığında, öğretim elemanlarının akreditasyonun yararlarını özellikle farklı kurumsal bağlamlarda nasıl algıladıklarını anlamak önemlidir.

**Yöntem:** Araştırmada nicel tarama deseni kullanılmış ve yazarlar tarafından geliştirilen ve doğrulanan Akreditasyon Yararlarına İlişkin Algılar Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek; öğrenciler, personel, kurumlar, kurumlar arası ilişkiler, alanlar, ulusal çerçeveler ve uluslararasılaşma için yararlar olmak üzere yedi boyutu kapsamaktadır. Veriler, devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan 361 öğretim elemanından elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin güçlü faktöriyel yapısını desteklemiş; istatistiksel analizlerde bağımsız örneklem t-testi, MANOVA ve üç yönlü ANOVA kullanılmıştır.

**Bulgular:** Bulgular, akredite programlarda görev yapan öğretim elemanlarının akreditasyonun yararlarına ilişkin algılarının, özellikle personel gelişimi, kurumsal iyileşme ve uluslararası görünürlük açısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Akademik unvana göre genel algı puanları anlamlı biçimde farklılaşırken, cinsiyete göre anlamlı farklılık yalnızca Uluslararası Yararlar alt boyutunda görülmüştür. Alt boyutlar arasında madde ortalamaları açısından ulusal ve kurumsal yararlar en yüksek, personel yararları ise en düşük düzeydedir.

**Sonuç ve Öneriler:** Bulgular, öğretim elemanlarının akreditasyonu kurumsal ve demografik bağlamlarda farklı şekillerde deneyimlediğini göstermektedir. Çalışma, öğretim elemanlarının akreditasyon süreçlerine anlamlı biçimde dahil edilmesi ve katılımı artırmak için iletişim stratejilerinin farklı akademik unvanlara göre uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Akreditasyon Yararları, Yükseköğretim, Program Akreditasyonu, Kalite Güvencesi

## İletişim / Correspondence:

Dr. Rıza Salar  
Atatürk University, Faculty  
of Education, Department of  
Mathematics and Science Education,  
Erzurum, Türkiye  
e-mail: rizasalar@atauni.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 103–119. © 2026 TÜBA  
Geliş tarihi / Received: Eylül / September 22, 2025; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 23, 2025

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Akbaba Altun, S. & Salar, R. (2026). Understanding programme accreditation through faculty eyes: Benefits, variations, and institutional dynamics. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 103–119.  
https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1789166

ORCID: S. Akbaba Altun: 0000-0001-5690-6088; R. Salar: 0000-0001-6577-0821

In recent decades, accreditation has emerged as a central mechanism for ensuring quality, accountability, and continuous improvement in higher education worldwide. From regional and national frameworks to international evaluation schemes, accreditation processes have become increasingly institutionalised as tools for benchmarking academic standards, enhancing institutional legitimacy, and fostering global comparability (Harvey & Newton, 2004; Salto, 2021). Across many systems, accreditation has become a mandatory requirement for institutional recognition, student mobility, and public funding (Staub, 2019). As higher education continues to expand and diversify, accreditation serves as both a quality assurance mechanism and a signal of reputation and competitiveness in the increasingly globalised academic landscape (Romanowski, 2021; Sánchez-Chaparro et al., 2021). Although accreditation has been widely adopted, the effectiveness of such processes in driving meaningful improvements remains an open question. Moreover, the perspectives of faculty members, who are among the key stakeholders affected, warrant closer examination.

While accreditation frameworks are often designed and implemented by external agencies and institutional leaders, their success depends heavily on the engagement and attitudes of faculty members. As the primary actors in teaching, curriculum design, research, and academic governance, faculty are directly impacted by the standards and changes that accreditation processes promote. Their cooperation is essential for meaningful implementation, yet studies consistently show that faculty perceptions vary widely-ranging from enthusiastic support to symbolic compliance or even passive resistance (Cardoso et al., 2018; Newton, 2002; Teelken, 2011). Some faculty perceive accreditation as a valuable opportunity for reflection, improvement, and professional development (Acevedo & Rondinel-Oviedo, 2022), while others express concern that it imposes managerial burdens, limits academic autonomy, or fails to capture disciplinary nuances (Kleijnen et al., 2011; Watty, 2006). Recognising the diverse experiences and perspectives of faculty members is not merely a peripheral concern but is central to evaluating the impact, legitimacy, and sustainability of accreditation.

A growing body of research has examined how faculty members perceive accreditation and quality assurance processes, identifying a range of attitudes influenced by contextual, institutional, and individual factors. Some studies emphasize the role of faculty participation in shaping more positive perceptions of accreditation, suggesting that when academics are engaged in self-evaluation and improvement-oriented practices, their attitudes become more supportive (Cardoso et al., 2015; Staub, 2019; Trullén & Rodríguez, 2011). Others, however, report a disconnect between institutional accreditation efforts and faculty buy-in, particularly when accreditation is perceived as externally imposed or overly man-

agerial in nature (Teelken, 2011; Zavale, 2021). Despite these insights, much of the literature has focused either on institutional perspectives or on generalised faculty attitudes, with limited attention to how perceptions differ between faculty in accredited versus non-accredited programmes. Additionally, there has been limited systematic examination of how demographic factors such as academic title, gender, or university type shape faculty responses to accreditation processes. This creates a gap in understanding how accreditation is experienced across diverse academic positions and institutional settings, particularly from the perspective of faculty members as both implementers and beneficiaries of these quality initiatives.

Against this background, examining faculty perspectives is important for understanding how the perceived benefits of accreditation vary across different institutional and professional contexts. Building on these gaps, this study examines whether faculty members' perceptions of accreditation benefits differ according to programme accreditation status, gender, academic title, and university type. Specifically, it addresses two research questions: (1) How do perceptions of accreditation benefits differ between faculty members from accredited and non-accredited programmes? and (2) Are there significant differences in perceptions of accreditation benefits based on gender, academic title, and university type? By addressing these questions using a rigorously developed and validated instrument, the study seeks to inform more inclusive and responsive accreditation policies and practices.

## Literature Review

### Accreditation as a Quality Assurance Tool

Accreditation has become a cornerstone of quality assurance in higher education systems globally. Originally developed to evaluate and standardise academic programmes, accreditation has since evolved into a multifaceted mechanism that enhances institutional legitimacy, guides public accountability, and facilitates international recognition (Ewell, 2010; Harvey & Newton, 2004; Salto, 2021). As higher education has expanded and diversified to meet global market demands, universities have increasingly adopted accreditation to not only validate their internal practices, but also signal credibility to external stakeholders, such as students, governments, and international partners (Duarte & Vardasca, 2023; Makhoul, 2019). In many contexts, accreditation now functions as a prerequisite for institutional funding, student mobility, and participation in global rankings, reinforcing its role as both a regulatory instrument and a strategic asset (Romanowski, 2022). Although national accreditation frameworks differ in structure and emphasis, they typically share a common objective: ensuring that institutions meet minimum quality standards while fostering a culture of continuous improvement and transparency (Patil & Codner, 2007).



The increasing reliance on programme-level accreditation in higher education can be better understood through theoretical frameworks that highlight its symbolic and structural functions. From the perspective of institutional theory, accreditation serves as a mechanism through which educational programmes conform to socially constructed expectations, thereby gaining legitimacy within their fields (Meyer & Rowan, 1977). Accreditation bodies establish a formalised structure, often complete with procedures, benchmarks and assessment criteria that programmes adopt to demonstrate compliance with accepted norms, regardless of whether these practices directly impact educational outcomes. This formalisation can enhance legitimacy in the eyes of students, employers and regulatory bodies, even if the internal educational culture remains unaffected (Romanowski, 2021). Relatedly, signalling theory suggests that accreditation functions as a reputational marker, differentiating accredited programmes from non-accredited ones and providing assurance of quality and rigour in an environment where direct performance measures may be challenging to evaluate (Graffin & Ward, 2010). However, as Teelken (2011) notes, programme accreditation can also introduce managerial pressures, shifting faculty attention toward documentation and measurable compliance rather than substantive pedagogical innovation. These tensions underscore the dual nature of accreditation, which serves as both a means of accountability and a symbol of institutional compliance. Examining how such processes are perceived by those directly responsible for delivering academic programmes is crucial.

### Benefits for Students

One of the most widely cited objectives of programme accreditation is to enhance educational quality in ways that directly benefit students. Accreditation is frequently depicted as a mechanism to align academic programmes with defined learning outcomes, implement consistent assessment practices, and feature clearly articulated curricula, thereby promoting transparency and consistency in the student learning experience (Akbaba-Altun & Bulut, 2022). Through periodic external reviews and self-evaluation processes, accreditation encourages academic departments to examine the relevance, rigor, and structure of their offerings, which can lead to improved course design, better instructional support, and increased student satisfaction. In professional fields, accreditation is also seen as a pathway to employability, providing students with qualifications that are recognised by employers and licensing bodies, both nationally and internationally (Patil & Codner, 2007). Additionally, accreditation signals to prospective students and their families that the programme meets or exceeds minimum quality standards, thus enhancing institutional credibility and student confidence in their educational investment (Graffin & Ward, 2010; Hegji, 2017). While these student-related benefits are often emphasized in accreditation discourse, empirical evaluations of their realisation remain uneven, especially when viewed from the perspective of teaching faculty.

While student-centred rationales for accreditation are emphasised, the perceptions of faculty members on these benefits have been relatively underexplored in the literature. Faculty play a pivotal role in implementing the curriculum reforms and assessment practices mandated by accreditation bodies, yet their views on whether such changes result in tangible improvements for students often vary (Harvey & Newton, 2004). While some academics acknowledge that accreditation fosters a more structured and student-focused teaching environment, others express scepticism, noting that increased standardisation may limit pedagogical flexibility or burden instructors with procedural obligations rather than substantive innovations (Staub, 2019; Teelken, 2011). Moreover, studies such as Dottin (2021) and Romanowski (2021) caution that the student benefits of accreditation may be more symbolic than structural, especially in contexts where the process is driven by institutional branding or external accountability rather than pedagogical improvement. The literature reveals a gap in understanding how faculty interpret the student benefits of accreditation within different institutional and disciplinary contexts, particularly when comparing accredited and non-accredited programmes. This underscores the need for research that foregrounds faculty perspectives to critically assess the assumed student gains of accreditation processes.

### Benefits for Staff

Accreditation is frequently promoted as a catalyst for professional growth and greater institutional clarity among academic staff. By encouraging academic programmes to align their teaching practices, assessment methods, and learning outcomes with externally defined quality standards, accreditation can provide faculty with clearer role expectations and more explicit pedagogical direction (Acevedo & Rondinel-Oviedo, 2022; Kumar et al., 2020). This process often involves structured self-assessment and peer review, which can foster collaborative reflection and departmental dialogue around teaching practices and curriculum design. As a result, accreditation may contribute to the development of a shared academic culture and increased coherence in instructional strategies, particularly in programs that previously lacked formalised internal quality assurance systems. Furthermore, accreditation may enhance faculty morale by elevating the perceived prestige of their programme or institution, offering recognition that can support career advancement, particularly in competitive academic environments (Akbaba-Altun & Bulut, 2022; Paor, 2016). The potential benefits of accreditation highlight its value not only as an institutional accountability mechanism, but also as a developmental opportunity for staff engaged in academic delivery.

Despite its potential advantages, accreditation is often met with ambivalence or resistance by faculty, particularly when it is perceived as a top-down managerial exercise rather than a genuinely developmental process. While some academics acknowledge the formal structure provided by accreditation, numerous studies highlight that others regard it as an

externally imposed obligation that prioritises documentation over meaningful educational reform (Cardoso et al., 2013; Newton, 2000; Zavale, 2021). Teelken (2011) found that faculty frequently adopt a pragmatic stance, engaging in what is termed “symbolic compliance” to meet accreditation requirements without fully embracing their educational philosophy. This perception is particularly pronounced when accreditation is associated with excessive standardisation, which faculty may feel encroaches upon their academic autonomy and disciplinary identity. Kleijnen et al. (2011) further argue that quality assurance initiatives can be experienced as mechanisms of control rather than support, particularly when they emphasize reporting and compliance over improvement and innovation. Some programmes may indeed leverage accreditation to bolster staff engagement and collaboration, but these outcomes are not universally achieved. Such mixed experiences highlight the need for greater consideration of the institutional culture surrounding accreditation, as well as recognising faculty members as critical stakeholders, not merely as implementers, in the pursuit of academic quality.

### Institutional Benefits

Programme accreditation is frequently credited with generating strategic and organisational benefits at the institutional level. By requiring academic units to engage in systematic self-assessment and external review, accreditation processes can lead to improved governance structures, better alignment between academic goals and institutional missions, and clearer accountability mechanisms (Acevedo & Rondinel-Oviedo, 2022; Dodd, 2004). For institutions operating in competitive national or international contexts, accreditation also serves as a quality signal that enhances public trust and boosts credibility among students, employers, and government bodies (Alkhateeb & Romanowski, 2021; Graffin & Ward, 2010). Beyond external reputation, accreditation can support internal improvements by encouraging universities to formalise procedures, document outcomes, and create feedback loops that inform decision-making across departments (Stensaker et al., 2010). In this way, programme accreditation not only addresses compliance requirements, but may also serve as a catalyst for institutional learning and ongoing improvement. When effectively integrated into the institutional culture, accreditation can foster coherence across administrative and academic functions, reinforcing a shared commitment to quality.

Despite its potential to enhance institutional quality, accreditation is not uniformly perceived by faculty as yielding meaningful internal improvements. Several studies indicate that while accreditation may elevate an institution’s public image, it does not always lead to substantive educational or administrative reform (Cardoso et al., 2015). This discrepancy is often due to the lack of adoption of accreditation practices due to the prioritisation of compliance with standards and document production over pedagogical or institutional change (Romanowski, 2021). The pursuit of accreditation can, in some cases, exacerbate inequalities

between institutions with differing levels of resources and support, further widening the gap in perceived institutional benefit. Kleijnen et al. (2011) caution that when accreditation functions primarily as a tool of managerial control, it risks undermining academic ownership and faculty engagement. These issues point to the need to distinguish between the external status conferred by accreditation and the internal changes it is intended to produce. For accreditation to meet its aim of development, university leaders must work closely with academic staff and tie the accreditation plans to wider plans for quality improvement.

### Inter-institutional Benefits

One of the less frequently discussed, yet significant, outcomes of accreditation is its potential to foster inter-institutional collaboration and benchmarking. Accreditation processes frequently employ standardised criteria and external benchmarks, enabling institutions to align their academic offerings, share effective practices, and undertake comparative assessments (Stensaker et al., 2010). This alignment enables not only the development of a common language around quality assurance but also facilitates the mobility of students and faculty across institutions and borders. In disciplines governed by international frameworks—such as engineering under the Washington Accord or medical education through the WFME-accreditation—contributes to mutual recognition of qualifications and promotes academic compatibility (Patil & Codner, 2007). Even within national systems, shared accreditation standards can create platforms for collaborative curriculum development and joint programme offerings. However, these benefits are not automatic; as Sánchez-Chaparro et al. (2021) caution, successful inter-institutional impact depends on how accreditation is implemented and whether institutions perceive each other as genuine partners rather than competitors. Despite these challenges, accreditation holds promise for reinforcing institutional networks and building a more coherent and cooperative higher education landscape.

### Discipline/Field-Specific Benefits

Programme accreditation plays a crucial role in aligning academic programmes with the evolving standards and expectations of specific professional fields. In disciplines such as engineering, health sciences, architecture, and teacher education, accreditation bodies frequently define competency frameworks, ethical guidelines, and learning outcomes that programmes must incorporate into their curricula (Acevedo & Rondinel-Oviedo, 2022; Patil & Codner, 2007; Romanowski, 2021). This alignment ensures that graduates possess not only disciplinary knowledge but also the professional skills and certifications necessary for practice within regulated industries. For example, accreditation under agreements such as the Washington Accord in engineering education facilitates international recognition of degrees and fosters mobility across countries (Patil & Codner, 2007). Similarly, sectoral accreditation in teacher education enhances programme coherence by establishing



benchmarks for pedagogical training, field experiences, and professional conduct (Alkhateeb & Romanowski, 2021). Accreditation fosters closer ties between academic programs and their corresponding industries or professional fields, thereby supporting the employability of graduates and strengthening the perceived relevance of higher education institutions within their societal contexts (Akbaba-Altun & Bulut, 2022).

While field-specific accreditation can boost programme relevance and graduate employability, it may also generate tensions among faculty regarding curriculum design and academic autonomy. Some academics voice concern that rigid adherence to external professional standards could constrain disciplinary depth, creativity, and theoretical exploration, ultimately leading to an overemphasis on technical competencies at the expense of broader intellectual development (Romanowski, 2021). In professional fields such as engineering and teacher education, the drive to meet detailed accreditation criteria may result in highly standardized curricula, potentially limiting the ability of faculty to innovate or adapt content to emerging disciplinary trends. Moreover, Stensaker et al. (2010) caution that field-specific accreditation can sometimes prioritise uniformity over diversity of educational approaches, reinforcing a compliance-oriented culture rather than a genuinely reflective one. Faculty views on accreditation often depend on whether they regard the standards as enhancing or undermining academic quality in their disciplines. These criticisms highlight the need to design accreditation frameworks that keep high professional standards without reducing the depth and flexibility of teaching that are crucial in higher education.

### National Benefits

Accreditation is crucial in aligning universities with national quality standards, policy aims, and development plans. Many countries have set up external quality agencies to establish benchmarks for academic quality, institutional management, and public responsibility. Accreditation is a principal mechanism through which such agencies ensure that universities meet these standards (Akbaba-Altun & Bulut, 2022; Kumar et al., 2020; Stensaker et al., 2010). Accreditation processes encourage institutions to show their commitment to quality education. This builds public trust and helps institutions secure government funding and programme licences, as well as collaborate internationally. Accreditation also supports national plans to standardise academic qualifications, making it easier for students to move between institutions and for workers to find jobs across borders (Salto, 2021). However, scholars caution that the effectiveness of accreditation in achieving national policy objectives is heavily dependent on how it is implemented. When accreditation becomes overly symbolic or procedural, its potential to drive quality improvements may be constrained (Harvey & Newton, 2004; Zavale, 2021). Nevertheless, when embedded within coherent national strategies, accreditation remains a crucial mechanism for

enhancing the quality, accountability, and competitiveness of higher education systems.

### International Benefits

Accreditation helps universities and programmes demonstrate that they meet global standards. This allows greater student and staff movement, as well as academic collaboration across borders (Patil & Codner, 2007). Accreditation also acts as a quality signal to prospective international students and global ranking bodies, positioning accredited programmes as competitive and reputable options within the global education market (Sánchez-Chaparro et al., 2021). In fields such as engineering, business, and health sciences, international or cross-border accreditation is often essential for graduate employability across different jurisdictions. Furthermore, accreditation frameworks encourage alignment with broader initiatives such as the European Higher Education Area or mutual recognition agreements like the Washington Accord, strengthening academic compatibility across regions (Dottin, 2021; Patil & Codner, 2007; Sánchez-Chaparro et al., 2021). By making institutions more transparent, comparable, and internationally recognised, accreditation facilitates their participation in global academic networks and markets.

Faculty members often perceive the internationalisation benefits of accreditation as more symbolic than substantive, despite its potential advantages. Romanowski (2021) critiques the phenomenon as the “idolatry” of accreditation, where the primary goal becomes achieving international labels or rankings rather than pursuing meaningful educational improvements. According to Harvey and Newton (2004), while accreditation creates an appearance of comparability and prestige, it does not necessarily address underlying issues in teaching, curriculum, or institutional differences across regions. Faculty often express scepticism when accreditation processes focus more on branding and marketing than on academic innovation or student-focused improvements. Dottin (2021) notes that differences between local and global quality standards can confuse institutions and force them to make strategic trade-offs. This leads them to focus on just meeting the minimum requirements for recognition, rather than pursuing genuine educational improvements. These critiques suggest that while international accreditation may offer strategic advantages, its effectiveness in fostering academic quality hinges on the extent to which institutions and faculty perceive it as a developmental opportunity, rather than merely a status-seeking exercise.

## Method

### Research Design

This study utilised a quantitative survey design (Creswell & Creswell, 2018; Fowler, 2014) with a comparative approach to examine faculty members’ perceptions regarding the benefits of accreditation across various demographic variables. Specifically, the research aimed to compare the perceptions

of faculty members from accredited and non-accredited programs and to investigate how these perceptions differ based on participants' demographic characteristics, including academic title, gender, and university type.

The cross-sectional survey method was selected to facilitate the collection of comprehensive data from a diverse population of faculty members across multiple higher education institutions at a single point in time (Babbie, 2020; Fraenkel et al., 2019). Employing this method enabled efficient comparisons and allowed for the identification of statistically significant differences among distinct subgroups within the higher education context (Field, 2018).

### Participants

The participants were 361 faculty members employed at various higher education institutions in Türkiye. A convenience sampling method was used to select participants, targeting a broad demographic representation within the academic community. The sample included faculty members from accredited and non-accredited programs across six state and two private universities. Participation was voluntary; university rectorates distributed the survey link via institutional mailing lists, reaching approximately 5,000 academic staff. Of the participants, 183 (50.7%) were female, and 178 (49.3%) were male. Regarding academic titles, 94 (26.0%) participants were Professors, 79 (21.9%) were Associate Professors, 105 (29.1%) were Assistant Professors, and 83 (23.0%) were Lecturers. In terms of accreditation status, 234 (64.8%) participants were affiliated with accredited programs, whereas 127 (35.2%) were from non-accredited programs. Respondents were grouped by faculty/program: Education ( $n = 96$ ; 26.6%), Health and Medicine ( $n = 81$ ; 22.4%), Social Sciences and Business ( $n = 45$ ; 12.5%), Applied and Vocational units ( $n = 43$ ; 11.9%), Arts, Design, Architecture and Communication ( $n = 29$ ; 8.0%), Engineering and Technology ( $n = 25$ ; 6.9%), and Natural Sciences and Mathematics ( $n = 13$ ; 3.6%); smaller groups included Sport Sciences ( $n = 6$ ), Languages ( $n = 6$ ), Theology ( $n = 6$ ), Law ( $n = 6$ ), and Agriculture/Forestry ( $n = 3$ ), with two responses uncategorised. The resulting convenience sample included participants from different accreditation statuses, institution types, and disciplinary clusters, providing heterogeneity across these characteristics despite the non-probability sampling procedure. Accordingly, findings are not claimed to be generalisable to all academics in Türkiye; inferences pertain to the participating institutions and disciplinary clusters described above. ■ Table 1 presents an overview of the participants' demographic characteristics.

### Data Collection Procedure

The data were collected between September and December 2024 through an online survey administered via Google Forms. After obtaining ethical approval from the ethics committee of a university in Türkiye, official permission letters were sent to various universities.

These universities subsequently distributed the survey link to faculty members across different departments and programs. Participation in the study was entirely voluntary. Only those who indicated their voluntary agreement were able to proceed to the survey. The online format enabled wide geographic reach and ensured participant anonymity throughout the process.

### Data Collection Instrument

The data were collected using the Perceptions of Accreditation Benefits Scale, developed by the researchers to assess faculty members' perceptions regarding the benefits of accreditation in higher education institutions. The scale development process began with an extensive review of the literature on accreditation, quality assurance, and institutional effectiveness. Based on the literature, seven sub-dimensions (factors) were identified: (1) Benefits for Students, (2) Benefits for Staff, (3) Institutional Benefits, (4) Inter-institutional Benefits, (5) Discipline/Field-Specific Benefits, (6) National Benefits, and (7) International Benefits. The full list of scale items is provided in Appendix 2.

Initially, 10 items were written for each of the seven dimensions, resulting in a pool of 70 items. These items were then reviewed by two experts in educational administration and programme evaluation, leading to the removal of two items based on clarity and content validity concerns. The resulting 68-item draft was pilot-tested with 332 faculty members. The scale employed a 5-point Likert-type response format ranging from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree). Higher scores indicate more positive perceptions of accreditation benefits. Following data collection, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted using AMOS software to validate the factorial structure of the scale. Based on the CFA results, 18 items were removed due to low factor loadings or redundancy, resulting in a final scale consisting of 50 items across the seven dimensions.

### Data Analysis

All statistical analyses were conducted using IBM SPSS Statistics (version 20) and AMOS for confirmatory factor analysis. Descriptive statistics (mean, standard deviation, minimum, maximum, skewness, and kurtosis) were calculated for the total scale and its seven sub-dimensions. To evaluate the assumption of normality, skewness and kurtosis values were examined. According to statistical literature, skewness and kurtosis values within the range of -1.96 to +1.96 indicate acceptable univariate normality for parametric tests (Tabachnick & Fidell, 2019, p. 86). As shown in ■ Table 2, all variables in the study met this criterion, supporting the assumption of normal distribution. In addition to univariate normality, multivariate assumptions were evaluated. Mardia's multivariate kurtosis indicated a deviation ( $z = 7.13$ ). Multivariate outliers were screened using Mahalanobis distance; nine cases exceeded the  $\chi^2$  critical value for  $df = 7$  at  $\alpha$



= .001 (24.32). As these cases contained valid response patterns and showed no apparent data-entry errors, they were retained in the analyses. Box's *M* test yielded  $M = 48.37$ ,  $F(28, 241998.42) = 1.69$ ,  $p = .013$ , and equality of error variances held for all dependent variables (Levene's tests, all  $ps > .05$ ).

To address the first research question, two separate analyses were conducted. First, an independent samples *t*-test was used to compare the overall scale scores between faculty members from accredited and non-accredited programs. Then, a one-way multivariate analysis of variance (MANOVA) was performed to examine differences across the seven sub-dimensions based on accreditation status. For the second research question, a three-way ANOVA was used to examine the main and interaction effects of academic title, gender, and university type on the total scale score. In addition, a three-way MANOVA was conducted to explore differences across the seven sub-dimensions.

### Measurement Validity and Reliability

In theory-driven measurement contexts where the dimensionality, item-factor mappings, and factor interrelations are specified *a priori*, confirmatory factor analysis (CFA) can legitimately be used without a preceding exploratory factor analysis (EFA). Brown (2015) characterises CFA as a hypothesis-driven approach in which the researcher specifies the measurement model in advance, including the number of factors and their indicators. Moreover, CFA is routinely employed to evaluate test instruments' latent structure and item-factor relations and is typically conducted before specifying any structural (regression) relations among latent variables. Although best practice reviews in the development of new scales commonly advise conducting exploratory factor analysis followed by confirmatory factor analysis, they also recognise an alternative in which confirmatory factor analysis is applied directly to assess a theoretically specified item set without a prior exploratory step. In keeping with this perspective, methodological guidance in organisational and behavioural research stresses aligning the analytic technique with the study objective, using exploratory factor analysis to discover latent structure and confirmatory factor analysis to test explicit hypotheses about measurement models and their fit (Brown, 2015; Hurley et al., 1997). In the present study, the seven-factor model was specified from prior literature and expert review; standardised loadings, composite reliability, and AVE provide convergent-validity evidence consistent with a theory-first CFA approach.

The standardised factor loadings for the items ranged from .737 to .930, indicating strong item-factor relationships. Model fit indices indicated an acceptable fit to the data:  $\chi^2(1141) = 3044.03$ ,  $p < .001$ ,  $\chi^2/df = 2.67$ , CFI = .926, TLI = .920, and RMSEA = .068. The Root Mean Square Residual (RMR) was .047. These indices suggest that the hypothesised seven-factor model provides a good fit for the observed data. Composite reliability (CR) ranged .945–.970 and average variance extracted (AVE) ranged .730–.815 across the

seven factors (CR 9 .70; AVE 9 .50). The final instrument consisted of 50 items; item counts per factor (sub-dimensions) were F1 = 8, F2 = 6, F3 = 9, F4 = 6, F5 = 9, F6 = 6, and F7 = 6. Reliability analyses showed excellent internal consistency. Cronbach's alpha values for the seven dimensions ranged from .947 to .970, and the overall Cronbach's alpha for the entire scale was .992, indicating a high level of reliability across all sub-dimensions and the full instrument. The seven dimensions of the scale were conceptualised as closely related sub-dimensions of a single higher-order disposition regarding the benefits of accreditation; therefore, high inter-factor correlations are to be expected. Consistent with this pattern, the Fornell–Larcker criterion was not satisfied for some factor pairs and several heterotrait–monotrait ratios (HTMT) exceeded .90. The findings indicate limited discriminant validity among the sub-dimensions and suggest that the instrument chiefly captures a general tendency. Nevertheless, this lack of separation may be interpreted as a consequence of the theoretical framework, and analyses can also be conducted using sub-dimensions totals (Hair et al., 2019; Henseler et al., 2015). Sampling adequacy was good (KMO = .985), and Bartlett's test of sphericity was significant ( $\chi^2(1225) = 24905.36$ ,  $p < .001$ ), supporting the factorability of the item set. Corrected item–total correlations (within sub-dimensions) indicated strong discrimination across all items (range = .733–.906; by sub-dimensions: F1 .804–.857, F2 .795–.886, F3 .733–.893, F4 .816–.906, F5 .835–.898, F6 .741–.890, F7 .838–.895). Average inter-item correlations were high (AIC = .736–.811; max inter-item  $r = .829$ –.880), consistent with the narrow and closely related sub-dimensions of the construct.

## Findings

### Descriptive Statistics

■ Table 3 shows descriptive statistics for total perception scores by demographic variables. The overall mean score for faculty members' perceptions of accreditation benefits was 174.60 (SD = 54.13), indicating a generally positive view. Because the sub-dimensions contained different numbers of items, item-level means were used for comparisons across dimensions. National Benefits had the highest item mean ( $M = 3.64$ ), followed by Institutional Benefits ( $M = 3.61$ ) and Field-Specific Benefits ( $M = 3.59$ ), whereas Staff Benefits had the lowest item mean ( $M = 3.03$ ). Conversely, the lowest average was recorded for International Benefits ( $M = 20.61$ , SD = 7.21), implying more limited perceived benefits at the global level. When grouped by accreditation status, faculty members from accredited programs ( $n = 234$ ) consistently reported higher scores across all sub-dimensions and the total scale ( $M = 179.79$ , SD = 52.93) compared to those from non-accredited programs ( $n = 127$ ;  $M = 165.05$ , SD = 55.22). The largest differences were seen in International Benefits (accredited:  $M = 21.74$ ; non-accredited:  $M = 18.54$ ) and Staff Benefits (accredited:  $M = 18.89$ ; non-accredited:  $M = 16.85$ ).

Gender-based differences revealed that female faculty members ( $n = 183$ ) perceived accreditation benefits more positively overall ( $M = 181.84$ ,  $SD = 46.52$ ) than their male counterparts ( $n = 178$ ;  $M = 167.17$ ,  $SD = 60.21$ ). This trend was consistent across most dimensions, particularly in Field-Specific, National, and Inter-institutional Benefits. In terms of academic title, professors ( $M = 185.94$ ) and lecturers ( $M = 180.33$ ) reported the highest total perception scores, whereas associate professors ( $M = 162.51$ ) and assistant professors ( $M = 169.04$ ) scored comparatively lower. The same pattern emerged in most sub-dimensions. Faculty from private universities ( $M = 183.75$ ,  $SD = 42.86$ ) scored higher in total perceptions than those from state universities ( $M = 172.37$ ,  $SD = 56.39$ ). Notably, faculty from private institutions rated Institutional, National, and International Benefits descriptively higher than their public university peers.

### Differences in Accreditation Perceptions Based on Accreditation Status

To address the first research question, an independent samples t-test was conducted to compare the total accreditation perception scores between faculty members working in accredited and non-accredited programs. Results indicated a statistically significant difference between the two groups,  $t(359) = 2.49$ ,  $p = .013$ . Faculty members affiliated with accredited programs ( $M = 179.79$ ,  $SD = 52.93$ ) scored significantly higher than those from non-accredited programs ( $M = 165.05$ ,  $SD = 55.22$ ). The effect size, calculated using Cohen's  $d$ , was 0.27, indicating a small to moderate practical significance.

To examine whether this difference extended to the individual dimensions of the scale, a multivariate analysis of variance (MANOVA) was performed using the seven sub-dimensions as dependent variables. The MANOVA revealed a statistically significant multivariate effect of accreditation status, Wilks' Lambda = .901,  $F(7, 353) = 5.54$ ,  $p < .001$ , partial  $\eta^2 = .099$ , indicating that accreditation status explained approximately 10% of the variance across the combined dependent variables.

Follow-up univariate ANOVA showed statistically significant differences between faculty from accredited and non-accredited programs in several sub-dimensions: Staff Benefits,  $F(1, 359) = 6.80$ ,  $p = .010$ , partial  $\eta^2 = .019$ ; Institutional Benefits,  $F(1, 359) = 3.94$ ,  $p = .048$ , partial  $\eta^2 = .011$ ; Inter-institutional Benefits,  $F(1, 359) = 6.08$ ,  $p = .014$ , partial  $\eta^2 = .017$ ; Field-Specific Benefits,  $F(1, 359) = 5.56$ ,  $p = .019$ , partial  $\eta^2 = .015$ ; and International Benefits,  $F(1, 359) = 16.88$ ,  $p < .001$ , partial  $\eta^2 = .045$ . No statistically significant differences were found for Student Benefits or National Benefits.

■ Table 4 shows both independent samples t-test results and follow-up ANOVA by sub-dimension. These results indicate that faculty in accredited programs perceive accreditation as more beneficial in institutional, professional, and international contexts, particularly in how it supports staff development, collaboration, and visibility across institutions and borders.

### Differences in Accreditation Perceptions Based on Demographic Variables

To address the second research question, a three-way ANOVA was conducted with gender, academic title, and university type as independent variables, and the total perception score as the dependent variable. The overall model was statistically significant,  $F(15, 345) = 1.83$ ,  $p = .029$ , indicating that at least one main or interaction effect contributed significantly to the variation in perceptions. However, the explained variance was modest, with an adjusted  $R^2$  of .033.

Among the main effects, academic title had a significant influence on the total perception score,  $F(3, 345) = 2.87$ ,  $p = .036$ . Neither gender ( $F(1, 345) = 1.59$ ,  $p = .208$ ) nor university type ( $F(1, 345) = 0.97$ ,  $p = .325$ ) was significant. No significant two-way or three-way interaction effects were found. Post hoc comparisons using Bonferroni correction revealed that professors ( $M = 185.94$ ) had significantly higher perception scores than associate professors ( $M = 162.51$ ), with a mean difference of 23.43 points ( $p = .025$ ).

To examine whether these effects extended to the sub-dimensions of the scale, a three-way MANOVA was performed. The multivariate test revealed a significant main effect of gender (Wilks' Lambda = .934,  $F(7, 339) = 3.41$ ,  $p = .002$ , partial  $\eta^2 = .066$ ), whereas the main effect of academic title was not statistically significant (Wilks' Lambda = .915,  $F(21, 974) = 1.46$ ,  $p = .081$ , partial  $\eta^2 = .029$ ). University type did not produce a significant multivariate effect ( $p = .223$ ). Significant interaction effects were found between gender and university type (Wilks' Lambda = .943,  $F(7, 339) = 2.90$ ,  $p = .006$ , partial  $\eta^2 = .057$ ), and a insignificant three-way interaction was observed among gender, academic title, and university type (Wilks' Lambda = .933,  $F(21, 974) = 1.14$ ,  $p = .301$ ).

Follow-up univariate ANOVA indicated that gender had a significant effect on International Benefits ( $F(1, 345) = 4.90$ ,  $p = .028$ , partial  $\eta^2 = .014$ ), while academic title significantly influenced Staff Benefits ( $F(3, 345) = 4.16$ ,  $p = .007$ , partial  $\eta^2 = .035$ ) and International Benefits ( $F(3, 345) = 2.90$ ,  $p = .035$ , partial  $\eta^2 = .025$ ). Bonferroni-adjusted post hoc comparisons showed that professors perceived significantly more staff-related benefits from accreditation than both associate and assistant professors ( $p < .05$ ), and more international benefits than associate professors ( $p = .020$ ).

■ Table 5 shows the comparison of accreditation perception scores according to demographic variables, analysed both on the total score and according to sub-dimensions. These findings suggest that perceptions of accreditation benefits vary more strongly by academic rank than by gender or institutional affiliation, with professors consistently rating benefits higher-especially in relation to staff development and international visibility.



## Discussion

The present study aimed to investigate faculty members' perceptions of the benefits of accreditation in higher education, with a particular focus on how these perceptions vary based on accreditation status, academic title, gender, and university type. The findings revealed that faculty members affiliated with accredited programs reported significantly more positive perceptions of accreditation benefits both in overall scores and across several sub-dimensions. Notably, the most pronounced differences were observed in staff, institutional, inter-institutional, field-specific, and international benefits. Among the demographic variables examined, academic title significantly influenced the total perception score, whereas gender did not. Gender was significant only for the International Benefits sub-dimension. Professors and female faculty members generally perceived greater benefits from accreditation compared to their counterparts. These findings offer an understanding of how accreditation is experienced and valued by faculty, highlighting both areas of consensus and divergence. They are consistent with previous research indicating that faculty from accredited institutions tend to perceive greater benefits related to professional development and institutional improvement (Alkhateeb & Romanowski, 2021; Cardoso et al., 2013; Harvey, 2004; Mady et al., 2023).

Faculty members affiliated with accredited programs reported significantly higher perceptions of accreditation benefits compared to their peers in non-accredited programs. This difference was evident not only in overall scores but also across several sub-dimensions, including staff, institutional, inter-institutional, field-specific, and international benefits. These findings suggest that experiencing or engaging in the accreditation process may shape faculty members' beliefs about its value, particularly in relation to professional development and organizational improvement. This pattern aligns with previous studies demonstrating that accreditation can foster a sense of institutional advancement and academic pride when faculty perceive it as contributing to curriculum quality, administrative clarity, and external recognition (Acevedo & Rondinel-Oviedo, 2021; Mussawy & Rossman, 2018; Newton, 2000). Trullén and Rodríguez (2011) emphasized that when faculty are meaningfully involved in the self-study or review process, their attitudes shift from scepticism to ownership, reinforcing the link between direct experience and positive perception. The present study extends this literature by providing empirical evidence that accreditation status is not merely an institutional label—it may influence how faculty interpret the broader utility and legitimacy of the accreditation process. These results also support arguments by Ryan (2015) that faculty in accredited contexts are more likely to view quality assurance as a collaborative and developmental endeavour, rather than a purely bureaucratic obligation.

Academic title emerged as a significant factor influencing perceptions of accreditation benefits. Professors and lecturers reported notably higher total perception scores

than associate and assistant professors, with the most pronounced differences observed in staff and international benefit sub-dimensions. These findings may reflect variations in professional experience, institutional roles, and exposure to accreditation practices across academic ranks. Professors, who often occupy leadership roles and have greater institutional visibility, may view accreditation as a mechanism that validates and strengthens their programs' prestige and quality. Conversely, mid-level faculty such as associate and assistant professors may encounter accreditation more as a compliance requirement than as an opportunity for strategic or professional advancement. These results are consistent with findings by Cardoso et al. (2013), who reported that faculty perceptions of quality assurance varied by academic position, with senior academics demonstrating more favourable attitudes. Similarly, Cardoso et al. (2018) found that institutional role and familiarity with accreditation processes, rather than gender or age, were more influential in shaping faculty views. These results suggest that perceptions of accreditation are partially mediated by faculty members' institutional responsibilities and experience levels, supporting the notion that accreditation is not perceived uniformly across professional hierarchies.

Gender did not have a significant main effect on the total perception score,  $F(1, 345) = 1.59, p = .208$ . However, the multivariate effect of gender across the seven sub-dimensions was significant (Wilks' Lambda = .934,  $F(7, 339) = 3.41, p = .002$ , partial  $\eta^2 = .066$ ), with follow-up analyses indicating a significant gender effect only for International Benefits,  $F(1, 345) = 4.90, p = .028$ , partial  $\eta^2 = .014$ . Female faculty may be more responsive to structured processes such as accreditation if they perceive these systems as offering clearer standards, more transparent promotion criteria, or increased visibility in academic contributions. These results are aligned with the findings of Cardoso et al. (2013), who reported that female academics held slightly more positive views of quality assurance mechanisms, especially in polytechnic institutions. Moreover, Trullén and Rodríguez (2011) noted that faculty engagement and perceived legitimacy of accreditation are often shaped by one's sense of alignment with institutional goals—factors that may intersect with gendered experiences in academia. While gender differences in QA perception are often modest, the present study reinforces the idea that demographic characteristics can subtly influence how faculty interpret the purpose and impact of accreditation systems.

Although the differences in total perception scores between faculty at state and private universities did not reach statistical significance, the descriptive findings suggest a trend worth exploring. Faculty from private universities reported higher mean scores across most sub-dimensions of the scale, particularly in institutional, national, and international benefits. These trends may

reflect the differentiated organizational environments in which faculty operate. Private universities often pursue accreditation more aggressively as a strategic tool for reputation-building and market competitiveness, which may foster a more positive institutional culture around quality assurance (Salto, 2021; Stensaker et al., 2010). In contrast, faculty in public institutions may experience accreditation as a top-down mandate with limited participatory input, potentially contributing to more neutral or sceptical attitudes (Teelken, 2011). Additionally, research has shown that private institutions tend to frame accreditation within a managerial discourse of excellence and innovation, while public universities often struggle with aligning national regulations with accreditation standards (Romanowski, 2021; Sánchez-Chaparro et al., 2021; Zavale, 2021). Thus, while statistical tests did not detect significant variance in perception based on university type, the patterns observed align with international findings that institutional context plays a key role in shaping how accreditation is understood and valued by faculty.

The findings of this study revealed that institutional and staff benefits were among the highest-rated dimensions across faculty perceptions of accreditation. These findings align closely with prior studies that underscore accreditation's role as a significant driver of institutional quality and internal improvement (Acevedo & Rondinel-Oviedo, 2021; Kumar et al., 2020; McGuire, 2009). Specifically, Acevedo and Rondinel-Oviedo (2021) emphasize that accreditation processes have tangible impacts on the quality of teaching, administrative procedures, and institutional reputation, leading to measurable improvements in stakeholder satisfaction. Similarly, Kleijnen et al. (2011) highlight that faculty perceive accreditation as beneficial for educational quality when internal quality management activities clearly focus on improvement rather than merely compliance or managerial control. Newton (2000) emphasizes the importance of faculty engagement, suggesting that when faculty perceive quality assurance processes as meaningful rather than merely bureaucratic obligations, genuine quality improvements are more likely to occur. These studies collectively underscore the critical role of meaningful faculty participation and institutional alignment in ensuring accreditation contributes positively to institutional development and staff morale, ultimately enhancing both internal functioning and external institutional standing.

## Limitations

Although this study provides valuable insights into faculty perceptions of accreditation benefits, several limitations should be acknowledged. Firstly, the extent to which faculty members from accredited institutions were actively involved in accreditation processes remains unclear. This unknown level of engagement may influence how accreditation benefits are perceived. Additionally, the study did not distinguish between faculty with and without mana-

gerial roles, which could affect perceptions significantly, as managers may perceive accreditation differently due to their administrative responsibilities.

The psychometric properties of the Perceptions of Accreditation Benefits Scale used in this study also involve some important methodological limitations. The very high internal consistency coefficient obtained for the total scale score (i.e.,  $\alpha = .992$ ), together with the high item-item correlations, points to partial overlap among items and potential item redundancy. Moreover, the failure to meet the Fornell-Larcker criterion for some factor pairs and HTMT values exceeding .90 indicate that the seven sub-dimensions, which are theoretically differentiated, are empirically very close to each other and strongly interrelated. This pattern may also be interpreted as suggesting that the scale essentially reflects a single higher-order tendency regarding the perceived benefits of accreditation. Therefore, caution is warranted when interpreting and reporting small differences between sub-dimensions. In future studies, examining the structure of the scale in a more differentiated manner through item-reduction efforts, the testing of second-order (higher-order) factor models, and confirmatory analyses conducted with different samples may strengthen both the measurement instrument itself and the interpretability of the findings reported in this study.

## Conclusions

This study aimed to examine faculty members' perceptions of the benefits associated with accreditation processes in higher education institutions. Using a quantitative research design, a newly developed and validated instrument-the Perceptions of Accreditation Benefits Scale-was administered to 361 faculty members across accredited and non-accredited programs in state and private universities. Confirmatory factor analysis supported the hypothesised seven-factor structure, although discriminant validity among the sub-dimensions was limited. The study subsequently explored variations in faculty perceptions according to programme accreditation status, academic title, gender, and university type through statistical analyses, including t-tests, MANOVA, and three-way ANOVA procedures.

The study revealed significant differences in perceptions of accreditation benefits, most notably between faculty from accredited and non-accredited programs. Faculty members affiliated with accredited programs reported higher overall perceptions, particularly in dimensions related to institutional benefits, staff benefits, inter-institutional benefits, field-specific advancements, and international visibility. Among the demographic variables, academic title significantly influenced total perception scores, with professors scoring significantly higher than associate professors, whereas gender was significant only for the International Benefits sub-dimension. Although differences between state and private universities did not reach statistical significance, faculty from private institutions indicated slightly higher



perceptions of accreditation benefits. These findings underscore that perceptions of accreditation are complex and shaped significantly by both institutional status and individual demographics, emphasizing that accreditation processes should be sensitive to such variations to achieve meaningful engagement across diverse faculty groups.

Future research should expand the understanding of how managerial roles and hierarchical positions influence accreditation perceptions. Specifically, investigating the perceptions and experiences of managers compared to non-managerial faculty could illuminate important distinctions in how accreditation is valued and implemented across different institutional levels. Moreover, adopting qualitative research methods could provide richer insights and deeper understanding of the motivations, reservations, and nuanced experiences of faculty members regarding accreditation, thereby enhancing the interpretation of quantitative findings presented here.

### Practical Implications

The results of this study hold practical implications for both institutional leaders and accreditation agencies. Given that faculty from accredited programs generally perceive accreditation as beneficial, institutions at the early stages of accreditation should proactively communicate these potential advantages to faculty members. Clear articulation of these benefits can enhance faculty motivation and foster positive attitudes towards the accreditation process. Additionally, since perceptions varied notably by academic title, institutions must ensure that communication strategies address the specific concerns and perspectives of diverse academic ranks. Tailored discussions can ensure all internal stakeholders fully understand and appreciate the intended outcomes and benefits of accreditation processes. Furthermore, the more positive perceptions of accreditation among faculty members working in accredited programs may allow these programs to be used as “good practice” examples and “ambassadors” in the dissemination of accreditation processes. Higher education institutions and accreditation bodies can design workshops, mentoring mechanisms, and repositories of good practices through which faculty members in accredited programs share their experiences with those in non-accredited programs. The finding that perceptions varied by academic title suggests that faculty engagement and communication strategies may need to be tailored across academic ranks. Quality assurance bodies can develop awareness-raising training and incentive mechanisms that reinforce the message that accreditation is not merely an external control mechanism, but a process that supports faculty members’ professional development and institutional learning. By introducing internal policy arrangements that distribute faculty workload more equitably during accreditation preparations and encourage participation, institutions can enhance the perceived benefits of accreditation and reduce resistance to the process.

## References

- Acevedo, A., & Rondinel-Oviedo, D. R. (2022). Impact, added value and relevance of an accreditation process on quality assurance in architectural higher education. *Quality in Higher Education*, 28(2), 186-204. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1977482>
- Akbaba-Altun, S., & Bulut, M. (2022). The benefits of sectoral accreditation and reflections for educational organizations. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 7(1), 129-147. <https://doi.org/10.32674/j82y4a37>
- Alkhateeb, H., & Romanowski, M. H. (2021). Identifying administrators' and faculty's perspectives regarding CAEP accreditation in a College of Education: A Q methodology research. *Studies In Educational Evaluation*, 70, 101004. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101004>
- Babbie, E. R. (2020). *The practice of social research* (15th ed.). Cengage.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Press.
- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Santos, C. S. (2013). Different academics' characteristics, different perceptions on quality assessment? *Quality Assurance in Education*, 21(1), 96-117. <https://doi.org/10.1108/09684881311293089>
- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Stensaker, B. (2015). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950-965. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052775>
- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Videira, P. (2018). Academics' participation in quality assurance: Does it reflect ownership? *Quality in Higher Education*, 24(1), 66-81. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1433113>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE
- de Paor, C. (2016). The contribution of professional accreditation to quality assurance in higher education. *Quality in Higher Education*, 22(3), 228-242. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1263925>
- Dodd, A. H. (2004). Accreditation as a catalyst for institutional effectiveness. *New Directions for Institutional Research*, 2004(123), 13-25. <https://doi.org/10.1002/ir.116>
- Dottin, P. C. (2021). Institutional accreditation of online institutions in the Anglophone Caribbean: Synergies and misalignments. *Quality in Higher Education*, 27(3), 357. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1935277>
- Duarte, N., & Vardasca, R. (2023). Literature review of accreditation systems in higher education. *Education Sciences*, 13(6), 582. <https://doi.org/10.3390/educsci13060582>
- Ewell, P. T. (2010). Twenty years of quality assurance in higher education: What's happened and what's different? *Quality in Higher Education*, 16(2), 173. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485728>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE.
- Fowler, F. J., Jr. (2014). *Survey research methods* (5th ed.). SAGE.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Graffin, S. D., & Ward, A. J. (2010). Certifications and reputation: Determining the standard of desirability amidst uncertainty. *Organization Science*, 21(2), 331-346. <https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0400>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(2), 207-223. <https://doi.org/10.1080/1360080042000218267>
- Harvey, L., & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149. <https://doi.org/10.1080/1353832042000230635>
- Hegji, A. (2017). *An Overview of Accreditation of Higher Education in the United States*. CRS Report R43826, Version 7. Congressional Research Service.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based SEM. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hurley, A. E., Scandura, T. A., Schriesheim, C. A., Brannick, M. T., Seers, A., Vandenberg, R. J., & Williams, L. J. (1997). Exploratory and confirmatory factor analysis: Guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior*, 18(6), 667-683. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199711\)18:6<667::AID-JOB874>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199711)18:6<667::AID-JOB874>3.0.CO;2-T)
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., & van Hout, H. (2011). Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education? A survey on faculty's perceptions. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 141-155.
- Kumar, P., Shukla, B., & Passey, D. (2020). Impact of accreditation on quality and excellence of higher education institutions. *Revista Investigacion Operacional*, 41(2), 151-167.
- Long, K. A. (2018). Battle of the brand: Independent "American" universities abroad. *International Higher Education*, 95, 4-5. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10716>
- Mady, M. T., Alhussainan, A. A., & Mady, T. (2023). AACSB-accreditation benefits as predictor of faculty attitude toward the accreditation process: an exploratory study. *Journal of Management and Business Education*, 6(1), 24. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2023.0002>
- Makhoul, S. A. (2019). Higher education accreditation, quality assurance and their impact to teaching and learning enhancement. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 35(4), 235. <https://doi.org/10.1108/jeas-08-2018-0092>
- McGuire, P. (2009). Accreditation's benefits for individuals and institutions. *New Directions for Higher Education*, 145, 29-36. <https://doi.org/10.1002/he.332>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Mussawy, S. A. J., & Rossman, G. B. (2018). Quality assurance and accreditation in Afghanistan: Faculty members' perceptions from selected universities. *Higher Learning Research Communications*, 8(2), 9-34. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v8i2.411>



- Newton, J. (2000). Feeding the beast or improving quality?: Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(2), 153-163. <https://doi.org/10.1080/713692740>
- Newton, J. (2002). Views from below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39. <https://doi.org/10.1080/13538320220127434>
- Paor, C. de. (2016). The contribution of professional accreditation to quality assurance in higher education. *Quality in Higher Education*, 22(3), 228. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1263925>
- Patil, A. R., & Codner, G. P. (2007). Accreditation of engineering education: review, observations and proposal for global accreditation. *European Journal of Engineering Education*, 32(6), 639. <https://doi.org/10.1080/03043790701520594>
- Romanowski, M. H. (2021). The idolatry of accreditation in higher education: enhancing our understanding. *Quality in Higher Education*, 28(2), 153. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1948460>
- Romanowski, M. H. (2022). Internationalization and CAEP accreditation: replicating US teacher education programs abroad. *Teaching Education*, 33(4), 404. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1948991>
- Ryan, T. (2015). Quality assurance in higher education: A review of literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(4). <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i4.257>
- Salto, D. J. (2021). Beyond national regulation in higher education? Revisiting regulation and understanding organisational responses to foreign accreditation of management education programmes. *Quality in Higher Education*, 27(2), 206. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1833420>
- Sánchez-Chaparro, T., Rénaud, B., Gómez-Frías, V., Duykaerts, C., & Jolly-Desodt, A.-M. (2021). Benefits and challenges of cross-border quality assurance in higher education. A case study in engineering education in Europe. *Quality in Higher Education*, 28(3), 308. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.2004984>
- Staub, D. F. (2019). 'Another accreditation? what's the point?' effective planning and implementation for specialised accreditation. *Quality in Higher Education*, 25(2), 171. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1634342>
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J., & Westerheijden, D. F. (2010). An in depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465. <https://doi.org/10.1080/02602930903432074>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Teelken, C. (2011). Compliance or pragmatism: how do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries. *Studies in Higher Education*, 37(3), 271. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.511171>
- Trullén, J., & Rodríguez, S. F. (2011). Faculty perceptions of instrumental and improvement reasons behind quality assessments in higher education: the roles of participation and identification. *Studies in Higher Education*, 38(5), 678. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.590587>
- Watty, K. (2006). Want to Know About Quality in Higher Education? Ask an Academic. *Quality in Higher Education*, 12(3), 291. <https://doi.org/10.1080/13538320601051101>
- Zavale, N. C. (2021). Challenges of accreditation in an African university: reflections from the Eduardo Mondlane University, in Mozambique. *Quality in Higher Education*, 28(2), 236. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.2010987>

## Appendix 1: Tables

**Table 1**

Demographic Characteristics of Participants

| Variable             | Category            | Frequency (N) | Percentage (%) |
|----------------------|---------------------|---------------|----------------|
| Gender               | Female              | 183           | 50.7%          |
|                      | Male                | 178           | 49.3%          |
| Academic Title       | Professor           | 94            | 26.0%          |
|                      | Associate Professor | 79            | 21.9%          |
|                      | Assistant Professor | 105           | 29.1%          |
|                      | Lecturer            | 83            | 23.0%          |
| Accreditation Status | Accredited          | 234           | 64.8%          |
|                      | Non-accredited      | 127           | 35.2%          |
| University Type      | State               | 290           | 80.3%          |
|                      | Private             | 71            | 19.7%          |

**Table 2**

Descriptive Statistics and Normality Indicators for Scale Dimensions

| Sub-Dimension                      | Mean   | SD    | Skewness | Kurtosis |
|------------------------------------|--------|-------|----------|----------|
| Benefits for Students              | 28.14  | 8.72  | -0.615   | -0.431   |
| Benefits for Staff                 | 18.17  | 7.17  | -0.174   | -0.955   |
| Institutional Benefits             | 32.45  | 10.02 | -0.723   | -0.337   |
| Inter-institutional Benefits       | 21.14  | 6.86  | -0.670   | -0.316   |
| Discipline/Field-Specific Benefits | 32.28  | 10.22 | -0.836   | -0.120   |
| National Benefits                  | 21.81  | 6.91  | -0.867   | -0.201   |
| International Benefits             | 20.61  | 7.21  | -0.580   | -0.638   |
| Total Scale                        | 174.60 | 54.13 | -0.673   | -0.367   |

**Table 3**

Descriptive Statistics for Total Perception Scores by Demographic Variables

| Variable             | Category            | N   | Mean   | SD    |
|----------------------|---------------------|-----|--------|-------|
| Accreditation Status | Accredited          | 234 | 179.79 | 52.93 |
|                      | Non-accredited      | 127 | 165.05 | 55.22 |
| Gender               | Female              | 183 | 181.84 | 46.52 |
|                      | Male                | 178 | 167.17 | 60.21 |
| Academic Title       | Professor           | 94  | 185.94 | 49.83 |
|                      | Associate Professor | 79  | 162.51 | 59.79 |
|                      | Assistant Professor | 105 | 169.04 | 56.45 |
|                      | Lecturer            | 83  | 180.33 | 47.38 |
| University Type      | State               | 290 | 172.37 | 56.39 |
|                      | Private             | 71  | 183.75 | 42.86 |

**Table 4**

Comparison of Accreditation Perception Scores by Accreditation Status

| a. Independent Samples t-Test (Total Scale) |       |        |                  |      |      |           |
|---------------------------------------------|-------|--------|------------------|------|------|-----------|
| Group                                       | N     | M      | SD               | t    | p    | Cohen's d |
| Accredited                                  | 234   | 179.79 | 52.93            | 2.49 | .013 | 0.27      |
| Non-accredited                              | 127   | 165.05 | 55.22            |      |      |           |
| b. Follow-up ANOVA by Sub-Dimension         |       |        |                  |      |      |           |
|                                             | F     | p      | Partial $\eta^2$ |      |      |           |
| Student Benefits                            | 2.82  | .094   | .008             |      |      |           |
| Staff Benefits                              | 6.80  | .010   | .019             |      |      |           |
| Institutional Benefits                      | 3.94  | .048   | .011             |      |      |           |
| Inter-institutional Benefits                | 6.08  | .014   | .017             |      |      |           |
| Field-Specific Benefits                     | 5.56  | .019   | .015             |      |      |           |
| National Benefits                           | 2.59  | .108   | .007             |      |      |           |
| International Benefits                      | 16.88 | < .001 | .045             |      |      |           |

**Table 5**

Comparison of Accreditation Perception Scores by Demographic Variables

| a. Three-Way ANOVA Results for Total Accreditation Perception Score |                        |      |      |                  |
|---------------------------------------------------------------------|------------------------|------|------|------------------|
|                                                                     |                        | F    | p    | Partial $\eta^2$ |
| Gender                                                              |                        | 1.59 | .208 | —                |
| Academic Title                                                      |                        | 2.87 | .036 | .033             |
| University Type                                                     |                        | 0.97 | .325 | —                |
| b. Three-Way MANOVA and Follow-up ANOVA for Sub-Dimensions          |                        |      |      |                  |
|                                                                     | Sub-Dimension          | F    | p    | Partial $\eta^2$ |
| Gender                                                              | International Benefits | 4.90 | .028 | .014             |
| Academic Title                                                      | Staff Benefits         | 4.16 | .007 | .035             |
| Academic Title                                                      | International Benefits | 2.90 | .035 | .025             |
| Note: Only significant or marginal results are reported             |                        |      |      |                  |

## Appendix 2: Perceptions of Accreditation Benefits Scale

|                                               |                                                                                                  |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Benefits for Students<br>(F1, 8 items)        | The institution provides high-quality services thanks to accreditation.                          |
|                                               | Accreditation ensures that the institution meets the expectations of its service recipients.     |
|                                               | Students feel that their learning experiences are strengthened through accredited programs.      |
|                                               | Accreditation increases student satisfaction.                                                    |
|                                               | Students trust institutions that comply with accreditation standards.                            |
|                                               | Accreditation provides students with a clear process to voice their complaints.                  |
|                                               | Students feel that their rights are protected through the institution's accreditation status.    |
|                                               | Accreditation offers students direct and transparent information about institutional activities. |
| Benefits for Staff<br>(F2, 6 items)           | Staff members feel more secure in their work environment due to accreditation standards.         |
|                                               | Accreditation enhances staff members' sense of responsibility toward their work.                 |
|                                               | Accreditation improves staff morale.                                                             |
|                                               | Staff members gain greater self-confidence through their institution's accredited status.        |
|                                               | Accreditation offers opportunities for career advancement and increased earnings.                |
|                                               | Staff members believe that accreditation positively influences their overall work performance.   |
| Institutional Benefits<br>(F3, 9 items)       | Accreditation fosters full teamwork and consistency within the institution.                      |
|                                               | The institution demonstrates accountability to all stakeholders through accreditation.           |
|                                               | Accreditation improves the institution's performance management processes.                       |
|                                               | Accreditation supports continuous institutional development and improvement.                     |
|                                               | The institution engages in rigorous and careful documentation through the accreditation process. |
|                                               | Accreditation enhances the institution's public image and recognition.                           |
|                                               | Accreditation ensures effective and clear communication within the institution.                  |
|                                               | The institution achieves high efficiency through accreditation.                                  |
| Inter-institutional Benefits<br>(F4, 6 items) | Accreditation strengthens institutional prestige.                                                |
|                                               | Accreditation encourages collaboration among institutions.                                       |
|                                               | The institution develops good relations with other accredited institutions.                      |
|                                               | Accreditation facilitates the sharing of best practices among institutions.                      |
|                                               | The institution collaborates with others to meet accreditation standards.                        |
|                                               | Accreditation promotes the creation and application of ethical codes across institutions.        |
|                                               | Accreditation fosters mutual trust and understanding between institutions.                       |



|                                                     |                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Discipline/Field-Specific Benefits<br>(F5, 9 items) | Accreditation enhances collaboration in the field of education.                                                |
|                                                     | The institution contributes to the development of professional ethics in its field through accreditation.      |
|                                                     | Accreditation promotes continuous improvement and development in the field.                                    |
|                                                     | The institution defines and standardizes quality practices through accreditation.                              |
|                                                     | The institution participates in setting quality standards in its field.                                        |
|                                                     | Accreditation encourages innovation and research in education.                                                 |
|                                                     | The institution supports the development of professional standards through accreditation.                      |
|                                                     | Accreditation ensures that educational practices comply with international standards.                          |
|                                                     | The institution contributes to the global recognition of educational quality through accreditation.            |
| National Benefits<br>(F6, 6 items)                  | Accreditation increases public trust and confidence in the institution.                                        |
|                                                     | Accreditation promotes a culture of continuous improvement within the institution.                             |
|                                                     | Accreditation enhances the institution's national recognition and reputation.                                  |
|                                                     | Accreditation supports compliance with national education standards.                                           |
|                                                     | Accreditation promotes transparency and accountability at the national level.                                  |
| International Benefits<br>(F7, 6 items)             | The institution contributes to the improvement of national educational quality through accreditation.          |
|                                                     | Accreditation enables the institution's participation in international educational networks.                   |
|                                                     | Accreditation increases the institution's involvement in global collaborations.                                |
|                                                     | The institution's accreditation status enhances its international recognition and reputation.                  |
|                                                     | Accreditation supports the institution's compliance with international education standards.                    |
|                                                     | Accreditation encourages the institution's participation in international research and innovation initiatives. |
|                                                     | The institution's accreditation status attracts international students and faculty members.                    |

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 Bibliometric Analysis of Artificial Intelligence Research in Higher Education: Growth, Trends, and Collaborations

## Yükseköğretimde Yapay Zekâ Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi: Büyüme, Trendler ve İşbirlikleri

Nurdan Ödemiş Keleş<sup>1</sup> , Büşra Koç<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Adnan Menderes University, Faculty of Education, Aydın, Türkiye

<sup>2</sup> Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Hatay, Türkiye

### Abstract

**Objective:** This research aims to reveal the development of scientific output in the field of artificial intelligence in higher education, its thematic trends, influential publications, and international collaboration networks. The study aims to contribute to future research and policy-making processes by mapping the intellectual structure of the field.

**Method:** The research was conducted using a bibliometric analysis design. Data were obtained from 196 articles scanned in the Scopus database and meeting the specified criteria. VOSviewer (v1.6.20) software was used for data analysis. Publication trends, co-authorship, citations, keyword association, and international collaboration networks were analyzed. To increase validity and reliability, pre-specified inclusion and exclusion criteria were applied, the analysis process was reported in detail, and cross-validation was performed among researchers.

**Results:** The findings show that artificial intelligence research in higher education has increased rapidly, especially since 2022, and that publications constitute approximately two-thirds of the total studies in 2024. Forty-five percent of the studies fall within the social sciences, followed by computer science and engineering. Thematic analysis identified ethics, ChatGPT, generative AI, learning, teaching, and educational technologies as the most frequently co-occurring concepts. Collaboration analyses revealed that the United States, Australia, and the United Kingdom hold leading positions in international research networks.

**Conclusion and Recommendations:** The research shows that AI studies in higher education have an interdisciplinary structure and that technological developments are addressed together with pedagogical, ethical, and managerial dimensions. The findings reveal that AI is not only a technological innovation but also that publications from 2024 alone account for approximately two-thirds of the dataset. Future research should incorporate comparative bibliometric studies across multiple databases and expand qualitative and mixed-methods research into the long-term pedagogical and cognitive effects of AI.

**Keywords:** Bibliometric Analysis, Educational Technology, Pedagogical Issues, Artificial Intelligence, Higher Education

### Özet

**Amaç:** Bu araştırma, yükseköğretimde yapay zekâ alanındaki bilimsel çıktıların gelişimini, tematik eğilimlerini, etkili yayınlarını ve uluslararası işbirliği ağlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma, alanın entelektüel yapısını haritalandırarak gelecekteki araştırma ve politika oluşturma süreçlerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

**Yöntem:** Araştırma, bibliyometrik analiz deseniinde yürütülmüştür. Veriler, Scopus veri tabanında taranan ve belirlenen ölçütleri karşılayan 196 makaleden elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde PRISMA ilkeleri izlenmiş, analizlerde VOSviewer (v1.6.20) yazılımı kullanılmıştır. Yayın eğilimleri, ortak yazarlık, atıf, anahtar kelime eş oluşumu ve ülkeler arası iş birliği ağları analiz edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla açık veri seçim ölçütleri uygulanmış, analiz süreci ayrıntılı biçimde raporlanmış ve araştırmacılar arasında çapraz doğrulama gerçekleştirilmiştir.

**Bulgular:** Bulgular, yükseköğretimde yapay zekâ araştırmalarının özellikle 2022 yılından sonra hızla arttığını ve 2024 yılında yayınların toplam çalışmaların yaklaşık üçte ikisini oluşturduğunu göstermektedir. Araştırmaların %45'i sosyal bilimler alanında yoğunlaşırken, bilgisayar bilimleri ve mühendislik diğer öne çıkan alanlar olmuştur. Tematik analizde etik, ChatGPT, üretken yapay zekâ, öğrenme, öğretme ve eğitim teknolojileri en sık birlikte kullanılan kavramlar olarak belirlenmiştir. İş birliği analizleri ise Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve Birleşik Krallık'ın uluslararası araştırma ağlarında lider konumda olduğunu ortaya koymuştur.

**Sonuç ve Öneriler:** Araştırma, yükseköğretimde yapay zekâ çalışmalarının disiplinlerarası bir yapıya sahip olduğunu ve teknolojik gelişmelerin pedagojik, etik ve yönetsel boyutlarla birlikte ele alındığını göstermektedir. Bulgular, yapay zekânın yalnızca teknolojik bir yenilik değil, aynı zamanda yükseköğretimde dönüşümü şekillendiren stratejik bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Gelecekte farklı veri tabanlarını kapsayan karşılaştırmalı bibliyometrik çalışmaların yürütülmesi, ayrıca yapay zekânın uzun dönemli pedagojik ve bilişsel etkilerini inceleyen nitel ve karma yöntem araştırmalarının artırılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bibliyometrik Analiz, Eğitim Teknolojisi, Pedagojik Konular, Yapay Zeka, Yükseköğretim

### İletişim / Correspondence:

Dr. Nurdan Ödemiş Keleş  
Adnan Menderes University, Faculty  
of Education, Main Campus, Kepez-  
Aytepe, Aydın / Türkiye  
e-mail: nurdan.keles@adu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 121-134. © 2026 TÜBA  
Geliş tarihi / Received: Haziran / June 4, 2025; Kabul tarihi / Accepted: Aralık / December 1, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Ödemiş Keleş, N. & Koç, B. (2026). A bibliometric analysis of artificial intelligence research in higher education: Growth, trends, and collaborations. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 121-134. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1714038>

ORCID: N. Ödemiş Keleş: 0000-0002-6829-7870; B. Koç: 0000-0002-0865-1591

**A**rtificial intelligence (AI) has begun to create a broad impact that extends from policies to entire education systems. In the context of higher education, AI is not only perceived as a technological innovation but also as a strategic element of institutional transformation. The UNESCO report *AI and Education: Guidance for Policy-Makers* (Miao et al., 2021) emphasizes the importance of AI in expanding access to knowledge, supporting personalized learning, and strengthening research capacity. Similarly, the European Commission's Horizon Europe program prioritizes AI as a critical field of research and innovation for higher education institutions and provides substantial funding opportunities (European Commission, 2021).

Countries around the world are actively developing strategies and initiatives to integrate AI into higher education. For example, China has expanded undergraduate and graduate programs in AI and established research centers to support AI integration, exemplified by Peking University's Intelligent Teaching Platform, which enhances personalized learning and supports faculty decision-making in curriculum design (Tlili et al., 2025; Wang & Li, 2020). India, under its National Education Policy 2020, has developed AI-focused course content and established centers to promote AI education (Nayak & Singh, 2022). In the United States, the National Science Foundation (NSF) has launched the AI Research Institutes Program to accelerate AI research and education at universities (NSF, 2023). Collectively, these initiatives demonstrate that AI is increasingly recognized as a fundamental driver of competitiveness and innovation in higher education globally.

Recent academic studies further extend this perspective. Jin et al. (2025), in a study covering 40 universities across six regions, examined the adoption of generative AI through the lens of the Diffusion of Innovations theory, revealing how institutional policies are adapted and implemented. Humble (2025) conducted a document analysis of AI policies at Swedish universities, identifying key themes and patterns, and developed a dynamic alignment model for higher education AI policy (DAMHEAP), which highlights strategic, pedagogical, ethical and legal, operational, and adaptive alignments. Likewise, conducted a comparative study of how universities approach generative AI tools whether through adoption, prohibition, or cautious delay. Dotan et al. (2024), meanwhile, proposed a “points to consider” framework grounded in faculty perspectives. Taken together, these studies offer theoretical, comparative, and contextual insights into the institutional adoption of AI in higher education.

Against this international backdrop, Türkiye has also positioned AI as a strategic priority. The National Artificial Intelligence Strategy 2021-2025 outlines six strategic priorities: human capital development, research capacity, data and infrastructure, ethics and regulations, international

cooperation, and socio-economic transformation. Within these areas, 24 objectives and 119 measures have been identified (Republic of Türkiye, 2021). As part of this strategy, higher education institutions are expected to strengthen AI research, establish interdisciplinary centers, and align their academic programs with national priorities.

Such substantial support for AI research by national strategies encourages and fuels researchers' interest in AI studies in education. Understanding the trends and impact of AI-themed scientific production, which is still in its infancy but rapidly increasing across disciplines, is therefore important.

## Conceptual Framework

### Artificial Intelligence in Higher Education and Bibliometric Analyses

In the last decade, artificial intelligence (AI) has been used for a range of purposes, including improving student achievement, supporting teaching processes, streamlining administration, and personalizing learning. Studies have shown that the use of AI algorithms improves student learning outcomes and increases their motivation (Manciaracina, 2022). It has been stated that AI in higher education can improve the quality of education, provide practical learning and teaching methods, and enhance assessments to better prepare students for their careers (Slimi & Carballido, 2023). AI algorithms are also used to predict student success rates and identify at-risk students. AI-supported prediction models provide high accuracy in predicting students' course success, thus creating opportunities for early intervention (Okubo et al., 2017). Studies exploring students' and educators' perceptions of AI-based chatbots in higher education have revealed a positive attitude toward these chatbots and their potential to enhance educational experiences, but have also highlighted concerns about trust, privacy, and reliability of information in their wider acceptance (Saihi et al., 2024).

When the use of AI in higher education is grounded in theory, theoretical approaches such as learning analytics, digital pedagogical transformation models, and ethical theories are prominent. Learning analytics is one of the paradigms that underpins the pedagogical integration of AI in higher education. This approach aims to generate meaningful insights from student data (e.g., interaction history, performance indicators, cognitive processes) and transform this information into personalized learning paths, targeted interventions, and decision-support systems using AI-powered systems (Siemens & Long, 2011). In the literature, large language model-based tools such as ChatGPT have been examined in the context of the opportunities and risks created by learning analytics (Yan et al., 2024). has been proposed to support the responsible, fair, and transparent use of AI in learning analytics tools (Tirado et al., 2024). *Digital pedagogical transformation models* define



strategic, technological, and pedagogical innovation processes that restructure learning environments in higher education; within this framework, models such as Gilly Salmon's 5-Stage Model enable instructional designers to systematically design blended and online learning experiences (Ruzmetova, 2018; Salmon, 2011). The integration of Artificial Intelligence into these transformation paradigms reinforces digital pedagogical transformation by enabling personalization, real-time feedback, and adaptive content delivery. For example, Qian et al. (2025) developed the Smart Education Optimization Model (SEOM), which uses random forest and graph neural network techniques to optimize learning paths. Additionally, studies examining the impact of AI-supported pedagogical innovations on behavioral intention and usage level indicate that the adoption of AI-based tools can be a driving force of pedagogical transformation in the production of satisfying digital learning environments (Bayaga, 2025). While models of digital pedagogical transformation describe the strategic, technological, and pedagogical innovation processes that are reshaping learning environments in higher education, *ethical theories* theoretically solidify the moral aspects of this transformation. *Deontological ethics*, in particular, advocates for evaluating actions based on fundamental principles (e.g., justice, privacy, honesty) rather than their consequences; in this context, it mandates that the use of AI in education respect students' autonomy and academic rights (Floridi & Taddeo, 2016; Porayska-Pomsta et al., 2023). On the other hand, a *utilitarian* approach supports the legitimacy of AI applications related to digital pedagogical transformation based on outcomes, based on the potential of these technologies to maximize educational efficiency, accessibility, and overall well-being (Yan & Liu, 2024). These ethical references show that in the digital era, administrations must build pedagogical structures not only technologically but also on ethical foundations.

Governments and international organizations are implementing strategies to integrate AI into higher education, prioritizing ethical frameworks, centers of excellence, and inclusive practices (Lopez-Chila et al., 2024; Sahar & Munawaroh, 2025; UNESCO, 2023). Curricula are being revised to foster competencies such as critical digital literacy, algorithmic thinking, and ethical awareness, while universities increasingly adopt adaptive learning systems, AI-powered assessment tools, and open educational resources to enhance pedagogical outcomes and equitable access to knowledge (Delen, 2024). As a result, universities are transforming from mere course providers into knowledge-generating institutions that establish ethical standards, promote interdisciplinary collaboration, and broaden access in the AI era (Serpil & Kesim, 2024). A recent UNESCO survey indicates that nearly two-thirds of higher education institutions are developing guidance on AI use, reflecting a global trend toward formalizing AI integration in academic settings (UNESCO, 2025).

The increasing importance of AI in higher education indicates that research in this area is growing rapidly. In recent years, a significant increase has been observed in the number of studies focusing on the integration of AI into educational processes and its pedagogical implications (Batubara et al., 2024). In addition, more in-depth research is needed on the long-term effects, ethical dimensions, and pedagogical implications of AI in higher education. It is important for future studies to examine the role of AI in education more comprehensively and its effects on student achievement, teaching methods and educational policies (Jones & Sefton-Green, 2021). Analyses on the pedagogical applications of AI have identified gaps and potential issues in research in this area (Hinojo-Lucena et al., 2019). It can be said that these analyses contribute to filling gaps in the literature by attracting the attention of academics.

One of these analyses, bibliometric reviews, can process significantly more studies published over a longer period with less investment of time and resources, while providing a comprehensive picture of the development and status of a field (Hernández-Torrano & Ibrayeva, 2020). Bibliometric analyses guide researchers, allowing the identification of new research areas and the promotion of scientific production in these areas. Thus, increased academic production allows for more comprehensive bibliometric analyses to be conducted and enables a more in-depth examination of the literature. This relationship reveals the cyclical nature of academic knowledge: Bibliometric analyses evaluate existing literature, and the results of this evaluation form the basis of future research. Therefore, there is a reciprocal relationship between the increase in research in a field such as artificial intelligence research in higher education and bibliometric analyses.

As an approach to mapping a research field, bibliometric analysis is "a set of quantitative methods used to measure, monitor, and analyze print-based academic literature" (Roemer & Borchardt, 2015, p. 28). Bibliometric analysis uses bibliographic information encoded in academic databases (ERIC, PsycINFO, Scopus, Web of Science, etc.) to examine trends in publication and citation data, the contribution of authors, institutions, and countries to the development of the field and their scientific collaboration networks, and the distribution of publications across journals and disciplines (Andres, 2009). Although several bibliometric studies exist (Appana et al., 2025; Batubara et al., 2024; Hinojo-Lucena et al., 2019; Sahar & Munawaroh, 2025; Valdiviezo Sir, 2024), those focusing specifically on higher education remain limited. Therefore, a research gap exists regarding the status of this rapidly expanding research and knowledge base. This study is expected to provide a clear understanding of conceptual issues related to AI research by presenting the current state of the art and will guide future research by identifying trends in the field.

This study, consistent with the anticipated results of the bibliometric assessment, will contribute to the field of higher education and artificial intelligence in various ways. The research will provide fundamental insights into current developments in the field, revealing the performance dimension of AI use in higher education through publication trends, leading authors, countries, and highly cited studies; and its intellectual structure through key concepts, topics, citation and co-authorship networks, and bibliographic links. Furthermore, the findings will enable the integration of new contributions with the existing literature and contribute to the shaping of future research agendas. By highlighting critical gaps in current research, the study will highlight the importance of AI in higher education and offer managerial and practical recommendations for students, universities, and policymakers.

In this context, the research aims to reveal the general view of artificial intelligence research in the field of higher education using the bibliometric method. The research questions for this purpose are as follows:

1. What are the growth trend and subject areas of AI research in higher education?
2. Which journals, articles, and authors are most influential in the AI literature?
3. What are the dominant themes in the AI literature?
4. What are the patterns of research collaboration in the AI literature?

## Methodology

### Research Design

A bibliometric analysis design was used in this research. Bibliometric analyses are studies that reveal the amount of scientific production in a specific field, its geographic distribution, networks among researchers, collaboration patterns, and citation impact. This method offers a broader perspective for examining the dynamics of a scientific field by revealing information such as knowledge accumulation patterns, historical development of themes, and frequently used keywords (Zupic & Cater, 2015). This design overlaps epistemologically with the quantitative research approach based on the positivist paradigm because it relies on objective, measurable, and repeatable data (Al & Tonta, 2004; Pritchard, 1969). Bibliometric analyses offer advantages such as working with big data, objectivity, scientific performance analysis, and science mapping (Yılmaz, 2019). However, this design also includes disadvantages such as a lack of contextual depth, citation bias, and interdisciplinary differences (Bornmann & Daniel, 2005). Bibliometrics, on the other hand, is preferred for revealing scientific trends and structural relationships with large data sets. Systematic reviews and meta-synthesis, on the other hand, offer contextual depth but operate with a more limited sample size (Yılmaz, 2021). The reason for choosing this design is to explain the general trend and landscape of artificial intelligence research in higher education without covering the content in great depth.

### Search Criteria, Source Identification, and Analysis

On February 28, 2025, researchers searched the Scopus database for studies containing the following keyword phrases in the “Article title, Abstract, Keywords” fields: “artificial intelligence in higher education,” “artificial intelligence in higher education,” and “generative artificial intelligence in higher education.” No date restriction was applied. Instead of selecting keywords individually, these keyword phrases were searched in their entirety within quotation marks to protect the study from irrelevant research caused by the misleading effect of keywords and to create a consistent structure. The inclusion and exclusion criteria for research material in the “Article title, Abstract, Keywords” fields in the Scopus database are shown below.

#### Inclusion criteria:

- “all-subject areas”
- Being in the “all-time” timeframe
- Including the phrases “artificial intelligence in higher education,” and “generative artificial intelligence in higher education”
- Published journal articles, including bibliometric articles

#### Exclusion criteria:

- Articles in press
- Books, book chapters, conference proceedings, or editorial notes
- Records in which the terms appear only separately rather than as the complete search phrase

Scopus was selected as the sole data source for this bibliometric analysis due to its extensive multidisciplinary coverage, structured metadata, and compatibility with bibliometric tools. Scopus indexes a broad spectrum of academic outputs, which makes it well suited to research topics such as *artificial intelligence in higher education*, which span multiple disciplines including education, computer science, and the social sciences (Elsevier, 2024; Mongeon & Paul-Hus, 2016). Its independent Content Selection and Advisory Board (CSAB) ensures quality control and consistency in indexed material, which enhances the reproducibility of search results (Falagas et al., 2008).

From a methodological perspective, Scopus provides richer coverage than the Web of Science (WoS) in certain fields, particularly the social sciences and education, thereby reducing the risk of underrepresentation of relevant literature (Mongeon & Paul-Hus, 2016). While WoS is highly selective, its narrower coverage could have limited the dataset in this interdisciplinary research. Other potential sources, such as Google Scholar, lack consistent metadata quality, formal curation, and export formats suitable for advanced bibliometric network analysis, leading to risks of duplication, non-academic content inclusion, and data noise (Halevi et al., 2017). Similarly, ERIC, TR Dizin, and YÖK Thesis Center, while



valuable for domain-specific or national studies, would have narrowed the scope to regional or format-specific publications, contradicting the objective of constructing an international and interdisciplinary literature map.

Although relying on a single database introduces potential limitations in terms of language, geographical, and disciplinary bias (Archambault et al., 2009), Scopus was deemed the most methodologically appropriate choice for balancing data diversity, representativeness, and bibliometric analysis compatibility. These limitations are acknowledged, and future research could integrate WoS, ERIC, or national databases to triangulate findings and address publication bias more comprehensively.

Researchers adhered to the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) guidelines (Moher et al., 2009), which specify the steps to be reported for document identification when conducting systematic reviews (■ Fig. 1). It was decided to include bibliometric research articles in the analysis because they are considered important for the interest in AI research and provide valuable data by mapping the knowledge generated in a scientific field.

The search strategy used complete keyword phrases in quotation marks such as “*artificial intelligence in higher education*” and “*generative artificial intelligence in higher education*” within the *Article title*, *Abstract*, *Keywords* fields, without restricting the time frame. This phrase-based approach was adopted to mitigate the misleading effect of disaggregated keywords, which can capture irrelevant records, thereby improving the precision of the dataset (Zupic & Čater, 2015). This search yielded 382 records, and the data extraction process began. During the data extraction process, 186 records were excluded, including books, book chapters, proceedings, editorials and articles in press. This left 196 published articles in the dataset. The abstracts of the remaining articles were meticulously reviewed by the researchers. Abstract screening identified no irrelevant records, which we attribute to the use of exact-phrase searching. The resulting 196 records were exported in CSV format. No data rows with missing information were identified in the exported file. Data from 196 articles were analyzed using VOSviewer version 1.6.20, which fully supports existing Scopus export structures. The VOSviewer program used for data analysis in this study is a widely used tool for analyzing and visualizing citation and collaboration networks in scientific literature (Van Eck & Waltman, 2010).

The algorithms used in the software include a clustering algorithm, weighted network analysis, and distance-based visualization. VOSviewer uses a modularity-based clustering algorithm (Waltman et al., 2010). This algorithm groups elements within the network based on their similarity, thus highlighting research themes or interdisci-

plinary areas. Clustering sensitivity can be set by default, and the depth of analysis can be adjusted if necessary (Van Eck & Waltman, 2017). The default settings were used in this study. In weighted network analysis, connections such as citation counts or joint publications are weighted; this allows each connection to be evaluated according to its strength (Van Eck & Waltman, 2010). The minimum number of connections in the study was set to one.

In distance-based visualization, VOSviewer places data on a two-dimensional map based on the similarity or strength of connections between data. It displays the degree of distance, similarity, or collaboration between objects (Van Eck & Waltman, 2010). The placement algorithm uses a combination of multidimensional scaling and force-balanced methods by default.

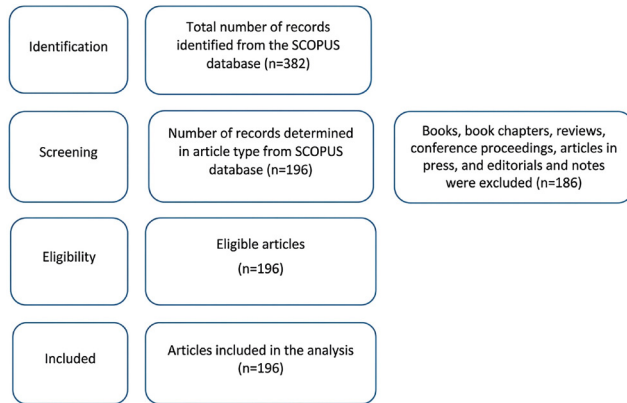
The primary metrics used in data analysis in this study include degree centrality and betweenness centrality. Degree centrality helps identify central actors in the network by indicating the number of direct connections a node has, while betweenness centrality is used to determine the nodes' positions as bridges in the network's information flow. These metrics were chosen to understand the structural dynamics of the network and to identify key actors in the research area. Furthermore, network structures were considered with the number of connections, allowing for the analysis of quantitative information such as the frequency of collaboration or the number of citations.

In this study, the bibliometric analysis conducted with VOSviewer was structured to clarify not only the workflow but also the specific algorithms applied at each stage. First, during the data import and preprocessing stage, VOSviewer's built-in parsing algorithm was used to normalize author names and unify keyword variants using a thesaurus file; fractional counting was applied for weighting. In the network construction stage, different similarity measures and counting methods were selected depending on the network type. For co-authorship and co-citation networks, association strength normalization was applied to calculate the similarity between items, as this metric reduces the bias caused by large-scale authors or documents and provides more stable link weights. For keyword co-occurrence analysis, full counting was used to retain the complete semantic structure of the field. Cluster identification was performed using VOSviewer's modularity-based clustering algorithm, derived from the smart local moving (SLM) optimization technique. This algorithm iteratively maximizes modularity by moving nodes between communities, thereby producing coherent and statistically meaningful thematic clusters. In the visualization stage, the study employed the VOS (Visualization of Similarities) mapping algorithm, which is based on a weighted multidimensional scaling (MDS) approach. This algorithm minimizes the weighted sum of squared distances between items, ensuring that strongly related items appear closer on the

two-dimensional map while preserving the global network structure. Compared to force-directed layout algorithms, VOS mapping produces more stable and reproducible bibliometric maps, which was the main reason for its selection. Detailing these algorithms is intended to support replication and extension of the analysis.

#### ■ Figure 1

PRISMA Flowchart Showing the Steps of Identifying and Screening Artificial Intelligence Research in Higher Education (Moher et al., 2009)



#### Validity and Reliability

Various strategies were implemented to ensure validity and reliability in the bibliometric analysis design used in this study. First, a comprehensive and interdisciplinary database such as Scopus was chosen to ensure data accuracy and consistency (Elsevier, 2024; Mongeon & Paul-Hus, 2016). Scopus is considered a reliable source for bibliometric studies due to its broad scope and up-to-date-ness (Falagas et al., 2008). Furthermore, clear and rigorous inclusion and exclusion criteria were established during the data collection process, and systematic data selection was implemented (Moher et al., 2009). These criteria increased the representativeness of the sample and allowed for the exclusion of unnecessary or non-domain-specific data. During the data analysis phase, the use of scientific mapping and visualization software such as VOSviewer contributes to the objective and reproducible presentation of research results (Van Eck & Waltman, 2010). This allows cross-validation of different bibliometric indicators (citation, collaboration, word analysis) and increases the reliability of the findings.

In order to ensure reliability in the research, audit-trail/confirmability strategy was also used (Lincoln & Guba, 1985); the selection of the research material, the extraction of the data, their preparation for analysis, analysis algorithms and parameters were presented in detail. Finally, the involvement of multiple researchers in the analysis process and cross-checking the results reduced subjective influences in interpretations and increased reliability (Hallinger & Kovačević, 2019). Therefore, the results were reviewed by multiple researchers to increase the validity and reliability of the study.

On the other hand, the inherent limitations of bibliometric studies should also be considered; for example, a high number of citations may not always fully reflect the scientific quality or impact of a study (Bornmann & Daniel, 2005). In this context, bibliometric data has been used only to reveal general trends in the field, and it is recommended to provide a holistic perspective by supporting it with methods such as content analysis or qualitative research (Yılmaz, 2021).

#### Findings

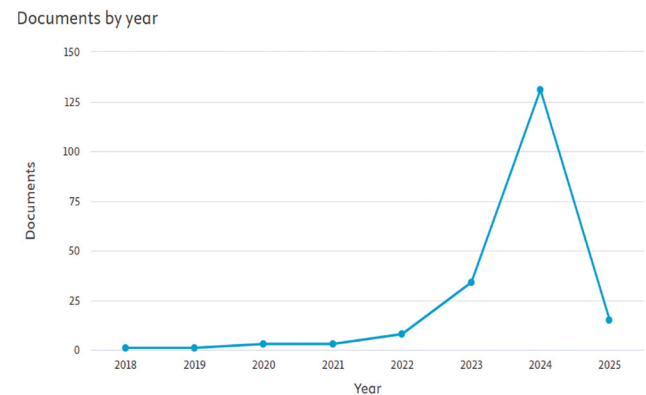
##### Growth Trend and

##### Study Areas of AI Research in Higher Education

■ Figure 2 presents the growth trend of artificial intelligence literature in higher education research by year. The first study in the dataset, which includes 196 studies, was published in 2018 (n=1). Growth was slow until 2022 (n = 8), accelerated in 2023 (n = 34), and peaked in 2024 (n = 131). Studies published in 2024 (n = 131) account for 66% of the dataset, indicating rapid expansion of the literature. The fact that the number of studies available even in February 2025, when the research data was downloaded, was greater than the total of 2022 (n=8), suggests that interest in AI research will continue in 2025.

#### ■ Figure 2

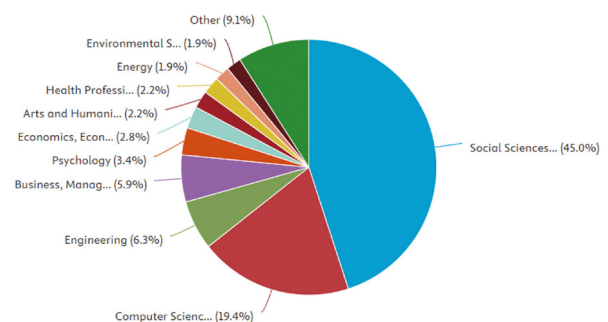
Historical Growth of Higher Education AI Research



#### ■ Figure 3

Fields of Science in AI Research in Higher Education

Documents by subject area



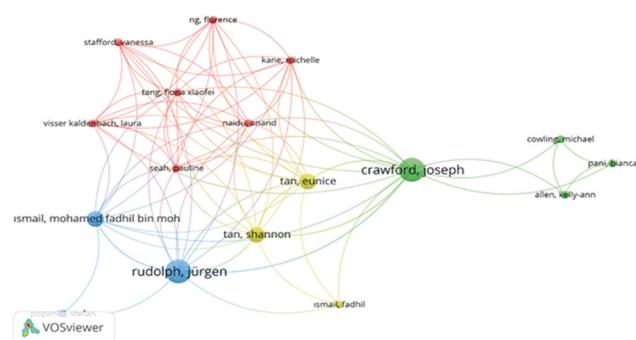


## Research Collaboration View of AI Literature in Higher Education

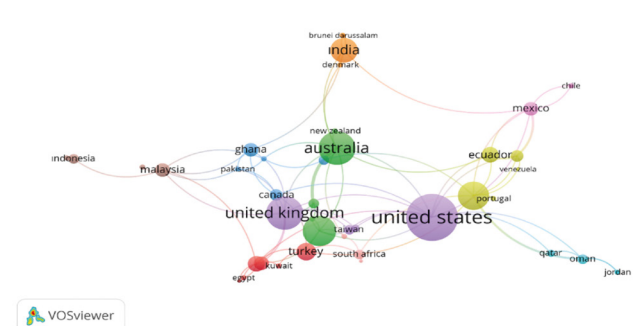
An analysis of co-authorships between authors and countries was conducted to reveal the collaborative power of artificial intelligence research in higher education. Among 348 authors whose articles received at least one citation, the strongest collaborations were formed by 17 authors. According to the selected parameters (type of analysis: co-authorship; unit of analysis: author; counting method: complete count; minimum number of documents per author: 1; minimum number of citations per author: 1), it was determined that these research collaborations were most established by Crawford (n=18) and Rudolph (n=17), who are located in the center of the network map. On the right side of the map, the collaboration cluster where Crawford is most active includes Cowling, Pani, and Allen. Examining the keywords of the researchers in these partnerships revealed that this cluster represents topics related to learning, leadership, and psychology in AI. The other cluster, led by Rudolph in the lower-left side of the map, consists of Ismail (M. F. M) and Popenici. These researchers investigate topics such as AI, student engagement, and chatbots in higher education (■ Fig. 6).

It is also considered valuable to identify countries that collaborate through co-authorship in AI research in the field of higher education. The top 60 countries with the most research collaborations that received at least one citation are the United States (n=13), Australia (n=13), and the United Kingdom (n=13) (■ Fig. 7).

■ Figure 6  
Authors' Research Collaborations



■ Figure 7  
Research Collaborations of Countries



## Discussion

This study, based on a bibliometric analysis of artificial intelligence (AI) research in higher education, shows that the field is growing rapidly after 2022. This growth is projected to continue through 2025. Similarly, the literature has noted this increase in recent years (Crompton & Burke, 2023). This is attributed to the increasing emphasis on personalized learning, adaptive teaching methodologies, and the integration of AI technologies into classrooms (Dogan et al., 2023) as well as the significant importance of AI, particularly in education (Ivanova & Holotescu 2024). This increase in artificial intelligence research in higher education can also be explained by rapid technological developments that have significantly expanded the applications of artificial intelligence in various academic and administrative fields (Sahar & Munawaroh, 2025). Many countries and institutions prioritize artificial intelligence research to develop data-driven decision-making tools for higher education institutions, as well as to increase academic productivity (Lin & Yu, 2024). Therefore, it seems that efforts to integrate artificial intelligence into pedagogy, academia and governance are effective in the growth of this research volume.

The study found that artificial intelligence (AI) studies in higher education encompass 20 different scientific fields, demonstrating an interdisciplinary character. The high proportion of studies in the social sciences, at 45%, demonstrates that AI is not only a technical innovation but also receives intensive attention for its social, ethical, and pedagogical dimensions. This finding aligns with studies emphasizing the increasing importance of the social and human dimensions of AI in education and learning environments (Akhmadijeva et al., 2023; Al-Zahrani & Alasmari, 2024). The fact that computer science and engineering follow the social sciences demonstrates that the technical foundations of AI are also strongly present in research, and that the interaction between technical development and societal implications is mutually nourishing. Furthermore, studies in the fields of business, management, accounting, and psychology demonstrate that AI is not limited to educational performance or technical processes but also encompasses multidimensional outcomes such as decision-making, organizational transformation, and learning behaviors (Prieto-Gutiérrez et al., 2023). This distribution reveals that the social dimension of AI is strongly conceptualized in higher education, but technical aspects are not ignored. The dominance of social sciences suggests that societal questions such as ethics, privacy, and inequality are prominent in research, while technical issues such as algorithmic performance and data quality remain relatively limited. Therefore, interdisciplinary collaborations can contribute to the sustainable and responsible use of AI in higher education by integrating technical and social dimensions (Hajkowicz & Sanderson 2023).

AI research in higher education is concentrated in education and technology-focused journals, taking an interdisciplinary approach. This demonstrates that not only the technical but



also the pedagogical and ethical aspects of AI are important. The recent and heavily-cited study by Cotton et al. (2024) on ChatGPT in the context of academic integrity demonstrates the centrality of ethical discussions in the literature. Similarly, examining the impact of ChatGPT on academic integrity, Evangelista (2025) highlights the increasingly important role of AI in education. While research indicates that AI has tremendous potential to enhance learning efficiency and academic performance, its successful implementation also requires addressing concerns about accuracy, cognitive disengagement, and ethical implications (Vieriu, 2025). In this context, the effectiveness of AI applications in higher education depends not only on technical capacity but also on pedagogical design, ethical guidance, and careful consideration of students' cognitive processes.

Thematic analysis findings clearly demonstrate the conceptual focus and evolutionary nature of AI research in higher education. The most frequently occurring keywords, "higher education" and "artificial intelligence," confirm the field's fundamental framework, while the prominence of current concepts such as "ChatGPT" and "generative artificial intelligence" demonstrates that the research agenda is rapidly being shaped by technological innovations. Furthermore, the extensive use of concepts such as "ethics," "learning," "teaching," "educational technology," and "pedagogy" demonstrates that the literature does not focus solely on technical aspects but also systematically addresses ethical, social, and pedagogical implications. Consistent with the fact that approximately 45% of studies in the field are located in the social sciences, the findings reveal that AI is not considered a purely instrumental technology in higher education but rather a multidimensional phenomenon associated with values, learning processes, and institutional transformation. This shows that the research agenda is concentrated on three main axes - technological developments, pedagogical processes, and ethical - social dimensions, and that the field will continue to evolve around this triple structure in the future. This underscores the importance of considering AI not only as a technical innovation but also in its social and pedagogical dimensions (UNESCO, 2025). The role of AI in educational processes has attracted global attention due to its potential to provide personalized learning opportunities and facilitate teaching processes (Manciaracina, 2022). However, the literature lacks sufficient empirical evidence regarding the long-term pedagogical impact of the high-interest in such technologies. In particular, tools that facilitate short-term instructional processes, as well as the potential negative impacts on long-term student independence, critical thinking, and evaluation, need to be systematically examined. Recent studies have begun to address these concerns. Shidiq (2023), testing creative writing development in AI-supported instruction, found that AI is effective in developing creative writing skills; However, teachers should manage the process in a controlled manner. For instance, Kosmyrna et al. (2025)

found that students using ChatGPT had the weakest neural connectivity across EEG bands, and performed poorly in cognitive functions such as executive control, memory, and creativity. Therefore, while AI tools offer immediate instructional benefits, their potential to undermine essential cognitive skills necessitates comprehensive research into their long-term effects.

The co-authorship analysis of AI research in higher education revealed two significant clusters of scholarly collaboration that not only map interpersonal and institutional networks but also shed light on the intellectual architecture of the field. The first cluster, centered around Crawford and his collaborators such as Cowling, Pani, and Allen, highlights a strong orientation toward the intersections of learning, leadership, and psychology in the integration of AI in higher education. This cluster reflects a strand of research that conceptualizes AI not merely as a technical innovation but as a catalyst for rethinking pedagogical practices and leadership frameworks in universities. Crawford et al. (2023) argue that AI-related transformations demand adaptive leadership, critical reflection on learning design, and institutional strategies that support ethical and sustainable use of technology. Their work resonates with Zawacki-Richter et al. (2019), who emphasize that the successful adoption of AI requires not only technological readiness but also the cultivation of faculty competencies and organizational cultures that align with ethical values such as justice, transparency, and academic integrity. By positioning leadership and psychological perspectives at the center of AI research, this cluster contributes to shaping an intellectual tradition that prioritizes human development, institutional responsibility, and systemic change. The second cluster, anchored by Rudolph is distinct in its thematic focus on the application of AI-driven tools, particularly chatbots, and their implications for student engagement and learning. Rudolph et al. (2023) highlight that chatbots have become a critical site of innovation, offering new opportunities for enhancing immediacy, personalization, and support in higher education contexts. Similarly, Popenici and Kerr (2017) underscore the disruptive potential of AI in reshaping how students interact with knowledge, raising both opportunities for engagement and concerns about the erosion of human-centered pedagogical values. Taken together, this cluster represents the "applied" dimension of AI research in higher education, foregrounding the design, deployment, and evaluation of AI systems for concrete educational purposes. The existence of these two clusters points to a bifurcation in the intellectual structure of the field. On the one hand, the Crawford-centered cluster reflects a socio-psychological and leadership-oriented paradigm that emphasizes the broader organizational and ethical implications of AI adoption. On the other hand, the Rudolph-centered cluster reflects a techno-pedagogical paradigm that concentrates on practical applications, student engagement, and tool-specific affordances. This duality mirrors what Liu et al. (2023) describe as the 'dual promise' of AI in education, where scholars are simultaneously

tasked with advancing innovative practices and confronting the ethical, cultural, and institutional challenges that shape technology use in higher education. It also reflects broader debates in the literature concerning whether AI in education should primarily be understood as a tool for efficiency and innovation or as a transformative force with profound implications for equity, ethics, and institutional governance (Akgun & Greenhow, 2022; Williamson & Eynon, 2020). From an intellectual structure perspective, these clusters suggest that AI research in higher education is consolidating into two partially overlapping but distinct subfields. The leadership- and psychology-oriented subfield situates AI within discussions of human agency, organizational learning, and ethical responsibility, while the application-oriented subfield situates AI within debates on tool design, usability, and learning outcomes. Importantly, the interaction between these subfields indicates a dynamic research ecology in which practical experimentation with AI technologies informs, and is informed by, broader conceptual debates about the role of higher education in the age of intelligent machines. Such an ecology underscores the need for interdisciplinary collaboration that bridges technological expertise with social sciences perspectives, ensuring that AI's integration into higher education remains both innovative and human-centered.

The research results reveal that the United States, Australia, and the United Kingdom are leading research collaborations, and policy support in these countries strengthens their positions in the global research ecosystem. Similar findings are also found in the literature (Bergmann & Müller, 2023; Jones & Sefton-Green, 2021). Furthermore, the finding is consistent with Xie et al.'s (2024) study comparing the AI policies of different countries, demonstrating the importance of countries' AI policies in these collaborations. However, the concentration of collaboration networks primarily among developed countries also poses the risk of regional imbalances in knowledge production. This imbalance could be addressed by building AI research capacity in lower- and middle-income countries and by funding schemes that reward cross-regional co-authorship.

## Conclusion

Research on artificial intelligence in higher education has expanded rapidly in recent years, reflecting the growing integration of AI technologies into teaching, learning, and institutional practices. The field demonstrates a strong interdisciplinary character, encompassing social sciences, computer science, engineering, business, and psychology. This indicates that AI is not only a technical innovation but also a phenomenon with profound social, ethical, and pedagogical implications. Thematic trends reveal that research focuses on three interrelated dimensions: technological development, pedagogical processes, and ethical and social considerations, highlighting a multidimensional understanding of AI in higher education. Analyses of scholarly

collaborations reveal two dominant clusters shaping the intellectual structure of the field. One cluster emphasizes leadership, learning, and psychological perspectives, highlighting the ethical and organizational dimensions of AI integration. The other cluster focuses on applied AI, including educational technologies, chatbots, and student engagement, reflecting the practical implementation of AI in learning environments. The coexistence of these two trajectories highlights the importance of interdisciplinary collaboration in balancing technological innovation with social, ethical, and pedagogical concerns, thereby promoting the sustainable and human-centered adoption of AI. Despite the rapid growth and diversification of research, challenges remain. Regional disparities in research collaboration and limited empirical evidence regarding long-term cognitive and pedagogical effects of AI warrant attention. For practice and policy, higher education institutions should develop comprehensive strategies that integrate AI tools with pedagogical design, faculty development, and ethical guidelines, ensuring that technology enhances learning outcomes without compromising critical cognitive or social skills.

In practical terms, this study makes several contributions to the literature: it provides a detailed mapping of AI research in higher education, identifies influential authors and journals, highlights thematic priorities such as ethics and pedagogy, and emphasizes the interdisciplinary character of the field. These contributions can inform educators, policymakers, and researchers about the current landscape of AI research and guide strategic decisions for integrating AI in higher education. Overall, this study contributes to understanding the evolution, interdisciplinary nature, and intellectual structure of AI research in higher education, providing a foundation for future research, institutional strategies, and policy development.

At the same time, the study has certain limitations. As a bibliometric analysis, it primarily captures publication volume, citation patterns, and collaboration networks, but does not assess the qualitative impact of research, the effectiveness of AI applications in classrooms, or the long-term pedagogical consequences of AI use. Therefore, while it provides a valuable overview of trends and patterns, the findings should be complemented with qualitative, experimental, or mixed-method studies to gain a deeper understanding of AI's influence on teaching and learning.



## References

- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431–440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Akhmadieva, R. S., Udina, N. N., Kosheleva, Y. P., Zhdanov, S. P., Timofeeva, M. O., & Budkevich, R. L. (2023). Artificial intelligence in science education: A bibliometric review. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), ep460. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13587>
- Al, U., & Tonta, Y. (2004). Atuf analizi: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü tezlerinde atuf yapılan kaynaklar. *Bilgi Dünyası*, 5(1), 19–47. <https://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/yayinlar/tonta-al-bilgi-dunyasi.pdf>
- Al-Zahrani, A. M., & Alasmari, T. M. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence on higher education: The dynamics of ethical, social, and educational implications. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 912. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03432-4>
- Andrés, A. (2009). *Measuring academic research: How to undertake a bibliometric study*. Chandos Publishing..
- Appana, S. M., Pasupuleti, R. S., Tulimelli, J., Dokku, Y., Chen, W.-K., & Nalluri, V. (2025). Future agenda on higher education policy using artificial intelligence tools: A review and bibliometric analysis. *Engineering Proceedings*, 98(1), 12. <https://doi.org/10.3390/engproc2025098012>
- Archambault, É., Campbell, D., Gingras, Y., & Larivière, V. (2009). Comparing bibliometric statistics obtained from the Web of Science and Scopus. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(7), 1320–1326. <https://doi.org/10.1002/asi.21062>
- Batubara, H. S., Jalinus, N., Rizal, F., & Watrianthos, R. (2024). Mapping the frontier: A bibliometric analysis of AI in tertiary education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(10), 62–81. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.10.4>
- Bayaga, A. (2025). Leveraging AI-enhanced and emerging technologies for pedagogical innovations in higher education. *Education and Information Technologies*, 30(1), 1045–1072. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13122-y>
- Bergmann, K., & Müller, R. (2023). The role of artificial intelligence in European higher education policy: Ethical and strategic considerations. *European Journal of Education*, 58(1), 102–115. <https://doi.org/10.1111/ejed.12537>
- Bornmann, L., & Daniel, H. D. (2005). Does the h-index for ranking of scientists really work? *Scientometrics*, 65(3), 391–392. <https://doi.org/10.1007/s11192-005-0281-4>
- 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>
- Crawford, J., Cowling, M., & Allen, K. A. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(3), 1–19. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.T2024112000002891427961342>
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Delen, I. (2024). Understanding the growth of artificial intelligence in educational research through bibliometric analysis. *Sustainability*, 16(16), 6724. <https://doi.org/10.3390/su16166724>
- Dogan, M. E., Goru Dogan, T., & Bozkurt, A. (2023). The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. *Applied Sciences*, 13(5), 3056. <https://doi.org/10.3390/app13053056>
- Dotan, R., Parker, M., & Radzilowicz, M. (2024). Responsible adoption of generative AI in higher education: Developing a “points to consider” approach based on faculty perspectives. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2406.01930>
- Elsevier. (2024). *Content policy and selection*. Retrieved August 12, 2025, from <https://www.elsevier.com/solutions/scopus/how-scopus-works/content>
- Evangelista, E. D. L. (2025). Ensuring academic integrity in the age of ChatGPT: Rethinking exam design, assessment strategies, and ethical AI policies in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 17(1), ep559. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15775>
- European Commission. (2021). *Horizon Europe: Strategic plan 2021–2024*. Publications Office of the European Union. Retrieved September 29, 2025, from <https://data.europa.eu/doi/10.2777/083753>
- Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A., & Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: Strengths and weaknesses. *The FASEB Journal*, 22(2), 338–342. <https://doi.org/10.1096/fj.07-9492LSF>
- Floridi, L., & Taddeo, M. (2016). What is data ethics?. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 374(2083), 20160360. <https://doi.org/10.1098/rsta.2016.0360>
- Hajkowicz, S., & Sanderson, C. (2023). Artificial intelligence adoption in the physical sciences, natural sciences, life sciences, social sciences and the arts and humanities: A bibliometric analysis of research publications from 1960–2021. *Technology in Society*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102260>
- Halevi, G., Moed, H., & Bar-Ilan, J. (2017). Suitability of Google Scholar as a source of scientific information and as a source of data for scientific evaluation—Review of the literature. *Journal of Informetrics*, 11(3), 823–834. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.06.005>
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335–369. <https://doi.org/10.3102/0034654319830380>
- Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100625. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
- Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Artificial intelligence in higher education: A bibliometric study on its impact in the scientific literature. *Education Sciences*, 9(1), 51. <https://doi.org/10.3390/educsci9010051>
- Humble, N. (2025). Higher education AI policies—A document analysis of university guidelines. *European Journal of Education*, 60(3), 1–13. <https://doi.org/10.1111/ejed.70214>

- Ivanova, M., Grosseck, G., & Holotescu, C. (2024). Unveiling insights: A bibliometric analysis of artificial intelligence in teaching. *Informatics*, 11(1), 10. <https://doi.org/10.3390/informatics11010010>
- Jin, Y., Yan, L., Echeverria, V., Gašević, D., & Martinez-Maldonado, R. (2025). Generative AI in higher education: A global perspective of institutional adoption policies and guidelines. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100348. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100348>
- Jones, M. L., & Sefton-Green, J. (2021). AI and higher education: A new research agenda for teaching and learning. *AI & Society*, 36(3), 875–890. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01206-3>
- Kavitha, K., Joshith, V. P., Rajeev, N. P., & Asha, S. (2024). Artificial intelligence in higher education: A bibliometric approach. *European Journal of Educational Research*, 13(3), 1121–1137. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.3.1121>
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X. H., Beresnitzky, A. V., ... & Maes, P. (2025). Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task. *arXiv preprint arXiv:2506.08872*, 4. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>
- Lin, Y., & Yu, Z. (2024). A bibliometric analysis of artificial intelligence chatbots in educational contexts. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(2), 189–213. <https://doi.org/10.1108/ITSE-12-2022-0165>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Liu, M., Ren, Y., Nyagoga, L. M., Stonier, F., Wu, Z., & Yu, L. (2023). Future of education in the era of generative artificial intelligence: Consensus among Chinese scholars on applications of ChatGPT in schools. *Future in Educational Research*, 1(1), 72–101. <https://doi.org/10.1002/fer3.10>
- Lopez-Chila, R., Llerena-Izquierdo, J., Sumba-Nacipucha, N., & Cueva-Estrada, J. (2024). Artificial intelligence in higher education: an analysis of existing bibliometrics. *Education Sciences*, 14(1), 47. <https://doi.org/10.3390/educsci14010047>
- Manciaracina, A. (2022). How to design learning using technology and users' needs?. In *Designing hybrid learning environments and processes: Interactive Communication Tools for Active Learning* (pp. 93–128). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-95274-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-95274-7_5)
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Retrieved September 28, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group, T. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264–269. <https://doi.org/10.1016/j.ijsm.2010.02.007>
- Mongeon, P., & Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: A comparative analysis. *Scientometrics*, 106(1), 213–228. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1765-5>
- National Science Foundation. (2023, July 29). *NSF announces \$100 million investment in National Artificial Intelligence Research Institutes*. Retrieved September 29, 2025, from <https://www.nsf.gov/news/nsf-announces-100-million-investment-national-artificial?utm>
- Nayak, R., & Singh, A. (2022). Artificial intelligence in Indian higher education: Policy implications and challenges. *International Journal of Educational Development*, 92, 102609. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102609>
- Okubo, F., Yamashita, T., Shimada, A., & Ogata, H. (2017). A neural network approach for students' performance prediction. Paper presented in *International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. <https://doi.org/10.1145/3027385.3029479>
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Porayska-Pomsta, K., Holmes, W., & Nemorin, S. (2023). The ethics of AI in education. In *Handbook of artificial intelligence in education* (pp. 571–604). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800375413.00038>
- Prieto-Gutiérrez, J. J., Segado-Boj, F., & Da Silva França, F. (2023). Artificial intelligence in social science: A study based on bibliometrics analysis. *Human Technology*, 19(2), 149–162. <https://doi.org/10.14254/1795-6889.2023.19-2.1>
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, 25(4), 348–349. <https://www.scrip.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1190144>
- Qian, L., Cao, W., & Chen, L. (2025). Influence of artificial intelligence on higher education reform and talent cultivation in the digital intelligence era. *Scientific Reports*, 15(1), 1–14. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-89392-4>
- Republic of Türkiye. (2021). *National Artificial Intelligence Strategy 2021–2025*. Ministry of Industry and Technology & Digital Transformation Office of the Presidency of the Republic of Türkiye. Retrieved September 29, 2025, from [https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Turkey\\_National\\_Artificial\\_Intelligence\\_Strategy\\_2021-2025.pdf](https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Turkey_National_Artificial_Intelligence_Strategy_2021-2025.pdf)
- Roemer, R. C., & Borchardt, R. (2015). *Meaningful metrics: A 21st century librarian's guide to bibliometrics, altmetrics, and research impact*. Amer Library Assn. <https://aura.american.edu/ndownloader/files/41885916>
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- Ruzmetova, M. (2018). Applying Gilly Salmon's five stage model for designing blended courses. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 17(17), 271–290. <https://doi.org/10.30767/diledeara.418085>
- Sahar, R., & Munawaroh, M. (2025). Artificial intelligence in higher education with bibliometric and content analysis for future research agenda. *Discover Sustainability*, 6(1), 401. <https://doi.org/10.1007/s43621-025-01086-z>
- Saihi, A., Ben-Daya, M., Hariga, M., & As'ad, R. (2024). A Structural equation modeling analysis of generative AI chatbots adoption among students and educators in higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100274. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100274>
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (3rd ed.). Routledge.
- Serpil, H., & Kesim, E. (2024). Understanding the application of AI in higher education systems: Global perspectives from a local AI ecosystem. *Open Praxis*, 16(4), 645–662. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.4.725>



- Shidiq, M. (2023, May). The use of artificial intelligence-based chat-gpt and its challenges for the world of education; from the viewpoint of the development of creative writing skills. In *Proceeding of international conference on education, society and humanity* (Vol. 1, No. 1, pp. 353–357).
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30-32. Retrieved August 11, 2025, from <https://er.educause.edu/articles/2011/9/penetrating-the-fog-analytics-in-learning-and-education>
- Slimi, Z., & Carballido, B. V. (2023). Systematic review: AI's impact on higher education-learning, teaching, and career opportunities. *TEM Journal*, 12(3), 1627. <https://doi.org/10.18421/TEM123-44>
- Tirado, A. M., Mulholland, P., & Fernandez, M. (2024). *Towards an operational responsible AI framework for learning analytics in higher education*. Retrieved August 11, 2025, from <https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.05827>
- Tlili, A., Huang, R., & Chang, T.-W. (2025). Artificial intelligence in higher education in China: Policy, case study, and challenges. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, HS-4. <https://doi.org/10.4000/146vq>
- UNESCO (2023). *Artificial intelligence and higher education: A global perspective*. UNESCO Publishing. Retrieved February 14, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670>
- UNESCO (2025). *The role of higher education in national artificial intelligence strategies: A comparative policy review*. Retrieved February 16, 2025, from <https://www.iesalc.unesco.org/en/articles/role-higher-education-national-artificial-intelligence-strategies-comparative-policy-review>.
- Valdiviezo Sir, V. M., Baique Timaná, D. B., et al. (2024). The rising influence of AI in higher education: Trends and insights from a bibliometric analysis. *Journal of Educational and Social Research*. 14(5), 52. <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0121>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2017). Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer. *Scientometrics*, 111(2), 1053–1070. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2300-7>
- Vieriu, A. M. (2025). The impact of artificial intelligence on students' learning processes and academic performance: A systematic review. *Education Sciences*, 15(3), 343. <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>
- Waltman, L., Van Eck, N. J., & Noyons, E. C. M. (2010). A unified approach to mapping and clustering of bibliometric networks. *Journal of Informetrics*, 4(4), 629–635. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.07.002>
- Wang, H., & Li, J. (2020). Artificial intelligence education in China: Challenges and opportunities. *Educational Research Review*, 29, 100343. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100343>
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>
- Xie, Q., Li, M., & Enkhtur, A. (2024). Exploring generative AI policies in higher education: A comparative perspective from China, Japan, Mongolia, and the USA. *arXiv preprint arXiv:2407.08986*. <https://arxiv.org/abs/2407.08986>
- Yan, L., Martinez-Maldonado, R., & Gasevic, D. (2024, March). *Generative artificial intelligence in learning analytics: Contextualising opportunities and challenges through the learning analytics cycle*. In Proceedings of the 14th learning analytics and knowledge conference (pp. 101–111). <https://doi.org/10.1145/3636555.3636856>
- Yan, Y., & Liu, H. (2024). Ethical framework for AI education based on large language models. *Education and Information Technologies*, 30(8), 10891–10909 (2025). <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13241-6>
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>
- Yılmaz, M. (2019). Bibliyometriye eleştirel bir bakış. *Türk Kütüphaneciliği*, 33(1), 43-49. <https://doi.org/10.24146/tkd.2019.47>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

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.*

## Appendix: Table

**Table 1**

Most Cited Journal, Author and Article View

| Serial number | Article name and year                                                                                                                                        | Author name                                                                          | Journal                                                             | Citation |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|----------|
| 1             | Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT, 2024                                                                               | Cotton, Debby R. E., Cotton, Peter A. Shipway, J. Reuben                             | Innovations in Education and Teaching International                 | 685      |
| 2             | Artificial intelligence in higher education: the state of the field, 2023                                                                                    | Crompton, H., Burke, D.                                                              | International Journal of Educational Technology in Higher Education | 312      |
| 3             | Adoption of artificial intelligence in higher education: a quantitative analysis using structural equation modelling, 2020                                   | Chatterjee, S. & Bhattacharjee, K. K                                                 | Education and Information Technologies                              | 271      |
| 4             | Artificial intelligence in higher education: A bibliometric study on its impact in the scientific literature, 2019                                           | Hinojo-Lucena, F.-J., Aznar-Díaz, I.i, Cáceres-Reche, M.-P., Romero-Rodríguez, J.-M. | Education Sciences                                                  | 186      |
| 5             | What ChatGPT means for universities: Perceptions of scholars and students, 2023                                                                              | Firat, M.                                                                            | Journal of Applied Learning and Teaching                            | 170      |
| 6             | Artificial intelligence and reflections from educational landscape: A review of AI studies in half a century, 2021                                           | Bozkurt, A., Karadeniz, A., Baneres, D., Guerrero-Roldán, A.E., Rodríguez, M.E.      | Sustainability (Switzerland)                                        | 130      |
| 7             | Roles and research trends of artificial intelligence in higher education: A systematic review of the top 50 most-cited articles, 2022                        | Chu, H.-C., Hwang, G.-H., Tu, Y.-F, Yang, K.-H.                                      | Australasian Journal of Educational Technology                      | 76       |
| 8             | A decolonial approach to AI in higher education teaching and learning: strategies for undoing the ethics of digital neocolonialism,2023                      | Zembylas, M., Yang, K.-H.                                                            | Learning, Media and Technology                                      | 51       |
| 9             | The Impact of AI on Teaching and Learning in Higher Education Technology, 2022                                                                               | Singh, S.V., Hiran, K.K.                                                             | Journal of Higher Education Theory and Practice                     | 49       |
| 10            | Implementing Artificial Intelligence in Higher Education: Pros and Cons from the Perspectives of Academics, 2023                                             | Pisica, A.I, Edu, T., Zaharia, R.M., Zaharia, R.                                     | Societies                                                           | 47       |
| 11            | University teachers' perceptions of responsibility and artificial intelligence in higher education-An experimental philosophical study                       | McGrath, C., Cerratto Pargman, T., Juth, N., Palmgren, P.J.                          | Computers and Education: Artificial Intelligence                    | 45       |
| 12            | Modern Artificial Intelligence Model Development for Undergraduate Student Performance Prediction: An Investigation on Engineering Mathematics Courses, 2020 | Deo, R.C., Yaseen, Z.M., Al-Ansari, N., Langlands, T.A.M., Galligan, L.              | IEEE Access                                                         | 40       |
| 13            | Challenges for higher education in the era of widespread access to Generative AI, 2023                                                                       | Walczak, K., Cellary, W.                                                             | Economics and Business Review                                       | 38       |
| 14            | Assessing student-perceived impact of using artificial intelligence tools: Construction of a synthetic index of application in higher education, 2023        | Grájeda, A., Burgos, J., Córdova, P., Sanjinés, A.                                   | Cogent Education                                                    | 37       |
| 15            | The optimistic future of Artificial Intelligence in higher education, 2023                                                                                   | Escotet, M.Á.                                                                        | Prospects                                                           | 36       |

# Institutional Approaches to Massive Open Online Courses Among Universities in Türkiye

## Türkiye'deki Üniversitelerin Kitlese Açık Çevrimiçi Derslere Yönelik Kurumsal Yaklaşımları

Dilara Arzugül Aksoy 

Bayburt University, Social Sciences Vocational School, Bayburt, Türkiye

### Abstract

**Objective:** The aim of this study is to investigate the massive open online course (MOOC) approaches of higher education institutions in Türkiye.

**Method:** This study employed document analysis as the research method. Data were collected from the official websites of 205 universities in Türkiye, the websites of identified MOOC platforms, and the 2024 institutional self-evaluation reports. The data were analyzed using content analysis, and the findings are presented through various charts and tables for clear visualization.

**Results:** The findings reveal that only a limited number of universities offer MOOC platforms. This indicates that MOOC adoption and implementation in Türkiye are still in the early stages of development. There are substantial differences in the number of courses available across MOOC platforms. In this regard, Bilgeİş stands out as the platform with the largest content, offering 220 courses. Analyses of the most recent course publication dates suggest that some platforms are encountering challenges related to sustainability. Regarding language, the majority of courses are provided in Turkish, reflecting a predominantly local focus. Moreover, on nearly all platforms, learners receive certificates upon successful completion of the courses. Credit recognition for MOOCs at universities remains quite limited. According to the findings, currently only five universities in Türkiye grant academic credit for these courses.

**Conclusion and Implications:** In conclusion, this study provides a comprehensive overview of the current status of MOOC initiatives at universities in Türkiye. The study contributes to the growing body of literature on the adoption and implementation of MOOCs in Turkish higher education and provides actionable insights for university administrators, policymakers, and educators.

**Keywords:** Digital Transformation, Distance Education, Higher Education, Massive Open Online Courses, Open Educational Resources

### Özet

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının kitlese açık çevrimiçi derslere (KAÇD) yönelik yaklaşımlarını belirlemektir.

**Yöntem:** Çalışmada araştırma yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Veriler, Türkiye'deki 205 üniversitenin resmî internet siteleri, belirlenen KAÇD platformlarının internet siteleri ve 2024 yılına ait kurumsal iç değerlendirme raporlarından toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve bulgular çeşitli tablo ve grafiklerle görselleştirilmiştir.

**Bulgular:** Araştırma bulguları, KAÇD platformu sunan üniversite sayısının oldukça az olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, Türkiye'de KAÇD kabulü ve uygulamalarının henüz gelişme aşamasında bulunduğunu göstermektedir. KAÇD platformları arasında sunulan kurs sayıları bakımından farklılıklar mevcuttur. Bu doğrultuda Bilgeİş platformu, 220 dersle en fazla içeriğe sahip platform olarak öne çıkmaktadır. Derslerin son yayınlanma yıllarına ilişkin analizler, bazı platformlarda sürdürülebilirliğe yönelik sorunlar olduğunu işaret etmektedir. Dil açısından bakıldığında ise derslerin büyük çoğunluğunun Türkçe olması, yerel odaklı bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Ayrıca, platformların tamamına yakınında kursları başarıyla tamamlayan öğrencilere sertifika verilmektedir. Üniversitelerde KAÇD için kredi tanınması ise oldukça sınırlıdır. Bulgulara göre, Türkiye'de şu anda sadece beş üniversite bu dersler için akademik kredi vermektedir.

**Sonuç ve Öneriler:** Sonuç olarak bu çalışma, Türkiye'deki üniversitelerde yürütülen KAÇD girişimlerinin mevcut durumuna kapsamlı bir bakış sunmaktadır. Çalışma, Türk yükseköğretiminde KAÇD'lerin benimsenmesi ve uygulanmasına ilişkin alanyazına katkı sağlamakta ve üniversite yöneticileri, politika yapımcılar ve eğitimciler için uygulanabilir çıkarımlar sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital Dönüşüm, Uzaktan Eğitim, Yükseköğretim, Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler, Açık Eğitsel Kaynaklar

### İletişim / Correspondence:

Dr. Dilara Arzugül Aksoy  
Bayburt University, Social Sciences  
Vocational School, Bayburt, Türkiye  
e-mail: dilaraaksoy@bayburt.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 135-147. © 2026 TÜBA  
Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 20, 2025; Kabul tarihi / Accepted: Aralık / December 11, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Aksoy, D. A. (2026). Institutional approaches to massive open online courses among universities in Türkiye. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 135-147. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1769449>

ORCID: D. A. Aksoy: 0000-0003-0666-8362

**O**penness is a concept that has been used in education for centuries (Peters & Roberts, 2012). In the 13th and 14th centuries, Yunus Emre, one of the pioneers of Sufism and folk poetry in Anatolia, emphasized the importance of sharing and pointed to the concept of openness with the quote “What you share is yours, not what you accumulate”. Openness is defined as the transparency and freedom of the content or the system (Baker, 2017). According to Bozkurt (2021), openness refers to the flexibility of entering and withdrawing from a course easily. It affects many dimensions such as teaching, curriculum design, textbooks, research, policy and academic strategy (Wiley & Green, 2016). The openness in education has made significant progress with the massive open online course (MOOC) movement (Bayne et al., 2015), which embodies the core principle of open education, namely ensuring access for all (Stracke et al., 2019).

MOOCs are online courses that usually offer free enrollment to anyone who wants to take them (Liyanagunawardena, 2015). They are defined as learning resources that can meet the learning needs of all without geographical and economic restrictions (Yuan & Powell, 2013). MOOCs are categorized into two main approaches: cMOOCs (Connectivist Massive Open Online Course) and xMOOCs (Extension Massive Open Online Course). cMOOCs are grounded in the theory of connectivism and promote network-based, interactive, and collaborative learning. In contrast, xMOOCs adopt a behaviorist approach, transferring traditional instructional methods such as video lectures and quizzes into a digital environment (Yuan & Powell, 2013). The general characteristics of the MOOCs are presented in ■ Figure 1.

**Massive:** The threshold for a course to be considered massive is defined as 150 students (Downes, 2013). Stracke et al. (2019) argued that the number of students enrolled in a course also reflects the course’s overall effectiveness and reach.

**Open:** “Open” emphasizes the absence of financial barriers for enrollment in both the MOOC course and the offering institution (Moe, 2015; Stracke et al., 2019).

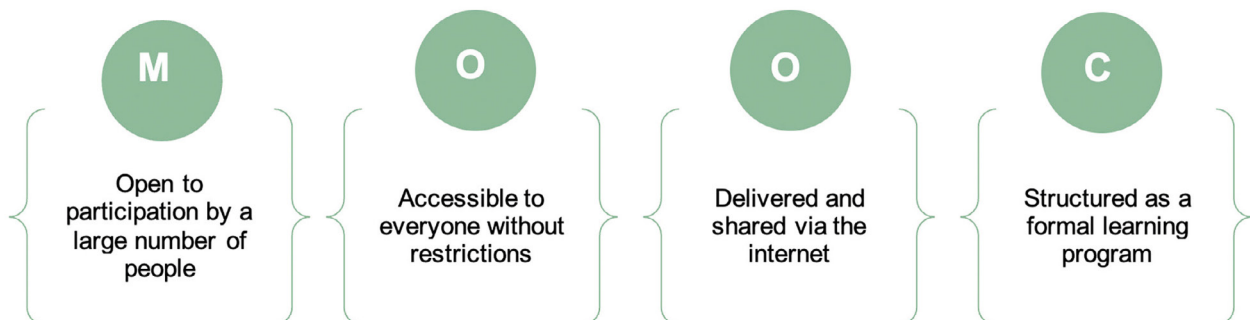
**Online:** “Online” is defined as making MOOC available to learners over the internet (Siemens, 2013). In MOOCs, all the content (lecture videos, assignments, materials, exams and communication) that the student needs to complete the course successfully is available online (Moe, 2015).

**Course:** A course is defined as the implementation of a MOOC within a specific formal plan, conducted between a defined start and end date (Stracke et al., 2019).

MOOC was first used in 2008 in the context of the online course “Connectivism and Connective Knowledge” by George Siemens and Stephen Downes at the University of Manitoba. Designed according to Connectivist principles, this course also has the requirements of a formal course offered by a traditional institution, such as start and end dates, a course schedule (Downes, 2012, p. 503). In 2011, the “CS 271: Introduction to Artificial Intelligence” course offered by Stanford University triggered the proliferation of MOOCs (Moe, 2015). This course attracted 160,000 participants from around the world, 23,000 of whom successfully completed it (Waldrop, 2013). After this incredible demand, the rapid growth in MOOC platforms, providers, and courses led many in the media and education sectors to label 2012 as the “Year of the MOOC” (Pappano, 2012). In early 2012, independent, for-profit startups such as Coursera, Udacity, Udemy, and edX (Harvard University and MIT) were founded (Baturay, 2015). In Türkiye, Anadolu University and Atatürk University were the first universities to provide MOOCs based on their experience in open and distance learning. Both launched their MOOC platforms in late 2014 and offered their first courses in 2015. Anadolu University, for example, started its AKADEMA MOOC platform with 8 courses and more than 2000 learners (Aydın, 2017). In 2014, Koç University translated several Coursera courses into Turkish and developed its own Turkish-language course on the Coursera platform (Erdem Aydın, 2015).

MOOCs offer advantages that contribute to their growing importance in education. It expands access to higher education globally, enabling students to enroll in courses from prestigious institutions regardless of their location (Anson, 2024; Guerrero-Quinonez et al., 2023; Mahajan et al., 2019). One of their main benefits is that they can accom-

■ **Figure 1**  
General Characteristics of MOOCs





moderate a large number of participants at the same time, allowing for inclusive learning opportunities. Furthermore, provide flexibility in time and pace, supporting autonomous learning according to individual needs (Mahajan et al., 2019). In this way, MOOCs support lifelong learning by offering courses in various academic and professional fields, enabling individuals to acquire new skills and update their existing knowledge (Anson, 2024; Bozkurt et al., 2021). These courses also connect students worldwide by fostering opportunities for collaboration through online forums and group activities (Guerrero-Quinonez et al., 2023). Finally, the reusability of course materials contributes to a low cost of delivery, making MOOCs a sustainable solution for large-scale education (Mahajan et al., 2019).

However, MOOCs also present some challenges. A significant limitation of MOOCs is their notably high dropout rates (Anson, 2024; Guerrero-Quinonez et al., 2023; Waldrop, 2013). Moreover, the development of such courses requires considerable resources. The absence of well-defined assessment criteria and concerns regarding the validity of certificates often lead to their limited recognition by employers, thereby impeding learners' career progression. Lastly, the inadequate financial incentives for course content developers present an additional challenge to the sustainability and quality of MOOCs (Mahajan et al., 2019). Schuwer et al. (2015) point out several threats, such as concerns about course quality, lack of formal recognition and accreditation, lack of access, and the absence of institutional strategies to integrate MOOCs into educational systems.

MOOCs, with their open and online nature, are particularly important for the Sustainable Development Goals (SDGs), the 17 goals adopted by the United Nations in 2015. One of these dimensions, "Quality Education", aims to "ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all" (United Nations, 2022). It is stated that well-designed MOOCs can contribute to reducing inequality, community development, inclusive and equitable education, as well as fostering critical and participatory citizenship in the context of sustainable development. MOOCs facilitate the education of individuals and contribute to the fulfillment of the SDGs, which seek to guarantee inclusive, equitable, and high-quality education while promoting lifelong learning opportunities for everyone (Sosa-Díaz & Fernández-Sánchez, 2020). Similarly, the UNESCO Education 2030 action plan calls on educational institutions to provide resources that are high-quality, inclusive, and accessible to all, within their respective contexts, with a focus on increasing accessibility (UNESCO, 2016, p. 20). In response to the need for a comprehensive and sustainable transformation in the post-pandemic era, the OECD published a report in 2021 titled "Building the Future of Education". The report highlights the critical role of education as a means for societal advancement and for addressing poverty and social exclusion. It further underscores that achieving these goals requires the equita-

ble distribution of educational opportunities within society (OECD, 2021, p. 5). According to Bozkurt et al. (2021), MOOCs play a significant role in reducing inequalities in access to knowledge and promoting the democratization of education by reaching individuals of diverse ages, genders, and educational backgrounds. In addition to the SDGs, MOOCs represent a concrete example contributing to the digital transformation process. Indeed, digital transformation aims to make education systems more inclusive and student-centred, enabling individuals to learn at their own pace and according to their specific needs. In this context, the Council of Higher Education (CoHE) emphasized in its 2019–2023 Strategic Plan that "*Universities will be harmonized with open access infrastructures in order to keep pace with the digital age and to realize open access and open science practices in access to information.*" (CoHE, 2019, p. 13). Similarly, in 2019, the CoHE launched initiatives on "open access" and "open science" in academia. Within the scope of open access, open research data, open education, open educational resources (OER), and open peer review are being promoted. MOOCs have the potential to directly serve this purpose due to their open and inherent nature (Bayne et al., 2015). During the COVID-19 pandemic, both the Ministry of National Education and CoHE in Türkiye provided open and distance education opportunities to prevent interruptions in learning. In response to the inadequacies of educational platforms during the pandemic, their technical capacities were swiftly enhanced to meet the growing demands (Telli & Altun, 2021). Furthermore, collaboration among institutions was fostered both for the development of the necessary infrastructure and the implementation of distance education. This collaboration contributed to strengthening the culture of sharing resources and experiences (Stracke et al., 2022). In this context, UNESCO (2020) recommended the use of MOOCs to address resource needs and design more effective distance education. However, a post-pandemic study revealed that most university faculty members lacked sufficient knowledge and skills in delivering online courses and utilizing OER such as MOOCs (Sunar et al., 2022). Most of the higher education institutions remain largely unaware of MOOCs in Türkiye (Bozkurt et al., 2022). However, this lack of awareness does not negate the potential that MOOCs have for the future of higher education. Bozkurt (2021) stated that MOOCs will become more widespread in higher education due to their compatibility with new educational methods (such as blended learning and flipped classroom).

In the context of education in Türkiye, research related to MOOCs generally focuses on topics such as participant perspectives (Aydemir et al., 2016), instructor or institutional experiences (Aydın & Karal, 2021), accessibility Akgül (2018), and course completion (Bingöl et al., 2020). Studies that aim to evaluate the overall situation across Türkiye remain quite limited. Aydın (2017) provided a comparative analysis of how Turkish universities approach MOOCs from a European perspective. Data were gathered through a survey of 150 higher education institutions from

30 countries, 23 of which were from Türkiye. The survey addressed the institutions' profiles, MOOC offerings, goals, collaborations, outsourcing, and strategic, pedagogical, and structural approaches to MOOCs. The study found that 54.1% of institutions do not offer or plan to offer MOOCs, while 30% intend to but have not yet started. Institutions that offer MOOCs are primarily motivated by gaining national and international visibility. Furthermore, many Turkish higher education institutions lack sufficient knowledge about MOOCs. Bozkurt et al. (2021) examined the Akadema, AtademiX, and Bilgeİş platforms within the context of Turkish higher education. Accordingly, various criteria were identified, including the distribution of participants' demographic characteristics such as age, gender, and educational background, as well as their employment status, course themes, and completion rates. A review of the literature indicates that there is a gap in research providing a comprehensive overview of MOOCs in Türkiye.

The aim of this study is to examine the current state of MOOC approaches in Turkish higher education institutions. In this context, the study seeks to answer the following questions:

1. What is the level of MOOC platform ownership among universities in Türkiye?
2. Which universities collaborate with international MOOC platforms in Türkiye?
3. What is the distribution of MOOC platforms by course count?
4. What are the access conditions (e.g., fully open, registration required) for MOOC platforms?
5. How are MOOC platforms distributed by the publication year of their latest courses?
6. Which languages are courses offered on MOOC platforms in Türkiye?
7. What certification approaches are adopted by MOOC platforms in Türkiye?
8. How do Turkish universities approach the recognition of MOOC credits?

## Method

### Research Design

In this study, MOOC approaches of public and private universities in Türkiye were analyzed using the document analysis method. According to Bowen (2009), document analysis is defined as the process of systematically analyzing existing documents, both printed and electronic material. It is an efficient and cost-effective method because it relies on existing data rather than collecting new data. Documents are often publicly available and provide stable, accurate, and detailed information covering a broad range of events and contexts over time (Bowen, 2009). In this study, university websites, universities' MOOC platforms, and institutional self-evaluation reports were selected as the data sources.

### Data Sources

The population of this study consists of all higher education institutions operating in Türkiye. The public websites and 2024 institutional self-evaluation reports of all public and foundation universities in Türkiye were examined between July 1 and 10, 2025, and data on their MOOC approaches were collected. Consequently, this study constitutes a comprehensive census aiming to cover the entire population without the use of sampling.

### Data Collection Process

The "website addresses" and "institutional self-evaluation reports" of all public (n=124) and foundation (n=81) universities listed on the "YÖK Atlas" platform were individually visited. The data collection process was carried out between July 1 and July 10, 2025. The search process, according to the research questions, is presented in ■ Table 1.

Based on the search findings, data regarding each university's ownership of a MOOC platform and its collaboration with external MOOC providers were collected. For universities with a MOOC platform, the relevant platform page was examined to determine its access conditions, number of available open courses, and certification approaches. For institutions whose course publication dates were not accessible through their websites, information was obtained via telephone from their Open and Distance Learning Centers. All findings were recorded in the data coding form.

### Data Collection Tool and Data Analysis

In this study, a structured Excel file was prepared to systematically collect and analyze data on MOOC platforms obtained from the websites of higher education institutions in Türkiye. The Excel file included the following columns to analyze the data:

- University name
- University type
- Is there a MOOC?
- MOOC collaboration (present/absent)
- MOOC platform name
- Access requirement
- Number of courses
- Language
- Certificate of course completion
- Last course release year
- Web address

For the first phase of the data analysis, all university websites were individually subjected to content analysis in relation to RQ1, and RQ2. Content analysis is the systematic process of organizing information into categories related to the key research questions. In content analysis, researchers should select information directly related to the subject and eliminate irrelevant information (Bowen, 2009). In this study, the presence or absence of a MOOC platform,



international MOOC collaboration, and credit recognition practices were recorded in the analysis file as binary variables (“present” or “not present”). In the subsequent phase, the websites of the identified MOOC platforms of the 25 universities were analyzed in line with RQ3, RQ4, RQ5, RQ6, and RQ7. Within the scope of RQ8, the content of the 2024 institutional self-evaluation reports in the management information system of the Turkish Higher Education Quality Council was analyzed. The data obtained through content analysis were then subjected to descriptive statistical analysis, and the findings were presented using frequency (f) and percentage (%) distributions.

### Validity and Reliability

The strategies presented in Table 2 were implemented to ensure the validity and reliability of the research. According to Özkan (2023), document analysis possesses its own philosophy and objectives, and should be evaluated according to criteria that align with these principles. Consequently, strategies suitable to its nature should be implemented for the purposes of validity and reliability.

## Findings

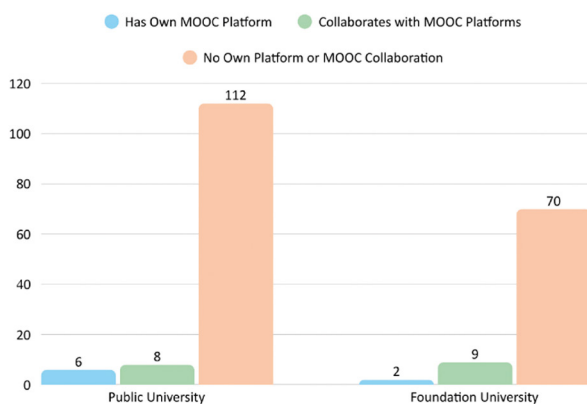
### MOOC Platform Ownership and Collaboration Status of Universities

Within the scope of this study, the websites of 205 universities comprising both public and foundation institutions were systematically reviewed. Figure 2 displays the data on institutional ownership of MOOC platforms and collaborations with external providers such as Coursera and edX.

According to Figure 2, only 3.9% (n=8) of the 205 universities have their own MOOC platforms, with 4.84% (n=6) of 126 public universities and 2.47% (n=2) of 81 foundation universities. Additionally, there are 17 universities nationwide (8.29%), including 8 public and 9 foundation universities, that collaborate with international MOOC platforms. Universities with their own MOOC platforms and platform information are given in Table 3.

**Figure 2**

MOOC Platform Ownership and Collaboration Status of Universities



Within the scope of RQ2, this study examined universities that collaborate with international MOOC providers. University websites and institutional self-evaluation reports were reviewed for the latest collaboration updates. The most recent year was recorded in the table. The findings are presented in Table 4.

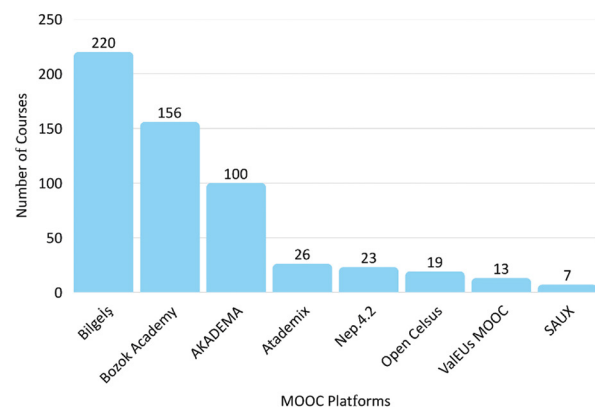
According to Table 4, a total of 17 universities have collaborations with MOOC providers. The latest announcement information about these collaborations on the institution’s website is also included in the table. The MOOC platforms identified as collaboration partners are Coursera and edX. In addition, the most recent announcement regarding the collaboration was made by Kadir Has University, Koç University, and MEF University.

### Distribution of MOOC Platforms by Course Count

The distribution of MOOC platforms in Türkiye according to the number of courses is shown in Figure 3.

**Figure 3**

Distribution of MOOC Platforms by Course Count



According to Figure 3, Bilgeİş, the MOOC platform of Middle East Technical University offers the most courses (n=220). Bozok Academy, Yozgat Bozok University’s MOOC platform, followed with 156 courses, and Anadolu University’s AKADEMA platform followed with 100 courses. Sakarya University’s SAUX platform offered the fewest courses (n=7).

### MOOC Platforms by Access Conditions, Last Course Year, Certification, and Language

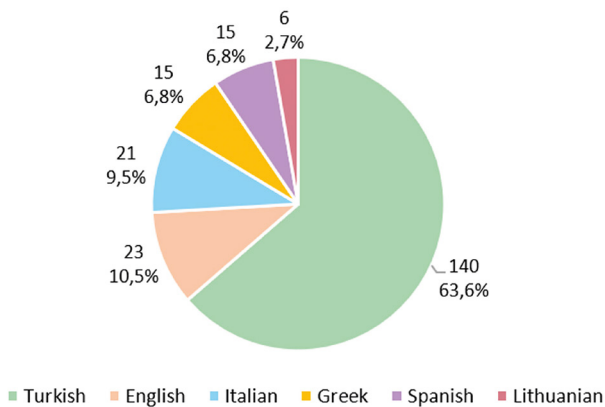
By examining the websites of MOOC platforms, the access requirements for courses, the latest course publication dates, and certification approaches were determined. The relevant findings are presented in Table 5.

In Türkiye, MOOC platforms generally do not provide direct open access to courses. Access to courses on platforms such as Atademix, Bozok Academy, and AKADEMA is available only upon registration or through authentication via the national e-Government (e-Devlet) portal. On other platforms, access is limited to users who create an account through standard registration procedures.

An examination of the most recently published course dates on these MOOC platforms revealed that Atademix, Bozok Academy, and AKADEMA do not display course publication dates on their websites. Consequently, direct communication was established with the respective open and distance education centers to obtain the most recent course release information. Findings indicate that the Open Celsus and SAUX platforms have not published any new courses within the past five years. In contrast, the Atademix, Bilgeİş, Nep 4.2, and ValeUs platforms have continued to update their course offerings, with the most recent content released in 2025.

Lastly, the language distribution of courses offered across the platforms was examined. It was observed that five platforms exclusively provide courses in Turkish. Seven of the 19 courses on the Open Celsus platform are in English and the rest are in Turkish, whereas ValeUs MOOC offers courses only in English. Conversely, the Bilgeİş platform demonstrates greater linguistic diversity. The language distribution of the courses offered on the Bilgeİş platform is presented in ■ Figure 4.

■ Figure 4  
Language Distribution of the Courses on the Bilgeİş



Despite the language option, 63.6% (n=140) of the courses on the platform are in Turkish. The Turkish language is followed by English and Italian. Courses offered in English, Italian, Spanish, Greek, and Lithuanian are adaptations of a course originally available in Turkish, prepared by translating the same content into those languages.

### Universities' Approaches to MOOC Credit Recognition

For RQ8, universities' recognition of MOOC credits was investigated in the context of 2024 institutional self-evaluation reports. The reports were accessed from Turkish Higher Education Quality Council's website (<https://mis.yokak.gov.tr/Report/KidrRapor>). According to the research findings, a total of five universities in Türkiye, two public and three foundation, recognize MOOC credits. The MOOC credit recognition conditions of these universities are presented in ■ Table 6.

Universities in ■ Table 6 allow students to count courses from platforms such as Coursera, edX, and FutureLearn as elective credits under certain conditions. These conditions generally include obtaining prior approval from the relevant departments, successful completion of the courses, and earning a certificate.

In addition, TED University integrates the Coursera platform into credit-bearing courses. Coursera content is included in these courses as either a core or supplementary component, and students' achievement in Coursera modules is reflected in their course grades by 5–20% (TEDU, 2023).

### Conclusion, Discussion and Implications

This study highlights the current state of MOOC approaches in Turkish higher education institutions. For this purpose, within the scope of document analysis, the websites of all universities, determined MOOC platforms, and institutional self-evaluation reports were analyzed. This section discusses the findings in relation to each research question. The analysis of RQ1 revealed that merely 3.9% of the 205 universities examined have established their own MOOC platforms. These platforms include Atademix, Bozok Academy, AKADEMA, ValeUs MOOC, Bilgeİş, Nep 4.2, SAUX, and Open Celsus. According to Aydın (2017), many Turkish higher education institutions lack sufficient information about MOOCs. Although open access and OER are included in CoHE's strategic documents, Bozkurt et al. (2022) note that insufficient awareness among the public and academic communities limits their practical implementation. Sunar et al. (2022) found that faculty members still lack adequate knowledge and skills related to OER, such as MOOCs, in the post-pandemic period. Despite the international calls (United Nations, 2022) particularly the call for MOOCs during the Covid-19 period (UNESCO, 2020) and great advantages of MOOCs, such as expanding access to higher education regardless of location (Mahajan et al., 2019), supporting autonomous learning (Mahajan et al., 2019) and lifelong learning (Anson, 2024; Bozkurt et al., 2021), the current situation in Türkiye is extremely inadequate. Similarly, research in Poland has shown that, despite widespread internet access and high English proficiency among students, awareness of MOOCs is still limited. The Navoica platform is the only operational platform in the country and collaborates with only a few universities (Geryk, 2024). This deficiency may have multiple causes, as the initiation and sustainability of open educational initiatives are influenced by a variety of factors across contexts such as platforms, content creators, students, learning materials, and institutional environments (Aksoy et al., 2025). An effective MOOC requires planning, human resource development, educational materials, and funding. While the role of educators is critical to success, factors such as individual knowledge gaps, internet access issues, content quality, and technological infrastructure can negatively



affect the process (Bakeer & Wynn, 2020). Budiarti et al. (2024) also emphasized that service quality, financial support, and government policy play a crucial role in institutions' adoption of MOOCs. According to the findings of RQ2, 17 universities have established collaborations with MOOC providers, most notably Coursera. Both Coursera and edX provide a diverse array of learning topics and feature user-friendly interfaces, offering comparable course formats. Nevertheless, Coursera is distinguished primarily by its more affordable pricing and a wider breadth of course content (Liković & Rojko, 2022).

Based on the findings related to RQ3, compared to platforms offering courses on a global scale, the number of courses provided by MOOC platforms in Türkiye is quite limited. Bilgeİş platform offers the highest number of courses (n=220), followed by Bozok Akademi and the AKADEMA platform. In contrast, Sakarya University's SAUX platform provides the fewest courses, with only seven. These findings reveal significant disparities in course offerings among the analyzed platforms, potentially reflecting differences in institutional priorities, resources, or target participants. There are also differences in the number of courses offered by universities worldwide. For example, the University of London offers 75 courses (University of London, n.d.), the University of Helsinki offers 119 courses (University of Helsinki, n.d.), the University of York offers 38 courses (University of York, n.d.), and Harvard University's MOOC platform provides 111 courses (Harvard University, n.d.). Leading MOOC platforms based in the United States offer a substantial number of courses, with Coursera providing over 16,000 and edX more than 6,000 courses. In France, the Ministry of Higher Education's platform, FUN MOOC, offers over 700 courses (Pickard et al., 2025). The number of courses is an important metric used to evaluate MOOC platforms (Perifanou & Economides, 2022), as it plays a key role in attracting and retaining learners (Dholakia, 2006). This is because the production and sharing of content are essential for the sustainability of MOOC initiatives (Wiley, 2007). To reach a global audience effectively, MOOC initiatives need to expand the number of courses offered and broaden their subject variety (Perifanou & Economides, 2022). RQ4 showed that direct open access to MOOC courses in Türkiye is limited, requiring user registration or authentication via the e-Government portal for access. Providing easy and free access to platforms is considered necessary for user sustainability (Aksoy et al., 2025).

In response to RQ5, the findings revealed that Open Celsus and SAUX have not released new courses in the past five years; platforms like Atademix, Bilgeİş, Nep 4.2, and ValEUs remain active with updates as recent as 2025. Bozok Academy and AKADEMA have not published new content since 2023. Information on the last course publication year can be considered as an indicator of the sustainability of MOOC platforms. Therefore, it can be concluded that the Open Celsus and SAUX platforms, which have not

published any courses in the past five years, have failed to ensure sustainability. In the institutional context, Aksoy et al. (2025) stated that financing, institutional policy, institutional culture, accreditation and certification, and collaboration factors influence the sustainability of OER initiatives. Furthermore, the participation of content creators in the production of OER, which is crucial for content sustainability, depends on factors such as time and workload, copyright awareness, digital skills, ICT needs, knowledge of open pedagogy, and lack of self-confidence. The analysis of RQ6 revealed that, in terms of language diversity among the eight MOOC platforms examined in Türkiye, five offer courses exclusively in Turkish. ValEUs is the only platform that provides courses solely in English. Notably, Bilgeİş is the only platform offering multilingual content. While the majority of its courses are in Turkish, Bilgeİş also includes courses in English, Italian, Spanish, Greek, and Lithuanian. Overall, the platforms appear to be primarily local in scope, highlighting the need to incorporate greater language diversity in order to engage global learners (Perifanou & Economides, 2022). Language constitutes a restrictive cultural factor that influences learners' engagement in course discussions and their ability to communicate effectively in online distance education contexts (Zhang & Kenny, 2010). However, the use of materials from local contexts and in local languages has been identified as a key consideration in the development of MOOCs. These elements are essential not only for enhancing learner engagement but also for ensuring cultural relevance and inclusivity in online education environments (Allotey et al., 2021). Consequently, offering courses both in the local language and in English, along with other widely spoken languages, is essential to broaden access and foster inclusive learning opportunities on MOOC platforms.

With respect to RQ7 and RQ8, the data indicated that nearly all MOOC platforms provide certificates to users who successfully complete their courses. When examining universities' approaches to recognizing MOOC credits, it was found that only five universities in Türkiye award credit for successfully completed MOOC courses. Aydın (2017) argues that the CoHE in Türkiye should develop a standardized framework for credit-bearing MOOCs and integrate these credits into official higher education programs. Prioritizing content accreditation is essential for MOOC platforms to become more effective at the national level, as it can facilitate the advancement of micro-credential and nano-degree programs (Bozkurt et al., 2021). Globally, the United States was the first country to introduce credit recognition for MOOCs. However, a standardized credit transfer system has not been established at the national level due to its federal legal framework and the autonomy of individual universities. Credit recognition is typically implemented through recommendations from organizations such as the American Council on Education and through institutional partnerships. Platforms like edX, Coursera, and Udacity have collaborated with universities and companies to offer

certificate programs such as MicroMasters, Nanodegrees, and Specializations that are eligible for credit transfer. In Europe, the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) plays a central role in recognizing academic credits across countries. However, transferring MOOC credits still faces several challenges. First, quality standards designed for traditional classrooms do not easily apply to MOOCs, and credit limits vary by country. Additionally, funding systems are not fully adapted to support MOOC-based learning. In Malaysia, MOOC credit recognition and transfer are government-led with clear roles for stakeholders. Malaysia is the first country to develop a national policy on counting MOOC credits as university course credits with the “MOOC Credit Transfer Guidelines.” Credits are accepted across education levels and types, transferable up to 30% of total credits. In order to receive credit for a MOOC, the content must meet national standards, student identity must be strictly verified, and achievements must be confirmed through various assessment methods (Yurong et al., 2023). Such collaborations facilitate the alignment of academic programs in higher education with international standards.

In conclusion, this study provides a comprehensive overview of the current status of MOOC initiatives at universities in Türkiye. Despite the calls for open, accessible education and the global trend in this direction, the adoption of MOOCs in Türkiye remains limited, with only a small number of universities developing or collaborating with platforms. The findings indicate substantial deficiencies in the sustainability and academic recognition of MOOC initiatives. The enhancement of institutional strategies (MOOC development and sustainability), the advancement of digital infrastructure, and the establishment of credit transfer frameworks have the potential to foster a more inclusive and effective MOOC ecosystem.

This study offers several important implications for both theory and practice in higher education. From a theoretical perspective, this study contributes to the growing body of literature on the adoption and implementation of MOOCs within Turkish higher education institutions. Specifically, it emphasizes the limited institutional engagement with MOOCs, particularly concerning developing and integrating local platforms into formal credit systems.

From a practical perspective, the findings provide university administrators, policymakers, and educators with actionable insights. First, the limited availability of MOOC platforms and the number of courses indicate that the integration of MOOCs within the higher education system of Türkiye remains in its infancy. In this regard, it is critical to support initiatives for comprehensive, high-quality and sustainable MOOC platforms. Awareness campaigns can be conducted, and incentive mechanisms can be developed for both institutions and educators to participate in MOOCs. Second, the provision of access to MOOC courses through user reg-

istration or national e-government authentication has the potential to impede the widespread adoption of MOOCs. Therefore, information about the course content and course process may be accessed directly. Third, the recent years of courses published on MOOC platforms point to the issue of sustainability. The establishment and implementation of institutional strategies for long-term sustainability is imperative. Lastly, a limited number of universities were identified as recognizing MOOC credits. This deficiency imposes limitations on the potential of MOOCs to make meaningful contributions to students’ academic progress and lifelong learning pathways. Consequently, this study underscores the necessity for the implementation of policy frameworks and institutional guidelines, with the aim of standardizing credit recognition processes.

This study has some limitations. First, the data collection process was primarily based on the analysis of documents obtained from institutional websites, MOOC platform websites, and institutional self-evaluation reports. As a result, the analysis reflects only the information that was explicitly disclosed and publicly accessible at the time of data collection. Institutions offering MOOCs that did not make relevant data available online may have been under-represented in the study. Second, the scope of the research was limited to MOOCs explicitly affiliated with or offered by Turkish universities; non-university providers were excluded. Future research may involve exploring the factors that influence universities’ adoption and credit recognition decisions within the Turkish context. Interviews with university administrators, instructional designers, and policymakers could uncover strategic, economic, or cultural factors that shape MOOC engagement decisions. Additionally, the MOOC approaches of universities in Türkiye and other countries can be examined comparatively. These cross-national comparative studies could place Türkiye’s MOOC landscape in a broader international context, identifying best practices and policy models that may be adapted locally.



## References

- AGU. (2022). *Application principles regarding the counting of online courses offered on digital platforms as elective courses*. Retrieved September 2, 2025 from <https://econ.agu.edu.tr/duyuru/dijital-platformlarda-sunulan-cevrimici-derslerin-secmeli-ders-olarak-saydirilmasi> [https://oidb-tr.agu.edu.tr/uploads/uygulama\\_esaslari/Abdullah%20G%C3%BCl%20C3%9Cniversitesi%20Dijital%20Platformlarda%20Sunulan%20Online%20Derslerin%20Se%C3%A7meli%20....pdf](https://oidb-tr.agu.edu.tr/uploads/uygulama_esaslari/Abdullah%20G%C3%BCl%20C3%9Cniversitesi%20Dijital%20Platformlarda%20Sunulan%20Online%20Derslerin%20Se%C3%A7meli%20....pdf)
- AU. (2020). *Recognition principles of courses and certificates obtained from massive open online course platforms (Coursera, Edx and FutureLearn, etc.) and professional certificate programs conducted by Ankara University*. Retrieved September 2, 2025 from <https://bme.eng.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/47/2021/06/Coursera-ve-edX-ilkeleri.pdf>
- Akgül, Y. (2018). Accessibility evaluation of MOOCs' websites of Turkey. *Journal of Life Economics*, 5(4), 23-36. <https://doi.org/10.15637/jlecon.259>
- Aksoy, D. A., Kurşun, E., & Zawacki-Richter, O. (2025). Factors affecting the sustainability of open educational resource initiatives in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 13(1), e70029. <https://doi.org/10.1002/rev3.70029>
- Allotey, P., Reidpath, D., Certain, E., Vahedi, M., Maher, D., Launois, P., & Ross, B. (2021). Lessons learned developing a massive open online course in implementation research in infectious diseases of poverty in low-and middle-income countries. *Open Praxis*, 13(1), 127. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.13.1.1172>
- Anson, A. M. (2024). Beyond the classroom: MOOCs and the evolution of lifelong learning. *Journal of Computer Science Application and Engineering*, 2(1), 6-10. <https://doi.org/10.70356/josapen.v2i1.22>
- Aydemir, M., Çelik, E., Bingöl, İ., Karapınar, D. Ç., Kurşun, E., & Karaman, S. (2016). İnternet üzerinden herkese açık kurs (İHAK) sağlama deneyimi: AtademiX. *Journal of Open Education Applications and Research*, 2(3), 52-74.
- Aydın, C. H. (2017). Current Status of the MOOC movement in the world and reaction of the Turkish higher education institutions. *Open Praxis*, 9(1), 59-78. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.9.1.463>
- Aydın, M., & Karal, H. (2021). Challenges and recommendations facing faculty and institutions in delivering massive open online course (MOOC). *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 10(2), 86-98.
- Bakeer, A., & Wynn, M. G. (2020). Towards the successful adoption of MOOCs in Libyan higher education: A case study of the University of Misurata. *Journal of Pure and Applied Sciences*, 19(4), 20-26.
- Baker, F. W. (2017). An alternative approach: Openness in education over the last 100 years. *TechTrends*, 61(2), 130-140. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0095-7>
- Baturay, M. H. (2015). An overview of the world of MOOCs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 427-433. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.685>
- Bayne, S., Knox, J., & Ross, J. (2015). Open education: The need for a critical approach. *Learning, Media and Technology*, 40(3), 247-250. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1065272>
- Bingöl, İ., Kurşun, E., & Kayaduman, H. (2020). Factors for success and course completion in massive open online courses through the lens of participant types. *Open Praxis*, 12(2), 223-239. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.2.1067>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkurt, A. (2021). Surfing on three waves of MOOCs: An examination and snapshot of research in massive open online courses. *Open Praxis*, 13(3), 296-311. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.13.3.132>
- Bozkurt, A., Koçdar, S., Çağltay, K., Eşfer, S., Karaman, S., & Kurşun, E. (2021). Massive open online courses (MOOCs) in Turkey and an analysis in the context of Turkish higher education. *TÜBA Higher Education Research*, 11(2 Pt 2), 521-536. <https://doi.org/10.2399/yod.20.702064>
- Bozkurt, A., Kondakçı, Y., & Aydın, C. H. (2022). Digital transformation and openness in the Turkish higher education system. In V. I. Marín, L. N. Peters, & O. Zawacki-Richter (Eds.), *(open) educational resources around the world: An international comparison*. EdTech Books. Retrieved September 2, 2025 from [https://edtechbooks.org/oe\\_around\\_the\\_world/digitalization\\_and\\_o](https://edtechbooks.org/oe_around_the_world/digitalization_and_o)
- Budiarti, B., Indra Sensuse, D., Santoso, H. B., Hidayat, D. S., & Purwaningsih, E. H. (2024). Investigating the drivers and barriers to MOOC adoption by course and training institutions. *Eduvest - Journal of Universal Studies*, 4(7), 5818-5837. <https://doi.org/10.59188/eduvest.v4i7.1229>
- CoHE. (2019). *The council of higher education strategic plan (2019-2023)*. Retrieved September 2, 2025 from [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/strateji\\_dairesi/stratejik-plan/2019\\_2023\\_Stratejik\\_Plan.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/strateji_dairesi/stratejik-plan/2019_2023_Stratejik_Plan.pdf)
- Dholakia, U. M. (2006). *What makes an open education program sustainable? The William and Flora Hewlett Foundation*. Retrieved September 2, 2025 from <https://www.hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/OpenEducationProgramSustainability.pdf>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada. Retrieved September 2, 2025 from [https://www.downes.ca/files/books/Connective\\_Knowledge-19May2012.pdf](https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf)
- Downes, S. (2013). *What makes a MOOC massive?* Retrieved September 2, 2025 from <http://halfanhour.blogspot.co.uk/2013/01/what-makes-mooc-massive.html>
- Erdem Aydın, İ. (2015). Preferences and willingness for participating MOOCs in Turkish. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 88-96.
- Geryk, M. (2024). MOOC awareness and utilization among students of selected Polish universities. *International Journal of Contemporary Management*, 60(1), 27-43. <https://doi.org/10.2478/ijcm-2023-0019>
- Guerrero-Quinonez, A. J., Bedoya-Flores, M. C., Mosquera-Quinonez, E. F., Ango-Ramos, E. D., & Lara-Tambaco, R. M. (2023). The MOOC as an alternative model for university education. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*, 3(1), 280-286. <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v3i1.630>
- Harvard University. (n.d.). *Free courses*. Retrieved November 7, 2025, from <https://pll.harvard.edu/catalog/free>
- IMU. (2024). *Internal institutional evaluation report*. Retrieved September 2, 2025 from <https://mis.yokak.gov.tr/images/report/kidr-1109-2024.pdf>

- KHU. (n.d.). *Coursera learning platform application and course substitution principles*. Retrieved September 2, 2025 from <https://www.khas.edu.tr/coursera-hakkinda/>
- Likovič, A., & Rojko, K. (2022). E-Learning and a case study of Coursera and edX online platforms. *Research in Social Change*, 14(1), 94-120. <https://doi.org/10.2478/rsc-2022-0008>
- Liyanagunawardena, T. (2015). Massive open online courses. *Humanities*, 4(1), 35-41. <https://doi.org/10.3390/h4010035>
- Mahajan, R., Gupta, P., & Singh, T. (2019). Massive open online courses: concept and implications. *Indian Pediatrics*, 56(6), 489-495.
- MEF. (n.d.). *Massive open online course*. Retrieved September 2, 2025 from <https://www.mef.edu.tr/tr/fakulteler/muhendislik-fakultesi/bolumler/bilgisayar-muhendisligi/lisans-programi/kitlesel-cevrimici-acik-ders-mooc>
- Moe, R. (2015). The brief & expansive history (and future) of the MOOC: Why two divergent models share the same name. *Current Issues in Emerging Elearning*, 2(1), 2.
- OECD. (2021). *Building the future of education*. Retrieved September 2, 2025 from <https://www.oecd.org/education/future-of-education-brochure.pdf>
- Özkan, U. B. (2023). Validity and reliability in document analysis method: A theoretical review in the context of educational science research. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 823-848. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1258867>
- Pappano, L. (2012, November 2). The year of the MOOC. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>
- Perifanou, M., & Economides, A. A. (2022). The landscape of MOOC platforms worldwide. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(3), 104-133. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i3.6294>
- Peters, M. A., & Roberts, P. (2012). *The virtues of openness: Education, science, and scholarship in the digital age* (1st ed.). Routledge.
- Pickard, L., Ma, R., Mendez, M. C., & Bowden, P. (2025). *Massive list of MOOC platforms around the world in 2025*. Retrieved November 7, 2025, from <https://www.classcentral.com/report/mooc-platforms/#edX>
- Schuer, R., Gil Jaurena, I., Aydin, C. H., Costello, E., Dalsgaard, C., Brown, M., ... Teixeira, A. (2015). Opportunities and threats of the MOOC movement for higher education: The European perspective. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i6.2153>
- Siemens, G. (2013). Massive open online courses: Innovation in education? In R. McGreal, W. Kinuthia, & S. Marshall (Eds.), *Open educational resources: Innovation, research and practice* (pp. 5-15). Athabasca University Press. <http://oasis.col.org/handle/11599/486>
- Sosa-Díaz, M. J., & Fernández-Sánchez, M. R. (2020). Massive open online courses (MOOC) within the framework of international developmental cooperation as a strategy to achieve sustainable development goals. *Sustainability*, 12(23), 10187. <https://doi.org/10.3390/su122310187>
- Stracke, C. M., Downes, S., Conole, G., Burgos, D., & Nascimbeni, F. (2019). Are MOOCs open educational resources? A literature review on history, definitions and typologies of OER and MOOCs. *Open Praxis*, 11(4), 331-341. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.4.1010>
- Stracke, C. M., Sharma, R. C., Bozkurt, A., Burgos, D., Cassafieres, C. S., dos Santos, A. I., ... & Cox, G. (2022). Impact of COVID-19 on formal education: an international review of practices and potentials of open education at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(4), 1-18. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i4.6120>
- Sunar, A. S., Yükseltürk, E., & Duru, İ. (2022). Analysis on use of open educational resources during emergencyremote education due to Covid-19: A case study in Turkey. *Sage Open*, 12(4), 21582440221130299. <https://doi.org/10.1177/21582440221130299>
- TEDU. (2023). *Rules and principles for the use of coursera online learning platform*. Retrieved September 2, 2025 from [https://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/docs/kys-yn-23\\_courserausulesaslar.pdf](https://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/docs/kys-yn-23_courserausulesaslar.pdf)
- Telli, S. G., & Altun, D. (2021). Online learning during coronavirus (Covid-19) pandemic period. *Journal of University Research*, 4(2), 90-107. <https://doi.org/10.32329/uad.916837>
- UNESCO. (2016). *Education 2030 incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Retrieved September 2, 2025 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2020). *COVID-19 : 10 Recommendations to plan distance learning solutions*. Retrieved September 2, 2025 from <https://www.unesco.org/en/articles/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>
- United Nations. (2022). *Sustainable development goals*. Retrieved September 2, 2025 from <https://turkiye.un.org/tr/sdgs>
- University of Helsinki. (n.d.). *Mooc.fi*. Retrieved November 7, 2025, from <https://www.mooc.fi/en/>
- University of London. (n.d.). *Moocs - short courses*. Retrieved November 7, 2025, from <https://www.london.ac.uk/study/courses/moocs>
- University of York. (n.d.). *Free online courses*. Retrieved November 7, 2025, from <https://www.york.ac.uk/study/moocs/>
- Waldrop, M. (2013). Campus 2.0. *Nature*, 495(7440), 160-163.
- Wiley, D. (2007). *On the sustainability of open educational resource initiatives in higher education*. Retrieved September 2, 2025 from <http://www.oecd.org/dataoecd/33/9/38645447.pdf>
- Wiley, D., & Green, C. (2016). *Why openness in education? Interdisciplinary studies: A connected learning approach*. Retrieved September 2, 2025 from <https://press.rebus.community/idsconnect/chapter/why-openness-in-education/>
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and open education: Implications for higher education* (CETIS White Paper No. 2013:WP01). JISC CETIS. [https://publications.cetis.org.uk/index.html\\_p=667.html](https://publications.cetis.org.uk/index.html_p=667.html)
- Yurong, L., Daud, S. N., & Rajamanickam, L. (2023). Review on credit recognition and transfer for MOOC at higher education in Malaysia. *European Chemical Bulletin*, 12(Special Issue 5), 1-13. <https://doi.org/10.48047/ecb/2023.12.si5a.0149>
- Zhang, Z., & Kenny, R. F. (2010). Learning in an online distance education course: Experiences of three international students. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.775>



## Appendix: Tables

**Table 1**

Data Collection Criteria Based on the Research Questions

| RQ  | Data Collection Criteria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RQ1 | Words searched on the institution's homepage and open and distance learning page : MOOC, massive open online course, KAÇD, kitlesel açık çevrimiçi kurs, açık ders, açık kurs, Coursera, Udemy, edX, internet üzerinden herkese açık kurs                                                                                                                                                                                                                                                     |
| RQ2 | Words searched for in news and announcements on the home pages of institutions and institutional self-evaluation reports: MOOC, massive open online course, KAÇD, kitlesel açık çevrimiçi kurs, açık ders, açık kurs, Coursera, Udemy, edX, internet üzerinden herkese açık kurs.                                                                                                                                                                                                             |
| RQ3 | All courses offered on MOOC platforms were counted.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| RQ4 | The access conditions for courses were examined on the main pages of the MOOC platforms.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| RQ5 | The publication dates of the courses offered on the platform were recorded. Since there were no dates for the courses on the Atademix and AKADEMA platforms, information was obtained by contacting the Open and Distance Learning Center by phone.                                                                                                                                                                                                                                           |
| RQ6 | A detailed analysis was conducted for each platform to identify the languages available for course offerings.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| RQ7 | Certification information was identified by examining the 'About Us' pages (where available) and course-specific pages on the platforms. No relevant information was found on the SAUX platform.                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| RQ8 | The 2024 institutional self-evaluation reports of the institutions were reviewed. The reports were accessed through the Turkish Higher Education Quality Council management information system ( <a href="https://mis.yokak.gov.tr/Report/KidrRapor">https://mis.yokak.gov.tr/Report/KidrRapor</a> ). Words searched on the reports : MOOC, massive open online course, KAÇD, kitlesel açık çevrimiçi kurs, açık ders, açık kurs, Coursera, Udemy, edX, internet üzerinden herkese açık kurs. |

**Table 2**

Validity and Reliability Strategies

|             | Strategies                        | Explanation                                                                                                                                    |
|-------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Validity    | Systematization of data           | Data were organized logically and coherently within the framework of the research questions. An Excel file was used to ensure systematization. |
|             | Audit trail                       | Evidence of the data analysis process was recorded.                                                                                            |
|             | Assessment criteria for documents | Websites of all universities in Türkiye were analyzed using a structured Excel file based on the research questions.                           |
|             | Verifiability of documents        | University websites are public and verifiable.                                                                                                 |
| Reliability | Producer confirmation             | The institution's open and distance learning center was contacted to determine the latest published course date for RQ5.                       |
|             | Recoding                          | To ensure coding reliability, the websites were analyzed twice by the researcher using the specified criteria.                                 |

**Table 3**  
Universities with Their Own MOOC Platforms

|            | University                       | Platform Name | URL                                                                                               |
|------------|----------------------------------|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Public     | Yozgat Bozok University          | Bozok Academy | <a href="https://akademi.bozok.edu.tr/tr/ana-sayfa">https://akademi.bozok.edu.tr/tr/ana-sayfa</a> |
|            | Middle East Technical University | Bilgeİş       | <a href="https://bilgeis.net/">https://bilgeis.net/</a>                                           |
|            | Anadolu University               | AKADEMA       | <a href="https://acik.anadolu.edu.tr/">https://acik.anadolu.edu.tr/</a>                           |
|            | Atatürk University               | Atademix      | <a href="https://atademix.atauni.edu.tr/">https://atademix.atauni.edu.tr/</a>                     |
|            | Necmettin Erbakan University     | Nep 4.2       | <a href="https://nep.erbakan.edu.tr/">https://nep.erbakan.edu.tr/</a>                             |
|            | Sakarya University               | SAUX          | <a href="http://saux.sakarya.edu.tr/">http://saux.sakarya.edu.tr/</a>                             |
| Foundation | İstanbul Bilgi University        | ValeUs MOOC   | <a href="https://mooc.valeus.eu/">https://mooc.valeus.eu/</a>                                     |
|            | Yaşar University                 | Open Celsus   | <a href="https://celsus.yasar.edu.tr/">https://celsus.yasar.edu.tr/</a>                           |

**Table 4**  
Universities Cooperating with MOOC Platforms

|            | University                    | MOOC Platform  | Last year of announcement |
|------------|-------------------------------|----------------|---------------------------|
| Public     | Anadolu University            | Coursera       | 2023                      |
|            | Ankara University             | Coursera + edX | 2024                      |
|            | Bursa Uludağ University       | Coursera       | 2021                      |
|            | Dokuz Eylül University        | Coursera       | 2020                      |
|            | Erciyes University            | Coursera       | 2024                      |
|            | İzmir Demokrasi University    | Coursera + edX | 2020                      |
|            | İzmir Institute of Technology | Coursera       | 2024                      |
|            | Sakarya University            | Coursera       | 2024                      |
| Foundation | Bahçeşehir University         | Coursera       | 2024                      |
|            | Çankaya University            | Coursera       | 2020                      |
|            | Işık University               | Coursera       | 2023                      |
|            | İstanbul Okan University      | Coursera       | 2024                      |
|            | Kadir Has University          | Coursera       | 2025                      |
|            | Koç University                | Coursera       | 2025                      |
|            | MEF University                | Coursera + edX | 2025                      |
|            | TED University                | Coursera + edX | 2024                      |
|            | Yeditepe University           | Coursera       | 2024                      |



■ Table 5

MOOC Platforms by Access Conditions and Last Course Year

| Access Condition                                 | Platform Name | Last Course Year | After Course Completion       | Course Language                                       |
|--------------------------------------------------|---------------|------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Mandatory registration or login via e-government | Atademix      | 2025             | Certificate of Participation  | Turkish                                               |
|                                                  | Bozok Academy | 2023             | Course Completion Certificate | Turkish                                               |
|                                                  | AKADEMA       | 2023             | Course Completion Certificate | Turkish                                               |
| Mandatory registration                           | ValEUs MOOC   | 2025             | Certificate of Participation  | English                                               |
|                                                  | Bilgeş        | 2025             | Course Completion Certificate | Turkish, English, Spanish, Italian, Lithuanian, Greek |
|                                                  | Nep 4.2       | 2025             | Course Completion Certificate | Turkish                                               |
|                                                  | SAUX          | 2019             | Unspecified                   | Turkish                                               |
|                                                  | Open Celsus   | 2015             | Course Completion Certificate | Turkish, English                                      |

■ Table 6

Universities that Recognize MOOC Credits

| University                  | Course Recognition Status                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Reference  |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Abdullah Gül University     | An approved online course corresponds to an ECTS course in the relevant department based on its duration: 3 ECTS for 30–40 hours, 4 ECTS for 41–60 hours, and 5 ECTS for 61 hours or more of digital content. A maximum of two such credited courses can be taken throughout the entire undergraduate program. | AGU (2022) |
| Ankara University           | Up to two courses can count as non-departmental electives. Additional courses appear on the transcript, 3 ECTS credits, and letter grades, but are not matched to any elective or required course.                                                                                                             | AU (2020)  |
| MEF University              | During their undergraduate studies, students are required to complete at least one MOOC course, with a minimum of 4 ECTS and a maximum of 30 ECTS in total. MOOC courses are considered elective courses.                                                                                                      | MEF (n.d.) |
| Kadir Has University        | Students can count the MOOC courses under the “Free Elective” course category. Each course corresponds to 1 ECTS credit for every 25 hours of workload. Students may count up to a maximum of 6 ECTS credits (equivalent to 150 hours of workload) in total.                                                   | KHU (n.d.) |
| İstanbul Medipol University | Students can participate in MOOC courses under 5 themes determined by the university. The course load should be approximately 60 hours (2 ECTS).                                                                                                                                                               | IMU (2024) |

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.*



# The Mediating Role of Self-Leadership Behavior in the Effect of Positive Psychological Capital on Work Engagement: A Study of Academics

**Pozitif Psikolojik Sermayenin İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisinde Öz Liderlik Davranışının Aracı Rolü: Akademisyenler Üzerine Bir Çalışma**

Burcu Altıntaş<sup>1</sup> , Mustafa Yıldırım<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Gazipaşa MRB Meslek Yüksekokulu, Turizm ve Otel İşletmeciliği Bölümü, Antalya, Türkiye

<sup>2</sup> Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Antalya, Türkiye

## Özet

**Amaç:** Bu çalışma, akademisyenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile işe adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemekte ve öz liderlik davranışlarının bu ilişkideki rolünü araştırmaktadır. Çalışmanın temel amacı, ülkemizin geleceğini şekillendiren yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin başarısını artırmaya yönelik unsurların belirlenmesi ve geliştirilmesidir. Bu bağlamda elde edilecek her bir bulgunun, ülkemizin kalkınması açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem:** Araştırma nicel, kesitsel ve ilişkisel bir alan araştırması olarak tasarlanmıştır. Veriler, Antalya'daki üniversitelerde görev yapan 628 akademisyenden standartlaştırılmış ölçeklerden oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Pozitif psikolojik sermaye, öz liderlik ve işe adanmışlık arasındaki doğrudan ilişkiler ile öz liderliğin aracılık rolüne ilişkin dört hipotez, yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak test edilmiştir. Önerilen modelde değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler birlikte incelenmiştir.

**Bulgular:** Bulgular, pozitif psikolojik sermayenin işe adanmışlığı ve öz liderliği; öz liderliğin işe işe adanmışlığı pozitif ve anlamlı biçimde etkilediğini göstermiştir. Öz liderlik modele dâhil edildiğinde, pozitif psikolojik sermayenin işe adanmışlık üzerindeki doğrudan etkisi azalmış ancak anlamlılığını korumuştur. Bu sonuç, akademisyenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin işe adanmışlıklarını hem doğrudan hem de öz liderlik davranışları aracılığıyla dolaylı olarak etkilediğini ve öz liderliğin bu ilişkide kısmi aracı rol üstlendiğini ortaya koymaktadır.

**Sonuç ve Öneriler:** Çalışmada elde edilen bulgular, akademisyenlerin olumlu psikolojik kaynaklarının işe adanmışlığı doğrudan ve öz liderlik davranışları üzerinden güçlendirdiğini göstermektedir. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarında psikolojik sermaye ile öz liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim ve gelişim uygulamalarına yer verilmesi önerilmektedir. Öte yandan verilerin tek bir zamanda toplanmış olması, katılımcıların anlık fiziksel, duygusal ve bilişsel durumlarından etkilenme olasılığını artırmakta ve nedensel çıkarımları sınırlandırmaktadır. Gelecek araştırmalarda boylamsal desenlerin kullanılması ve modelin farklı kurumlar, meslek grupları ve bağlamlarda sınanması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Pozitif Psikolojik Sermaye, Öz Liderlik, İşe Adanmışlık, Akademisyen, Üniversite

## Abstract

**Objective:** This study examines the relationship between academics' positive psychological capital and work engagement and investigates whether self-leadership mediates this relationship. It aims to identify developable personal resources that may enhance academics' work engagement and positive work outcomes in higher education institutions. By integrating positive psychological capital, self-leadership, and work engagement within a single model, the study seeks to contribute to the limited literature explaining how psychological resources translate into favorable work-related outcomes.

**Methods:** A quantitative, cross-sectional, and correlational field research design was employed. Data were collected from 628 academics working at universities in Antalya, Türkiye, through a questionnaire comprising standardized scales. Four hypotheses concerning the direct relationships among positive psychological capital, self-leadership, and work engagement, as well as the mediating role of self-leadership, were tested using structural equation modeling.

**Results:** The proposed model simultaneously examined the direct and indirect relationships among the variables. Positive psychological capital was positively and significantly associated with both work engagement and self-leadership, while self-leadership was positively and significantly associated with work engagement. When self-leadership was incorporated into the model, the direct relationship between positive psychological capital and work engagement decreased in magnitude but remained statistically significant. These findings indicate that self-leadership partially mediates the relationship between academics' positive psychological capital and work engagement.

**Conclusion and Recommendations:** The findings suggest that academics' positive psychological resources strengthen work engagement both directly and indirectly through self-leadership. Higher education institutions should therefore implement training and development initiatives designed to enhance psychological capital and self-leadership skills. Because the data were collected at a single point in time, participants' responses may have been influenced by temporary physical, emotional, and cognitive states, limiting causal inference. Future research should employ longitudinal designs and test the proposed model across different institutions, occupational groups, and contexts.

**Keywords:** Positive Psychological Capital, Self-Leadership, Work Engagement, Academic, University

## İletişim / Correspondence:

Assoc. Prof. Mustafa Yıldırım  
Alanya Alaaddin Keykubat University,  
Faculty of Economics, Administrative  
and Social Sciences, Business  
Administration, Antalya / Türkiye  
e-mail: mustafayildirim@alanya.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 149-164. © 2026 TÜBA  
Geliş tarihi / Received: Mart / March 20, 2025; Kabul tarihi / Accepted: Aralık / December 19, 2025

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Altıntaş, B. & Yıldırım, M. (2026). The mediating role of self-leadership behavior in the effect of positive psychological capital on work engagement: A study of academics. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 149-164. <https://doi.org/10.53478/yuksekokretim.1661555>

ORCID: B. Altıntaş: 0000-0002-3772-6812; M. Yıldırım: 0000-0003-4471-1333

**S**tudies in the field of organizational behavior, which is essentially human-oriented research by nature, have focused on concrete indicators over time with the effect of the utilitarian approach in the field (Luthans et al., 2007). However, this approach may not create organizational support that enables individuals to work happier and more efficiently, especially in business areas where creativity, originality and individual performance are important. The way to achieve effective, sustainable and inimitable results for organizations is to focus on the developable potential, strengths and psychological capacities of employees (Luthans & Youssef, 2004). In particular, the work of academics working in higher education institutions is of great importance for our country to progress in the light of science, to follow scientific developments and even to lead these developments (Erdem, 2013). The fact that higher education institutions have strong academic staff and the creation of organizational support that can reveal the existing potentials and strengths of these academic staff, such as originality, creativity, productivity and even develop these aspects is one of the steps that will ensure the scientific progress of our country. In this regard, it is important to identify the factors that increase the productivity, creative performance, and effectiveness of academics (Kılıçlı et al., 2023).

Positive psychological capital is conceptualized as a developable and measurable psychological capacity that can be leveraged to enhance performance in contemporary work life (Luthans et al., 2006). In other words, psychological capital, often described as a configuration of positive psychological states, is regarded as a form of capital that uncovers and cultivates employees' strengths and positive attributes (Luthans & Youssef, 2004). Positive psychological capital is grounded in Fredrickson's broaden-and-build theory of positive emotions (Zhao & Hou, 2009).

This theory suggests that positive emotions broaden individuals' thought action repertoires and thereby promote exploratory behaviour and experiential learning, whereas negative emotions narrow these repertoires and may hinder learning and personal development by eliciting avoidance (Fredrickson, 1998). Furthermore, it is argued that positive emotions, by encouraging exploration and supporting psychological growth, lead over time to the development of cognitive "mental maps" that differentiate effective from ineffective courses of action; these maps become relatively enduring cognitive resources (Fredrickson & Losada, 2005). From this perspective, positive psychological capital can be defined as an approach that treats human resources in organizations as developable, manageable, and measurable assets and seeks to strengthen their enduring psychological resources.

Building on positive psychology, constructs such as positive psychological capital and self-leadership emphasize positive, developable characteristics possessed by individuals (Erkuş

& Fındıklı, 2013; Luthans et al., 2007). Self-leadership aims to enable individuals to work more efficiently and achieve sustainable outcomes by reducing unconstructive thought patterns and fostering more adaptive, positive cognitions (Houghton & Yoho, 2005). It is defined as a process that provides intrinsic motivation for the attainment of individual or organizational goals and that positively shapes and guides behaviour (Houghton et al., 2012). Evidence from prior research indicates that self-leadership is positively associated with job satisfaction (Politis, 2006; Uğurluoğlu, 2010), job performance (Konradt et al., 2009; Neck et al., 1999; Sampl et al., 2017), as well as productivity and creativity (Politis & Breman, 2011). Nevertheless, these relationships, particularly within higher education settings, have not yet been examined in sufficient depth in the existing literature.

Social cognitive theory explains self-leadership behavior (Neck & Houghton, 2006). The theory suggests that an individual's self-efficacy supports the process of self-regulation, which in turn is associated with continuous progress (Bandura, 1977). Self-efficacy is defined as individuals' beliefs about how well they can do what they need to do to cope with the difficulties they face in their lives. Self-efficacy creates a "can-do" thought in the individual. This idea increases the sense of control over one's actions and thus increases self-leadership skills (Bandura, 1997).

This study suggests that self-leadership is a critical intersection point in the relationship between positive psychological capital and work engagement. This view aligns with Hobfoll's (1989) Conservation of Resources Theory. According to this theory, existing resources enable individuals to access other resources they need. Based on this, we can say that individuals use their psychological capital, which is considered a personal resource, to protect, increase, or rebuild resources that are important to them (Luthans et al., 2007). In other words, individuals' realized or unrealized potential is a resource for them, and when appropriate conditions are provided, individuals benefit from these resources. Within the scope of Hobfoll's theory, positive psychological capital constitutes the spiritual resources of self-leadership and work engagement. In this respect, positive psychological capital, which is a developable resource, can positively influence a person's work engagement, as it is explained as the control over the individual's thoughts and actions and is again expressed as a personal resource.

In this regard, it is believed that positive psychological capital and self-leadership, when considered as personal resources, increase individual effectiveness and positively influence work engagement. Based on prior research showing positive relationships between psychological capital and self-leadership (Çetin et al., 2016), organizational commitment and job satisfaction (Şeşen et al., 2017), job performance and self-efficacy (Konradt et al., 2009), and career success (Stewart et al., 1996), self-leadership is considered



a critical junction in the relationship between psychological capital and work engagement and is expected to increase work engagement. Accordingly, the effects of positive psychological capital on self-leadership, the effect of self-leadership on work engagement, and the mediating role of self-leadership in the relationship between positive psychological capital and work engagement are examined in this study.

This study is expected to contribute to the literature in two different ways. First, the relationship between work engagement and self-leadership has not been empirically discussed in the literature except for a few studies (Gomes et al., 2015; Park et al., 2016). The current study contributes to the literature by revealing that self-leadership attitudes positively affect an individual's commitment to work. Second, the relationship between positive psychological capital and job commitment has been examined in previous studies (Bakker & Demerouti, 2008; Luthans et al., 2010; Sweetman & Luthans, 2010), but no study has been found to explain the mediating effect of self-leadership behavior in the relationship between these two variables. Based on this, this study examined the effect of positive psychological capital on self-leadership, the effect of self-leadership on work engagement, and the mediating role of self-leadership in the relationship between positive psychological capital and work engagement.

## Literature Framework

### The Relationship between Positive Psychological Capital and Work Engagement

Following the traditional concepts of economic capital, human capital, social capital and psychological capital has emerged as an additional type of capital that has evolved in line with today's organizational needs, plays a supportive role in helping employees reach their potential, and is concerned with 'who the individual is' and 'who the individual can be' (Çetin & Varoğlu, 2015; Luthans et al., 2006). The focus of economic capital is all financial and physical assets (Bourdieu, 2010). Another type of capital that is as important as economic capital in today's business life is human capital. According to Luthans and Youssef (2004), human capital is the skills, knowledge, abilities, and experience that a person possesses or acquires as a result of education, whereas social capital includes interpersonal or intragroup relationships, social networks, and connections.

This type of capital is formed not by who the individual is, but by who he/she knows (Töremen, 2004). Relationships, connections and friends are important here (Luthans, 2002). Another type of capital that fills the gaps of these three types of capital and increases their impact is positive psychological capital (Luthans et al., 2006). The main differences of positive psychological capital from other types of capital are that it is based on the positive

psychology approach, includes situational psychological factors based on positive organizational behavior, focuses on positive resources of employees beyond human capital and social capital, and adopts a people-oriented approach (Çetin & Varoğlu, 2015; Stajkovic & Luthans, 1998).

Adopting a people-centered approach means viewing employees not merely as inputs or cost factors in the production process, but as strategic assets for the organization based on their knowledge, skills, creativity, networks, strengths, learning capacity, and most importantly, their potential for development (Çetin & Varoğlu, 2015; Zeynel, 2018). From this perspective, employees' potential, psychological strengths, and well-being levels are considered one of the key determinants of organizational performance and competitiveness (Luthans & Youssef, 2004). At this point, the concept of psychological capital, which plays an important role in realizing human potential and refers to developable positive psychological resources such as self-efficacy, hope, optimism, and psychological resilience, comes to the fore. Psychological capital, as a concrete reflection of this human-centered approach, serves as a critical lever in organizations' efforts to achieve sustainable competitive advantage (Oruç & Kutanis, 2014).

The concept of psychological capital, which focuses on individuals' strengths, psychological capacities, and areas for development, has been found to have positive effects not only on individual development and progress but also at the organizational level (Luthans et al., 2007; Wright, 2003; Zeynel, 2018). This effect can be evaluated as the learning and development experienced at the individual level also increasing organizational success. In this respect, psychological capital plays an important role in achieving valuable, productive, and sustainable results for the organization and provides concrete contributions to the organization (Luthans & Youssef, 2004).

One of the central domains of positive organizational behavior is the construct of engagement, discussed in the literature under the labels *work engagement* and *employee engagement*. Although these terms are often used interchangeably, they differ in scope: *work engagement* primarily refers to the employee's relationship with their work, whereas *employee engagement* encompasses the employee's connection to both the job and the organization (Schaufeli & Bakker, 2010). In the present study, the focus is on work engagement, which is broadly defined as a positive, fulfilling, work-related state of mind characterized by high levels of energy and motivation, enjoyment of one's work, and a strong identification with the job (Salanova et al., 2010).

According to another definition, work engagement is defined as individuals' acceptance of their roles in the organization and their physical, cognitive, and emotional

devotion to these roles (Kahn, 1990). Work engagement, which is a widely used concept in the literature, is described as a state in which employees are willing to make efforts related to their work, are emotionally committed to their organizations, have high job satisfaction, and are physically energetic (Esen, 2011). It is believed that individuals who have a positive attitude towards their work, an optimistic view that they can overcome the problems that arise and find meaning in their work will have high levels of work engagement (Attridge, 2009). Employees with high levels of work engagement are found to have more harmonious behaviors in business life, have a positive approach to events, and are more successful in their jobs (Llorens et al., 2007; Sonnentag, 2011). In addition, these individuals are described as people who can be active in work life and do not hesitate to take responsibility (Demerouti et al., 2001). A review of the relevant literature reveals that there are studies that show that engagement has positive effects on both the physical and mental health of employees. For example, Hallberg and Schaufeli (2006) found that work engagement was negatively related to negative thinking, sleep disturbances, depressive symptoms, and physical exhaustion.

It is believed that the personal resource created by positive psychological capital, which increases the cognitive capacity of individuals, supports their personal development and positively affects their performance, creates a leverage effect on work engagement, which expresses the positive relationship of employees with work (Sweetman & Luthans, 2010). Studies in the literature have found that hope, optimism (Sweetman & Luthans, 2010), self-efficacy (Maslach & Leiter, 1997), and psychological resilience (Sonnentag, 2011), which are sub-dimensions of positive psychological capital, each have an enhancing effect on work engagement. Sweetman and Luthans (2010) argue that the relationship between these two constructs is mediated by positive emotions and that psychological capital is the antecedent of work engagement. According to this view, the effect of positive emotions develops in two different ways: first, positive emotions lead to positive reactions at work, which in turn increase the employee's commitment to work (Salanova et al., 2010). On the other hand, positive emotions lead to the development of positive behaviors among employees. This, in turn, creates a social climate in the organization and nurtures employees' work engagement (Albrecht, 2010).

Previous studies in the literature have supported the relationship between these two constructs (Alessandri et al., 2018; Chaurasia & Shukla, 2014; Cheng et al., 2018; Halbesleben, 2010; Joo et al., 2015; Nigah et al., 2012; Ouwenel et al., 2012; Paek et al., 2015; Waal & Pienaar, 2013; Xanthopoulou et al., 2007). Based on these findings, the following hypothesis was developed:

*H1: It is hypothesized that positive psychological capital is positively associated with work engagement.*

## The Relationship between Positive Psychological Capital and Self-Leadership

Self-leadership is the process of controlling, directing and motivating yourself to positively influence your behavior. (Prussia et al., 1998). It is based on the understanding that individuals have the power to control their actions (Roberts & Foti, 1998). In this regard, self-leadership consists of a number of strategies designed to increase individual productivity (Neck & Houghton, 2006). These are: behavioral strategies, constructive thinking model strategies and natural reward strategies (Houghton & Neck, 2002).

Behavioral strategies consist of a set of strategies that the individual follows to produce the desired behavior (Manz & Sims, 1991). Constructive thinking strategies are designed to transform the negative thoughts that pass through our minds into positive and constructive thought patterns (Neck & Manz, 1992). Here, it is assumed that the person has control over his/her own thinking and can positively shape the established thought patterns (Manz, 1986; Neck & Manz, 1992). Natural reward strategies, on the other hand, focus on the natural rewards that a job or action itself brings and the motivation that these rewards create for the person (Manz & Sims, 2001). In other words, it is based on the assumption that the rewards inherent in the job will increase motivation and the effectiveness of the desired behavior (Houghton & Neck, 2002). Essentially, self-leadership is related to the process of creating constructive thought patterns and the process of influencing the actions of these constructive thought patterns (Bryant & Kazan, 2013). Therefore, self-leadership enables the formation of positive thought patterns that support development and progress by preventing negative and non-beneficial thought patterns (Houghton & Yoho, 2005). Developing self-leadership skills in individuals is an effective way of increasing individuals' effectiveness and finding solutions to problems created by complex business systems (DiLiello & Houghton, 2008).

One self-leadership strategy, the natural reward strategy, is largely based on intrinsic motivation (Deci & Ryan, 1985). While intrinsic motivation develops an individual's sense of self-efficacy, self-efficacy supports the individual's self-influence process. Self-influence, in turn, constitutes self-leadership skills (Manz & Neck, 2004; Neck & Houghton, 2006). In this context, it has been suggested that higher levels of positive psychological capital enhance individuals' intrinsic motivation (Çetin et al., 2016). Self-leadership, which provides intrinsic motivation by shaping behaviour in positive ways to achieve desired goals, is therefore likely to be associated with positive psychological capital (Houghton et al., 2012; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

In previous studies, D'Intino et al. (2007) found that hope and optimism, two sub-dimensions of positive psychological capital, enhance self-leadership attitudes. Similarly, Çetin et al. (2016) reported that individuals' positive psychological capital increases their intrinsic motivation. In addition,



Kızrak et al. (2017) showed that self-leadership attitudes are influenced by various psychological capital components, particularly the sub-dimensions of hope and optimism.

The study by Konradt et al. (2009) supports the relationship between self-efficacy and self-leadership as core components of psychological capital. This relationship can also be explained within the framework of Social Cognitive Theory. Social Cognitive Theory focuses on how individuals shape their roles across the life span and on the active or passive influence they exert within these roles (Bandura, 1986; Bandura, 2001). Put differently, the theory emphasizes self-regulation, intentional behavior change, and the cognitive processes that underlie behavior (Houghton & Neck, 2002). According to this perspective, one of the most important determinants of behavior is the individual's sense of self-efficacy (Bandura, 1977). In this regard, self-efficacy, as one dimension of psychological capital, represents the belief that one can successfully accomplish a given task by mobilizing personal resources to meet situational demands (Luthans & Youssef, 2004). Such beliefs foster a "can-do" attitude, strengthen the sense of control over one's actions, and consequently enhance self-leadership skills (Bandura, 1977). Furthermore, it is argued that other dimensions of positive psychological capital, such as optimism, hope, and resilience, also increase personal effectiveness and positively influence self-leadership (Neck & Houghton, 2006).

Based on these findings supporting the relationship between these two concepts, the following hypothesis was developed:

*H2: It is hypothesized that positive psychological capital is positively associated with self-leadership.*

### The Relationship Between Self-Leadership and Work Engagement

The starting point of the concept of self-leadership is that individuals can shape their actions in the desired direction to achieve individual or organizational goals, evaluate these actions, and change unwanted behaviors (Neck, 1996). On the other hand, self-leadership strategies are presented as an effective way to build the psychological resources that individuals need for personal or organizational success. This can be explained by Hobfoll's (1989) conservation of resources theory. According to the conservation of resources theory, existing resources enable access to other resources that have not yet been obtained (Hobfoll, 1989). From this perspective, it is thought that self-leadership strategies can develop work engagement, which is considered another personal resource (Breevaart et al., 2014).

Gomes et al. (2015) argue that work engagement plays a mediating role in the relationship between self-leadership and individual innovativeness, Breevaart et al. (2014) argue that self-management has an effect on increasing the efficiency of the daily work environment and employee engagement. Park et al. (2016), on the other hand, investigate the mediating role of self-leadership and argue that

self-leadership has a partial mediating effect in the relationship between organizational justice and work engagement. In addition to these studies, other research in the literature has shown that self-leadership is positively related to career success (Stewart et al., 1996), creativity (DiLiello & Houghton, 2008), job satisfaction and organizational commitment (Şeşen et al., 2017), as well as job performance and self-efficacy (Konradt et al., 2009). According to Ryan and Deci (2000), possessing self-leadership skills positively affects individuals' intrinsic motivation, competence, and, as a result, their work performance.

Based on this, the following hypothesis was developed:

*H3: It is hypothesized that self-leadership is positively associated with work engagement.*

### The Mediating Role of Self-Leadership

Universities are typically classified as professional bureaucracies that combine formalized structures with a high degree of autonomy for academic staff (Bingöl, 2012). Academics are expected to simultaneously carry out teaching, research, student supervision and administrative duties, often under conditions of intense performance pressure and blurred work-nonwork boundaries (Turan et al., 2019). In such environments, individual psychological resources and self-regulatory capabilities are critical for sustaining work engagement over time.

Studies conducted in higher education settings show that academics' psychological capital is associated with more favorable work-related attitudes and outcomes. For example, Tüzün et al. (2014) found that academics' levels of psychological capital have a negative and significant effect on their intention to leave. Gökaslan (2018) reported that increases in teachers' organizational commitment, job embeddedness and work engagement reduce their turnover intention. Similarly, Zeynel (2018) showed that academics' psychological capital positively predicts their job satisfaction. Oruç and Kutunis (2014) found that higher levels of psychological capital among academics are positively associated with the display of desirable organizational political behaviors such as sincerity, honesty and fairness. Taken together, these findings suggest that, in higher education environments, psychological capital functions as a key motivational resource that can reduce strain and support sustained involvement in academic work.

Self-leadership theory refers to individuals' use of cognitive and behavioral strategies such as self-goal setting, constructive self-talk and natural reward strategies to regulate their own motivation and shape their behavior in a positive direction (Houghton et al., 2012; Neck & Houghton, 2006). In particular, natural reward strategies emphasize identifying the inherently satisfying aspects of one's work; in doing so, they strengthen intrinsic motivation and support the enactment of desired task-related behaviors. Although self-leadership is regarded as an

important component of individual effectiveness and as a personal resource with clear contextual relevance to higher education, empirical studies focusing on educators and academics remain relatively scarce. Göksoy et al. (2014) examined the relationship between teachers' self-leadership and organizational citizenship behavior and found that self-leadership significantly predicts organizational citizenship. Fidan (2020) investigated the relationship between teachers' self-leadership and happiness and concluded that self-leadership is an important determinant of teachers' happiness.

The literature also provides evidence supporting the relationships among positive psychological capital, self-leadership and work engagement that form the basis of the present study's main hypothesis. Siu et al. (2014), in a study conducted with university students, reported that intrinsic motivation mediates the relationship between psychological capital and work engagement. This mediating role of intrinsic motivation can be linked to self-leadership, as self-leadership encompasses internal regulatory processes that enhance intrinsic motivation. The relationship between intrinsic motivation and self-leadership can be explained through the natural reward strategy (Deci & Ryan, 1985). As one of the core strategies of self-leadership, natural rewards are based on the assumption that rewards arising from the work itself increase intrinsic motivation and thereby facilitate the display of desirable, task-related behaviors (Houghton et al., 2012). From this perspective, self-leadership is directly related to intrinsic motivation, enabling individuals to influence, direct and activate themselves to exhibit desired behaviors (Neck & Houghton, 2006). The linkage between intrinsic motivation and self-leadership thus provides supportive evidence for the present study.

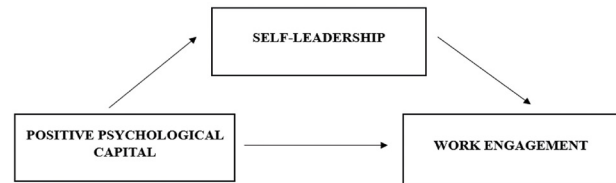
Building on this reasoning, psychological capital is thought to foster self-leadership through the psychological resources it provides. In turn, self-leadership, via its resource-enhancing effects, is expected to strengthen employees' positive and vigorous connection with their work, that is, their work engagement.

Based on this literature, we conceptualize positive psychological capital as a personal resource; these resources enable academics to activate self-leadership strategies in challenging higher education environments. Academics who are more hopeful, self-reliant, resilient, and optimistic tend to exhibit more self-leadership behaviors such as self-goal setting, constructive thinking patterns, and natural rewards; this increases their intrinsic motivation and strengthens their work engagement. In line with the main purpose of the present research and the theoretical framework outlined above, the following hypothesis is proposed:

*H4: Self-leadership mediates the effect of positive psychological capital on work engagement.*

In this study, structural equation modeling (SEM) was employed to examine the relationships among positive psychological capital, self-leadership, and work engagement. SEM was preferred because these constructs were modeled as latent variables measured by multiple indicators, and the research aimed to test both the measurement model and the mediating structural relationships within a single analytic framework while accounting for measurement error and evaluating overall model fit indices.

**Figure 1**  
Research Model



## Method

### Research Design

This study was designed as a quantitative, cross-sectional, and correlational study and was conducted as a field study among academics. A structured questionnaire consisting of closed-ended items was used as the data collection instrument. The survey method was preferred because it allows for the simultaneous measurement of latent constructs such as positive psychological capital, self-leadership, and work engagement in a relatively large sample and is widely used in organizational behavior research to test theoretically derived structural and mediation models. In addition, the use of standardized Likert-type scales and a survey design facilitates the application of multivariate statistical analyses such as confirmatory factor analysis and structural equation modeling.

### Data Collection Tool

In this study, data were collected by means of a structured survey consisting of closed-ended items. The questionnaire comprised three standardized scales. Positive psychological capital was measured with the 24-item Psychological Capital Scale originally developed by Luthans et al. (2007), covering four sub-dimensions (self-efficacy, hope, optimism, and resilience); in the present study, we used the Turkish adaptation by Akçay (2014), who reported excellent internal consistency for the total scale (Cronbach's  $\alpha = .97$ ). Work engagement was assessed with the 17-item Utrecht Work Engagement Scale (UWES) developed by Schaufeli et al. (2002); the Turkish version validated by Turgut (2011) was employed, and the Turkish adaptation study reported satisfactory internal consistency ( $\alpha = .89$ ). Self-leadership was measured using the Revised Self-Leadership Questionnaire (RSLQ) developed by Houghton and Neck (2002); we used the 29-item Turkish form validated by Tabak et al. (2013), whose factor-analytic work supported a multi-



dimensional structure and yielded acceptable reliability coefficients for the subscales (Cronbach's  $\alpha$  values generally ranging from the mid-.60s to around .90). In the present research, all items were rated on a five-point Likert-type scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree).

### Population and Sample

Determining an appropriate sample in which the issues addressed within the scope of the research can be observed and the variables in the model can be measured is considered very important in terms of the significance of the findings obtained within the scope of the research, and in this sense it is aimed to conduct the study on the most appropriate sample. To this end, the most appropriate sample for this study consists of academics, who have flexible working hours, a heavy workload, and greater autonomy than many other professional groups (Wilton & Ross, 2017). The population of the study consists of 3,772 academic staff members working in different units and positions at five universities (three foundation and two state) in the Antalya region. Due to the size of the population, the dispersion of academics across different campuses and departments, their intense work pace, and access constraints, it was difficult to apply probability sampling methods; therefore, convenience sampling was preferred for the study. This method was also considered appropriate in terms of time and cost, as it allowed the researcher to collect data from academics who were accessible and willing to participate voluntarily. Through convenience sampling, data were collected from 628 academics. While this sampling strategy limits strict statistical representativeness, the size and diversity of the sample offer a sufficient basis for the analyses.

In terms of demographic characteristics, the sample was almost evenly split by gender, with 50.5% of the participants being female and 49.5% male. The age distribution was skewed towards early and mid-career academics: 35.2% were aged 25–34 years, 26.1% were 35–44 years, 22.3% were 45–54 years, 9.2% were 20–24 years, and 7.2% were 55 years or older. Most respondents were married (58.4%), and more than three quarters held a PhD degree (77.9%), while 22.1% had a master's degree. Just over half of the academics worked in state universities (56.2%), and the remainder were employed in foundation universities (43.8%). With respect to academic rank, assistant professors constituted the largest group (43.0%), followed by associate professors (19.1%), lecturers (18.2%), professors (10.4%), and research assistants (9.4%). Regarding family status, 55.3% of the participants reported having no children, 25.6% had one child, 11.8% had two children, and 7.3% had three or more children. Tenure in the current academic title was concentrated in the first ten years (19.3% less than one year, 39.0% between 1–5 years, and 36.0% between 6–10 years), and a similar pattern was observed for overall work experience, with 41.7% having

6–10 years of experience, 27.2% having 11–15 years, and smaller proportions reporting shorter (0–5 years, 11.3%) or longer (16 years or more, 19.8%) work histories.

### Data Analysis

The data obtained in this study were analysed using SPSS and LISREL. First, descriptive statistics (means, standard deviations, skewness and kurtosis) were calculated, and univariate normality was assessed based on skewness and kurtosis values; multivariate normality was examined using Mardia's multivariate kurtosis statistic. Reliability was evaluated by computing Cronbach's alpha coefficients, AVE and composite reliability (CR). Construct validity was tested by confirmatory factor analyses (CFAs), for each scale separately, with model fit evaluated using  $\chi^2/\text{df}$ , CFI, TLI/NNFI, NFI, GFI, AGFI, RMSEA, RMR and SRMR. Zero-order correlations among the main study variables were then computed, and finally, the hypothesised mediation model was tested using structural equation modelling (SEM) in LISREL, estimating both direct and indirect effects among the latent variables.

### Analysis and Findings

#### Findings Related to Normality Tests of the Scales Used in the Study

One of the prerequisites for parametric tests is that the data should be normally distributed. One of the methods often used in the field of social sciences and related to the normal distribution of data is the calculation of skewness and kurtosis values (Coşkun et al., 2012). In order to assume that the data are normally distributed, these values should be within the range of  $\pm 2$  (George & Mallery, 2010). The skewness value of the positive psychological capital scale is (0.068). The kurtosis value of the same scale is (-0.28). The skewness value of work engagement was found to be (-0.59) and the kurtosis value was found to be (-0.33). Finally, the skewness of the self-leadership scale is (-0.39) and the kurtosis value is (-0.54). These results, which are within the reference range, indicate that the data are normally distributed. In addition, Mardia's multivariate kurtosis was 4.48 ( $< 5$ ); this value falls within the acceptable range suggested in the SEM literature (Kline, 2016), indicating approximate multivariate normality.

#### Findings on the Validity and Reliability of the Scales Used in the Study

Confirmatory factor analyses (CFAs) were performed to assess the construct validity of the measurement scales used in the study. Model fit was evaluated using  $\chi^2/\text{df}$ , the Comparative Fit Index (CFI), the Tucker–Lewis Index/Non-Normed Fit Index (TLI/NNFI), the Normed Fit Index (NFI), the Goodness-of-Fit Index (GFI), the Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI), the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), the Root Mean Square Residual (RMR) and the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Following the guidelines of Schermelleh-Engel and Moosbrugger (2003), values of  $\chi^2/\text{df} \leq 3$  indicate

good fit and values up to 5 indicate acceptable fit; CFI, TLI/NNFI, NFI and GFI values  $\geq .95$  ( $\geq .90$  for acceptable fit) and AGFI  $\geq .90$  are taken as evidence of good model fit; RMSEA values  $\leq .05$  ( $\leq .08$  for acceptable fit) and SRMR/RMR values  $\leq .08$  also indicate adequate fit.

Separate CFAs were conducted for each scale to examine their construct validity. As shown in ■ Table 1, all three models demonstrated good fit to the data, with  $\chi^2/df$  values below 3, CFI and NFI values  $\geq .99$ , GFI values  $\geq .90$ , and RMSEA values  $\leq .06$ . These results indicate that the measurement models for psychological capital, work engagement and self-leadership satisfy the recommended cut-off criteria and provide strong evidence for the construct validity of the scales.

In this study, internal consistency reliability was assessed using Cronbach's alpha, which is widely used in the social sciences. A Cronbach's alpha coefficient of .70 or higher is generally accepted as the lower threshold for adequate reliability (Demir, 2012). According to the test results, the psychological capital scale had a Cronbach's alpha of .93, the self-leadership scale .95, and the work engagement scale .92, indicating high internal consistency for all three instruments. In addition to internal consistency, convergent validity and composite reliability were evaluated using AVE and CR. AVE values of .50 or higher and CR values of .70 or higher are commonly considered indicative of satisfactory convergent validity and construct reliability (Fornell & Larcker, 1981). As shown in ■ Table 2, the AVE values for the psychological capital (.70), work engagement (.69), and self-leadership (.66) scales all exceed this threshold, and the corresponding CR values (.96, .95, and .97, respectively) are well above the recommended minimum. These results demonstrate that the latent constructs are measured with strong convergent validity and composite reliability.

### Correlation Analysis

As shown in ■ Table 3, the mean level of positive psychological capital among academics ( $M = 3.64$ ,  $SD = 0.64$ ) is slightly higher than their levels of work engagement ( $M = 3.60$ ,  $SD = 0.79$ ) and self-leadership ( $M = 3.47$ ,  $SD = 0.75$ ). The zero-order correlations among the main study variables are positive and statistically significant ( $r$  ranging from .17 to .25,  $p < .01$ ). According to Cohen's (1988) guidelines, these coefficients correspond to small effect sizes, indicating that the constructs are related but not strongly associated. Therefore, the observed relationships should be interpreted as modest and with appropriate caution.

### Structural Model and Hypothesis Testing

In line with recommendations by Meydan and Şeşen (2011), the hypotheses were tested using structural equation modeling (SEM) rather than separate linear regressions. All structural models were estimated in LISREL, and standardized coefficients ( $\beta$ ) are reported.

As shown in ■ Table 4, psychological capital has a small to moderate positive effect on work engagement ( $\beta = 0.36$ ,  $t = 5.89$ ,  $p < .001$ ). This finding indicates that a one-unit increase in academics' psychological capital is associated with an increase of 0.36 standard deviations in their work engagement, supporting H1.

The fit indices in ■ Table 5. indicate an excellent model fit:  $\chi^2/df = 1.84$  ( $< 3$ ), RMSEA = .037 ( $< 0.05$ ), and CFI, GFI, AGFI, NNFI/TLI, and NFI all at or above .97 RMR and SRMR are also low ( $< .05$ ). These results show that the structural model testing H1 fits the data very well, so the estimated path coefficient from psychological capital to work engagement can be interpreted with confidence.

As presented in ■ Table 6, psychological capital has a positive and statistically significant effect on self-leadership ( $\beta = .33$ ,  $t = 6.44$ ,  $p < .001$ ), supporting H2. This implies that higher psychological capital is associated with stronger self-leadership among academics.

In addition, self-leadership exerts a moderate positive effect on work engagement ( $\beta = .56$ ,  $t = 9.46$ ,  $p < .001$ ), supporting H3. In other words, academics with higher self-leadership tend to report substantially higher levels of work engagement.

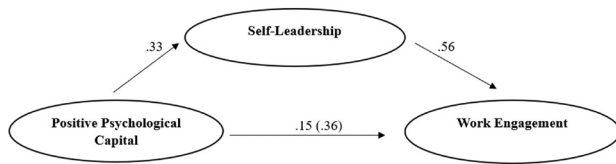
As shown in ■ Table 7, the structural model including psychological capital, self-leadership, and work engagement exhibits acceptable-to-good fit:  $\chi^2/df = 3.48$  (within the commonly accepted range of  $< 5$ ), RMSEA = .063 ( $< 0.08$ ), and CFI, GFI, AGFI, NNFI/TLI and NFI are all  $\geq .94$ . RMR and SRMR also fall within acceptable limits ( $< .08$ ). These indices indicate that the model used to test H2 and H3 adequately represents the observed data.

### Structural Equation Modeling Mediator Testing

Following Meydan and Şeşen (2011), the mediating role of self-leadership in the relationship between psychological capital and work engagement was examined using SEM. To examine mediation, three structural models were estimated. First, a direct-effects model was specified to test H1, in which psychological capital directly predicted work engagement (■ Tables 4 and 5). Second, a mediator model without the direct path was tested to evaluate H2 and H3, where psychological capital predicted self-leadership and self-leadership, in turn, predicted work engagement (■ Tables 6 and 7). Finally, a full structural model was estimated for H4, in which psychological capital predicted both self-leadership and work engagement, while self-leadership also predicted work engagement; this comprehensive model, presented in ■ Figure 2, was used to assess whether self-leadership mediates the relationship between psychological capital and work engagement.

**Figure 2**

Structural Equation Model of the Mediating Role of Self-leadership



The path estimates from the full structural model (Model 3) are reported in Table 8.

In the mediation model (Table 8), psychological capital positively predicts self-leadership ( $\beta = .31$ ,  $t = 6.22$ ,  $p < .001$ ), and self-leadership positively predicts work engagement ( $\beta = .50$ ,  $t = 7.70$ ,  $p < .001$ ). The direct effect of psychological capital on work engagement remains statistically significant but is reduced in magnitude when self-leadership is included in the model ( $\beta = .15$ ,  $t = 2.87$ ,  $p < .01$ ). Compared with the direct-effects model without the mediator ( $\beta = .36$ ,  $t = 5.89$ ,  $p < .001$ ; Table 4), the direct path from psychological capital to work engagement decreases from .36 to .15 when self-leadership is added, while remaining significant. This pattern is consistent with partial mediation, indicating that psychological capital influences work engagement both directly and indirectly through self-leadership.

In addition, the statistical significance of the indirect effect of psychological capital on work engagement via self-leadership was evaluated using a normal-theory (delta method, Sobel-type) test of the product of coefficients and their standard errors (MacKinnon et al., 2002; Sobel, 1982). The resulting  $z$  value for the indirect effect was 4.84 ( $p < .001$ ), indicating that the indirect pathway from psychological capital to work engagement through self-leadership is statistically significant.

The product-of-coefficients estimate of the indirect effect ( $a \times b$ ) is approximately  $\beta \approx .16$  ( $.31 \times .50$ ). On this basis, the variance-accounted-for (VAF) index is about .30, suggesting that roughly 30% of the total effect of psychological capital on work engagement is transmitted via self-leadership. In line with widely used guidelines, VAF values below .20 indicate no mediation, values between .20 and .80 indicate partial mediation, and values above .80 indicate full mediation (Hadi et al., 2016; Hair et al., 2014). Because the VAF value for this model falls between .20 and .80, it also supports the presence of partial mediation.

The mediation model also demonstrates good overall fit:  $\chi^2/df = 3.32$  ( $< 5$ ), RMSEA = .061 ( $< .08$ ), and GFI, AGFI, CFI, NFI, and NNFI/TLI range from .94 to .99. RMR and SRMR are low (.051 and .045, respectively). These indices show that the hypothesized mediation model provides an adequate and, in many respects, excellent representation of the data. Together with the significant indirect effect and the reduction in the direct path from psychological capital to work engagement, these find-

ings support H4 and indicate that self-leadership partially mediates the relationship between psychological capital and work engagement among academics.

## Discussion and Conclusion

The starting point and ultimate goal of this study are to examine the mediating role of self-leadership in the effect of positive psychological capital on work engagement and to test the model developed for this purpose. The study used and analyzed data collected from academics.

The first of the findings at the end of the study is that academics' high positive psychological capital also enhances their work engagement (H1). This finding is consistent with previous studies (Alessandri et al., 2018; Halbesleben, 2010; Joo et al., 2015; Ouweneel et al., 2012; Paek et al., 2015; Waal & Pienaar, 2013). Positive psychological capital creates positive emotions in employees, and positive emotions increase work engagement (Sweetman & Luthans, 2010). Second, the results of the study show that academics with high levels of positive psychological capital also have increased self-leadership skills (H2). This finding supports the studies in the literature. Another finding at the end of the research is that self-leadership behavior has an increasing effect on work engagement (H3). In the study of Breevaart et al. (2014), similar to the findings of the research, self-leadership increases work engagement, and the reason is that the self-control and intrinsic motivation provided by employees through self-leadership behavior optimizes the work environment.

Finally, when the patterns of relationships between positive psychological capital, self-leadership, and work engagement were analyzed, it was concluded that self-leadership partially mediates the relationship between positive psychological capital and work engagement (H4). This finding supports the idea that intrinsic motivation, which emerges as a result of positive psychological capital, increases self-leadership, and self-leadership positively affects work engagement due to its constructive effect on the individual (Breevaart et al., 2014; Park et al., 2016).

On the other hand, the research findings are consistent with Hobfoll's (1989) conservation of resources theory and support the idea that existing resources facilitate access to other resources that are important to the individual. In Hobfoll's (1989) resource conservation theory, positive psychological capital and self-leadership, which are considered non-material resources of the individual, are thought to increase work engagement by creating a positive effect through existing resources. From a contextual perspective, strengthening academics' psychological resources is considered to be of strategic importance not only for individual well-being but also for the sustainability and social contribution of higher education institutions. Considering that positive psychological capital and self-leadership are important components of individual productivity and efficiency, our findings are of critical importance for academics and higher education institutions.

The literature indicates that positive psychological capital is associated with various positive work outcomes such as organizational commitment, job satisfaction, job performance, and creative performance (Avey et al., 2011; Luthans & Youssef, 2004; Luthans et al., 2007). However, in the academic profession, where individual performance is a determinant of social development and progress, there is no study examining the network of relationships between positive psychological capital, addressed within the framework of personal and developable resources, and self-leadership and work engagement. In particular, the lack of comprehensive models addressing how positive psychological capital, as a personal resource, strengthens individuals' self-leadership skills and, as a result, affects their levels of work engagement is noteworthy. In this context, the present study aims to contribute to filling this theoretical gap in the literature by addressing the variables of positive psychological capital, self-leadership, and work engagement within the same model.

On the other hand, this study offers original contributions to the literature in various ways. First, although the relationship between positive psychological capital and work engagement has been examined in various occupational groups and sectors, this study addresses this relationship in the context of academics working in a developing country, thereby contributing to the generalization of findings in the field of positive organizational behavior to the higher education sector.

Second, while positive psychological capital and work engagement variables have been examined within the framework of binary relationships in most studies, this research includes self-leadership as a personal resource and mediating variable in the model, revealing a plausible mechanism of relationships regarding how positive psychological capital translates into work engagement.

Thirdly, since both positive psychological capital and self-leadership are developable personal resources, the findings provide concrete support for designing training and development programs aimed at increasing academics' work engagement levels. In this context, the study contains important practical contributions not only from a theoretical perspective but also in terms of human resources management and academic performance policies in higher education institutions.

The research model has been tested on academics and has shown that self-regulation and personal resources are quite effective in achieving positive work outcomes. Further research can be conducted on individuals working in different fields. Additionally, future studies can examine the mediating roles of positive psychological capital and self-leadership and contribute to the limited literature on self-leadership.



## References

- Akçay, V. H. (2014). Psikolojik sermaye ölçeği uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 49(2), 72–84.
- Albrecht, S. L. (2010). Employee engagement: 10 key questions for research and practice. In Simon L. Albrecht (Ed.), *Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice* (pp. 3–19). Edward Elgar Publishing.
- Alessandri, G., Consiglio, C., Luthans, F., & Borgogni, L. (2018). Testing a dynamic model of the impact of psychological capital on work engagement and job performance. *Career Development International*, 23(1), 33–47. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2016-0210>
- Attridge, M. (2009). Measuring and managing employee work engagement: A review of the research and business literature. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 24(4), 383–398. <https://doi.org/10.1080/15555240903188398>
- Avey, J. B., Reichard, R., Luthans, F., & Mhatre, K. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209–223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bingöl, B. (2012). Üniversite özerkliğinin tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 39–75.
- Bourdieu, P. (2010). Sermaye biçimleri (M. M. Şahin, Çev.). In M. M. Şahin & A. Z. Ünal (Eds.), *Sosyal sermaye: Kuram, uygulama, eleştiri*. Değişim Yayınları.
- Breevaart, K., Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Daily self-management and employee work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.11.002>
- Bryant, A., & Kazan, A. L. (2013). *Self-leadership: How to become a more successful, efficient, and effective leader from the inside out*. McGraw-Hill.
- Chaurasia, S., & Shukla, A. (2014). Psychological capital, LMX, employee engagement and work role performance. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 50(2), 342–356.
- Cheng, T. M., Hong, C. Y., & Yang, B. C. (2018). Examining the moderating effects of service climate on psychological capital, work engagement, and service behavior among flight attendants. *Journal of Air Transport Management*, 67, 94–102. <https://doi.org/10.1016/j.jairtraman.2017.11.009>
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425–434. <https://doi.org/10.1177/014662168801200410>
- Coşkun, R., Bayraktaroglu, S., Yıldırım, E., & Altunışık, R. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Çetin, F., & Varoğlu, A. K. (2015). Psikolojik sermaye, performans, ayrılma niyeti ve iş tatmini etkileşimi: Cinsiyetin düzenleyici rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(2), 105–113. <https://doi.org/10.18394/iid.61996>
- Çetin, F., Aşkun, D., & Basım, H. N. (2016). Psikolojik sermayenin farklılaşan haftalık içsel motivasyona etkileri ve iş performansına ilişkin sonuçlar: Boylamsal bir analiz. *Eurasian Business & Economics Journal*, 2, 1–7. <http://dx.doi.org/10.17740/eas.econ.2016-MSEMP-48>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- D’Intino, R. S., Goldsby, M. G., Houghton, J. D., & Neck, C. P. (2007). Self-leadership: A process for entrepreneurial success. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(4), 105–120. <https://doi.org/10.1177/10717919070130040101>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., De Jonge, J., Janssen, P. P., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27(4), 279–286. <https://doi.org/10.5271/sjweh.615>
- Demir, M. Ö. (2012). *Sosyal bilimlerde istatistiksel analiz: SPSS 20 kullanım kılavuzu*. Detay Yayıncılık.
- DiLiello, T. C., & Houghton, J. D. (2008). Does organizational level influence self-leadership in the defense acquisition workforce? *Defense Acquisition Review Journal*, 15(3), 94–113.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109–120.
- Esen, E. (2011). Çalışanların örgüte cezbolması. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(1), 377–390.
- Erkuş, A., & Afacan Fındıklı, M. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(2), 302–318.
- Fidan, M. (2020). Öz liderlik ve mutluluk arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 222–235.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- Fredrickson, B. L. (1998). Cultivated emotions: Parental socialization of positive emotions and self-conscious emotions. *Psychological Inquiry*, 9(4), 279–281. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_4)
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678–686. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference* (10th ed.). Pearson Education.
- Gomes, C., Curral, L., & Caetano, A. (2015). The mediating effect of work engagement on the relationship between self-leadership and individual innovation. *International Journal of Innovation Management*, 19(1), 1550009. <https://doi.org/10.1142/S1363919615500097>
- Gökaslan, M. O. (2018). Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, işe gömülmüşlük, işe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Bir alan çalışması. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 25–46.
- Göksoy, S., Emen, E., & Yenipinar, Ş. (2014). Öğretmenlerin öz liderlik rolleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 103–116.

- Hadi, N. U., Abdullah, N., & Sentosa, I. (2016). Making sense of mediating analysis: A marketing perspective. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 5(2), 62–76.
- Hair, J. F., Jr., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage.
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. In Arnold, B. Bakker & Michael. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 102–117). Psychology Press.
- Hallberg, U. E., & Schaufeli, W. B. (2006). “Same same” but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist*, 11(2), 119–127. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.11.2.119>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Houghton, J. D., & Neck, C. P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8), 672–691. <https://doi.org/10.1108/02683940210450484>
- Houghton, J. D., & Yoho, S. K. (2005). Toward a contingency model of leadership and psychological empowerment: When should self-leadership be encouraged? *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4), 65–83. <https://doi.org/10.1177/107179190501100406>
- Houghton, J. D., Wu, J., Godwin, J. L., Neck, C. P., & Manz, C. C. (2012). Effective stress management: A model of emotional intelligence, self-leadership, and student stress coping. *Journal of Management Education*, 36(2), 220–238. <https://doi.org/10.1177/1052562911430205>
- Joo, B.-K., Lim, D. H., & Kim, S. (2015). Enhancing work engagement: The roles of psychological capital, authentic leadership, and work empowerment. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(8), 1117–1134. <https://doi.org/10.1108/LODJ-01-2015-0005>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724. <https://doi.org/10.2307/256287>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Kılıçlı, Y., Kazıcı, H. Ç., & Kıpçak, E. (2023). Yükseköğretim kurumlarında çalışan performansı, hizmet kalitesi ve memnuniyet. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(3), 435–449. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1215019>
- Kızrak, M., Bıçakcı, P. S., & Basım, H. N. (2017). Öz-liderlik becerilerinde psikolojik sermayenin rolü: Kamu çalışanları üzerine görgül bir araştırma. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 797–813.
- Konradt, U., Andressen, P., & Ellwart, T. (2009). Self-leadership in organizational teams: A multilevel analysis of moderators and mediators. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(3), 322–346. <https://doi.org/10.1080/13594320701693225>
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs, and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23(1), 825–841. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.012>
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695–706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Luthans, F., Zhu, W., & Avolio, B. J. (2006). The impact of efficacy on work attitudes across cultures. *Journal of World Business*, 41(2), 121–132. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.003>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F., Avey, J. B., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20034>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7(1), 83–104. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.83>
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 589–600. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4306232>
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (1991). Superleadership: Beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*, 19(4), 18–35. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(91\)90051-A](https://doi.org/10.1016/0090-2616(91)90051-A)
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (2001). *The new superleadership: Leading others to lead themselves*. Berrett-Koehler.
- Manz, C. C., & Neck, C. P. (2004). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi: AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Neck, C. P. (1996). Thought self-leadership: A self-regulatory approach towards overcoming resistance to organizational change. *The International Journal of Organizational Analysis*, 4(2), 202–216. <https://doi.org/10.1108/eb028849>
- Neck, C. P., & Manz, C. C. (1992). Thought self-leadership: The influence of self-talk and mental imagery on performance. *Journal of Organizational Behavior*, 13(7), 681–699. <https://doi.org/10.1002/job.4030130705>
- Neck, C. P., Neck, H. M., Manz, C. C., & Godwin, J. (1999). “I think I can; I think I can”: A self-leadership perspective toward enhancing entrepreneurial thought patterns, self-efficacy, and performance. *Journal of Managerial Psychology*, 14(6), 477–501. <https://doi.org/10.1108/02683949910287912>
- Neck, C. P., & Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 270–295. <https://doi.org/10.1108/02683940610663097>



- Nigah, N., Davis, A. J., & Hurrell, S. A. (2012). The impact of buddy-ing on psychological capital and work engagement: An empirical study of socialization in the professional services sector. *Thunderbird International Business Review*, 54(6), 891–905. <https://doi.org/10.1002/tie.21510>
- Oruç, E., & Kutanis, R. Ö. (2014). Pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye üzerine kavramsal bir inceleme. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 2(2), 145–159.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & van Wijhe, C. I. (2012). Good morning, good day: A diary study on positive emotions, hope, and work engagement. *Human Relations*, 65(9), 1129–1154. <https://doi.org/10.1177/0018726711429382>
- Paek, S., Schuckert, M., Kim, T. T., & Lee, G. (2015). Why is hospitality employees' psychological capital important? The effects of psychological capital on work engagement and employee morale. *International Journal of Hospitality Management*, 50, 9–26. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2015.07.001>
- Park, Y., Song, J. H., & Lim, D. H. (2016). Organizational justice and work engagement: The mediating effect of self-leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(6), 711–729. <https://doi.org/10.1108/LODJ-09-2014-0192>
- Politis, J. D. (2006). Self-leadership behavioral-focused strategies and team performance: The mediating influence of job satisfaction. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(3), 203–221. <https://doi.org/10.1108/01437730610657721>
- Politis, J., & Breman, P. (2011). Self-leadership, entrepreneurship, creativity and productivity in the Netherlands and the United Arab Emirates. In *Proceedings of the 56th International Council for Small Business World Conference (ICSB '11)*. Stockholm, Sweden.
- Prussia, G. E., Anderson, J. S., & Manz, C. C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19(5), 523–538. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199809\)19:5<523::AID-JOB860>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199809)19:5<523::AID-JOB860>3.0.CO;2-I)
- Roberts, H. E., & Foti, J. R. (1998). Evaluating the interaction between self-leadership and work structure in predicting job satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 12(3), 257–267. <https://doi.org/10.1023/A:1025067128193>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Xanthopoulou, D., & Bakker, A. B. (2010). The gain spiral of resources and work engagement: Sustaining a positive worklife. In Arnold B. Bakker & Michael P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 118–131). Psychology Press.
- Sampl, J., Maran, T. K., & Furtner, M. (2017). A randomized controlled pilot intervention study of a mindfulness-based self-leadership training (MBSLT) on stress and performance. *Mindfulness*, 8(6), 1393–1407. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0715-0>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In Arnold B. Bakker & Michael P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10–24). Psychology Press.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979–994. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9459-2>
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290–312. <https://doi.org/10.2307/270723>
- Sonnentag, S. (2011). Research on work engagement is well and alive. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 29–38. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.510639>
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62–74. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(98\)90006-7](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(98)90006-7)
- Stewart, G. L., Carson, K. P., & Cardy, R. L. (1996). The joint effects of conscientiousness and self-leadership training on employee self-directed behavior in a service setting. *Personnel Psychology*, 49(1), 143–164. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb01796.x>
- Sweetman, D., & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. In Arnold B. Bakker & Michael P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 54–68). Psychology Press.
- Şeşen, H., Maşlakçı, A., & Sürücü, L. (2017). Liderlik tarzlarının çalışanların pozitif psikolojik sermayesine etkisi: Konaklama işletmelerinde bir araştırma. In *İşletme ve Yönetim Bilimleri Kongresi Bildirileri* (pp. 23–37).
- Tabak, A., Sıgır, Ü., & Türköz, T. (2013). Öz liderlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması çalışması. *Bilgi*, 67(1), 213–246.
- Töremen, F. (2004, Temmuz 6–9). İlköğretim okullarının sahip oldukları sosyal sermaye konusunda öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). In *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye.
- Turan, Ş. A., Dil, E., & Sağır, P. M. (2019). Performans odaklı bir üniversitede akademisyenlerin çalışma deneyimleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 17(33), 59–84.
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3–4), 155–179.
- Tüzün, İ. K., Çetin, F. & Basım, H. N. (2014). The Role of Psychological Capital and Supportive Organizational Practices in The Turn-over Process. *METU Studies in Development*, 41(2), 85–103.
- Uğurluoğlu, Ö. (2010). Kendi kendine liderlik stratejileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 175–191.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands–resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Waal, J. J., & Pienaar, J. (2013). Towards understanding causality between work engagement and psychological capital. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(2), 1–10.

- Wilton, S., & Ross, L. (2017). Flexibility, sacrifice, and insecurity: A Canadian study assessing the challenges of balancing work and family in academia. *Journal of Feminist Family Therapy*, 29(1–2), 66–87.
- Wright, T. A. (2003). Positive organizational behavior: An idea whose time has truly come. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 437–442. <https://doi.org/10.1002/job.197>
- Zeynel, E. (2018). Akademisyenlerde psikolojik sermaye ile iş tatmini arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 454–482.
- Zhao, Z., & Hou, J. (2009). The study on psychological capital development on entrepreneurial team. *International Journal of Psychological Studies*, 1(2), 35–40. <https://doi.org/10.5539/ijps.v1n2p35>



## Ek: Tablolar

**Table 1**

Confirmatory Factor Analysis Results of the Scales

| Scale/Model           | X <sup>2</sup> /df | p    | RMSEA | CFI | GFI | AGFI | NNFI | NFI | RMR  | SRMR |
|-----------------------|--------------------|------|-------|-----|-----|------|------|-----|------|------|
| Psychological Capital | 1.837              | .000 | .037  | .99 | .93 | .93  | .99  | .99 | .051 | .038 |
| Work Engagement       | 2.743              | .000 | .053  | .99 | .95 | .93  | .99  | .99 | .020 | .018 |
| Self-Leadership       | 1.881              | .000 | .037  | .99 | .95 | .94  | .99  | .99 | .038 | .028 |

**Table 2**

Reliability Statistics for the Scales

| Scales                      | Cronbach's Alpha | AVE | CR  |
|-----------------------------|------------------|-----|-----|
| Psychological Capital Scale | .93              | .70 | .96 |
| Work Engagement Scale       | .92              | .69 | .95 |
| Self-Leadership Scale       | .95              | .66 | .97 |

**Table 3**

Means, Standard Deviations, and Correlations of the Data

| Variable          | Means | S.D. | 1      | 2      | 3 |
|-------------------|-------|------|--------|--------|---|
| PPC               | 3.64  | .64  |        |        |   |
| WE                | 3.60  | .79  | .197** |        |   |
| SL                | 3.47  | .75  | .170** | .251** |   |
| *p< .05 ** p< .01 |       |      |        |        |   |

**Table 4**

Structural Model Results for H1: Effect of Psychological Capital on Work Engagement

| Hypothesis                                    | Path     | Standardized estimate ( $\beta$ ) | t-value | p       | Result    |
|-----------------------------------------------|----------|-----------------------------------|---------|---------|-----------|
| H1                                            | PPC → WE | 0.36                              | 5.89    | < .001* | Supported |
| *All coefficients are standardized. *p < .01. |          |                                   |         |         |           |

**Table 5**

Model Fit Indices for the Structural Model Testing H1

| $\chi^2/df$ | p      | RMSEA | CFI | GFI | AGFI | NNFI/TLI | NFI | RMR  | SRMR |
|-------------|--------|-------|-----|-----|------|----------|-----|------|------|
| 1.84        | < .001 | .037  | .99 | .98 | .97  | .97      | .97 | .028 | .026 |

**Table 6**

Structural Model Results for H2 and H3: Effects of Psychological Capital and Self-Leadership

| Hypothesis | Path                 | Standardized estimate ( $\beta$ ) | t-value | p       | Result    |
|------------|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|-----------|
| H2         | PPC $\rightarrow$ SL | .33                               | 6.44    | < .001* | Supported |
| H3         | SL $\rightarrow$ WE  | .56                               | 9.46    | < .001* | Supported |

\*All coefficients are standardized. \*p &lt; .01.

**Table 7**

Model Fit Indices for the Structural Model Testing H2 and H3

| $\chi^2/df$ | p      | RMSEA | CFI | GFI | AGFI | NNFI/TLI | NFI | RMR  | SRMR |
|-------------|--------|-------|-----|-----|------|----------|-----|------|------|
| 3.48        | < .001 | .063  | .97 | .96 | .94  | .97      | .97 | .055 | .052 |

**Table 8**

Structural Path Coefficients for the Mediation Model (H4)

| Path                                                         | Standardized estimate ( $\beta$ ) | t-value | p       |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------|---------|
| Psychological capital $\rightarrow$ Self-leadership          | .31                               | 6.22    | < .001* |
| Self-leadership $\rightarrow$ Work engagement                | .50                               | 7.70    | < .001* |
| Psychological capital $\rightarrow$ Work engagement (direct) | .15                               | 2.87    | < .01*  |

\*All coefficients are standardized. \*p &lt; .05, \*\*p &lt; .01, \*\*\*p &lt; .001

**Table 9**

Model Fit Indices for the Mediation Model (H4)

| $\chi^2$ | df | $\chi^2/df$ | p      | RMSEA | RMR  | SRMR | GFI | AGFI | CFI | NFI | NNFI/TLI |
|----------|----|-------------|--------|-------|------|------|-----|------|-----|-----|----------|
| 106.29   | 32 | 3.32        | < .001 | .061  | .051 | .045 | .97 | .94  | .99 | .99 | .99      |

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.*

# Öğrenmede Farkındalık: Yükseköğretimde Bulmacaların Bir Öz-Düzenleme Yöntemi Olarak Kullanılması

## Learning Awareness: Using Puzzles as a Self-Regulation Method in Higher Education

Müge Yurtsever Kılıçgün



Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Yalınzbağ Yerleşkesi, Temel Eğitim Bölümü, Erzincan, Türkiye

### Özet

**Amaç:** Bu çalışmada yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını artırmada etkili bir araç olarak bulmacaları kullanmaları amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretim faaliyetleri içerisine bulmacalar dahil edilmiş, bulmacaların öğrencilerin ders başarıları üzerindeki etkisi incelenmiş ve öğrencilerin deneyimledikleri bulmaca faaliyetlerinin kendi öğrenme deneyimlerinde etkisine ilişkin farkındalık durumları betimlenmiştir.

**Yöntem:** Araştırmanın çalışma grubunda 55 okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğrencisi yer almıştır. Karma yöntem yapısında tasarlanan araştırma sürecinde; açıklayıcı sıralı desen yapısı tercih edilmiştir. Araştırma verileri, Bulmaca İlgi Anketi, Öğrenme Farkındalık Anketi, bulmaca uygulamaları ile ara ve yarıyıl sonu sınav sonuçlarından elde edilmiştir. Durum ve tek grup son test yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırma sürecinde nitel ve nicel veriler birlikte toplanmış, ayrı ayrı analiz edilmiş ve her iki veri setinin analiz sonuçlarının birbirleriyle uyumlu olup olmadığına bakılarak yorumlamalar gerçekleştirilmiştir.

**Bulgular:** Araştırma bulguları genel olarak ele alındığında, yükseköğretim öğrencilerinin ders başarı durumlarının artırılmasında bulmaca uygulamalarına yer verilmesinin etkili olduğuna ve öğrenme süreçlerinde farkındalık sağladığına dair anlamlı kanıtlara ulaşılmıştır.

**Sonuç ve Öneriler:** Öğretim tasarımı bulmacaların sistematik olarak kullanılmasının, öğrencilerin öğrenmelerini planlama, uygulama ve değerlendirme kapasitelerini geliştirmede önemli bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın kurgulanmasında öz-düzenleme ve bulmaca mekanizmasındaki benzerliğe dikkat çekilmesinin de alan literatürüne katkı sağlayacak bir diğer unsur olarak değerlendirilmektedir. Araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilecek ama gelecekteki araştırmalara ilham olabilmek amacıyla; (1) Farklı bireysel, çevresel ve öğrenme-öğretim bağlamlarına sahip öğrencilerin bulmaca aktivitelerine verdikleri tepkiler ile akademik başarı ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve (2) Öğrencilerin bulmaca deneyimlerinin akademik başarı ve öz-düzenleme becerilerindeki etkisinin incelenmesinde farklı araştırma tasarımı yaklaşımlarına yer verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bulmaca, Okul Öncesi Öğretmen Adayları, Öğrenme, Öğretmen Eğitimi, Öz-Düzenleme

### Abstract

**Objective:** This research aims to examine the use of puzzles as an effective tool for increasing students' awareness of their own learning processes at the higher education level. To this end, puzzles were integrated into teaching activities, the effect of puzzles on students' academic achievement was examined, and students' awareness of the impact of their puzzle-related activities on their learning experiences was described.

**Method:** The study group consisted of 55 undergraduate students in preschool teacher training. In the research process, which was designed using a mixed methods approach, an explanatory sequential design structure was preferred. Data were collected from the Puzzle Interest Questionnaire, the Learning Awareness Questionnaire, puzzle applications, and midterm and final exam results. Using both case and single-group post-test methods, qualitative and quantitative data were collected together, analyzed separately, and interpretations were made by examining whether the analysis results of both data sets were consistent with each other.

**Results:** Overall, the research findings indicate that the integration of puzzle-based activities is effective in enhancing higher education students' academic achievement and increasing their awareness of their learning processes.

**Conclusion and Recommendations:** It is believed that the systematic use of puzzles in instructional design can significantly contribute to improving students' capabilities to plan, implement, and evaluate their learning processes. Furthermore, highlighting the similarity between self-regulation and puzzle mechanisms in the research design is considered another element that will contribute to the literature in the field. As a limitation of the research, but in order to inspire future research, it is recommended that (1) the responses of students with different individual, environmental and learning-teaching contexts to puzzle activities and their effects on academic achievement and self-regulation skills be examined comparatively and (2) different research design approaches be included in examining the effect of students' puzzle experiences on academic achievement and self-regulation skills.

**Keywords:** Puzzle, Pre-service Preschool Teachers, Learning, Teacher Education, Self-Regulation

### İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Müge Yurtsever Kılıçgün  
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,  
Yalınzbağ Yerleşkesi, Temel Eğitim  
Bölümü, Erzincan / Türkiye  
e-posta: mykiligun@erzincan.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 165-187. © 2026 TÜBA  
Geliş tarihi / Received: Aralık / December 18, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Ocak / January 15, 2026

Bu makalenin atfı kunesi / How to cite this article: Yurtsever Kılıçgün, M. (2026). Öğrenmede farkındalık: Yükseköğretimde bulmacaların bir öz-düzenleme yöntemi olarak kullanılması. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 165-187. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1603740>

ORCID: M. Yurtsever Kılıçgün: 0000-0002-4035-6875

**G**ünümüzün etkili ve güçlü eğitim sistemlerinde; öğrenme ve öğretime dair bileşenlerin görev-dışlık gösterecek şekilde planlanması, tüm prosedürlerin kanıt temelli sürdürülebilir bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi ve hem öğrencinin hem de öğretmenin bu süreçte proaktif katılımının sağlanması önemli unsurlar olarak görülmektedir. Eğitim yapılanmasının tüm aşamalarında gerek öğrenciler gerekse öğretmenler için özellikle öz-düzenlemeli öğrenmenin bir fırsat olarak kullanılması tavsiye edilmektedir (Artlet ve ark., 2003; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013, 2016, 2018, 2023).

Öz-düzenleme, bireyin içsel ve çevresel taleplere etkili bir şekilde yanıt vermek için etki, dikkat ve düzenleme kapasitesini ifade eden bir terimdir (Raffaelli ve ark., 2005). Eğitim ortamlarında öz-düzenleme, öğrencinin bir görev için hedef belirleyip plan yaptığı, performansını izlediği ve süreçten etkilendiği proaktif, döngüsel ve özerk bir süreçtir (Torre & Daley, 2023; Zimmerman, 1999). Hedef belirleme ve plan yapma, öğrencinin kendi ilerlemesini kontrol etmek için kullandığı yol göstericilerdir. Bu aşamada öğrenciden görevin zorluğu ve ilgili içerik alanındaki kendi yetkinliği hakkında önceden edindiği bilgileri kullanması beklenmektedir (Zimmerman, 2002). Ayrıca planlama; dikkat, odaklanma, enerji kullanımı ve zaman yönetimi için de değerli bir araç olarak görülmektedir (Brenner, 2022). Performansı izleme, objektif bir yaklaşımla süreç içerisinde değerlendirilmesini gerçekleştirilmesidir. Bu aşamada öğrenciden hedeflenenlere ve planlananlara uygunluğu takip etmesi talep edilmektedir (Zimmerman, 1999). Yansıma ise süreçte işe yarayan stratejilere bağlı kalma konusunda bir değerlendirmedir. Bu aşamada öğrencinin süreçteki boşlukları, iyileştirmeleri, yeniden planlanması gereken durumları ve yetkinlikleri tespit ederek değerlendirmesi istenmektedir. Böylece öğrencinin kendi kendine karar verme sorumluluğu, özerkliği, bir sonraki görev için hazırbulunuşluğu ve dolayısıyla uyumun artırılması sürdürülebilir bir anlayışla güçlendirilmektedir (Paris & Byrnes, 1989). Eğitim ortamlarında bu süreç; öğrenci merkezli olabileceği gibi belirli bir öğrenme görevinin yerine getirilmesine yönelik öğretmen rehberliğinde de ilerleyebilmektedir (Zimmerman, 2002; Zumbunn ve ark., 2011). Bu sürecin öğrenci tarafından kendi kendine başlatılarak sürdürülmesi istenen bir durumdur (Zimmerman & Kitsantas, 2014). Ancak birçok öğrenci, bazen düşük üstbilişsel farkındalığa neden olsa bile, dışsal düzenlemeyi bir kolaylaştırıcı olarak görmekte ve bunu bilgi ve becerilerini geliştirmek için ihtiyaç duyup talep etmektedir (de la Fuente ve ark., 2020; Kurtz & Weinert, 1989; Pachón-Basallo ve ark., 2022; Weinert ve ark., 1989).

Öz-düzenlemenin olumlu etkilerine dair kanıtlar hem bireysel bağlamda (örneğin farkındalık, yansıtıcı düşünme, üstbilişsel öğrenme, akademik başarı gibi) hem de kolektif bağlamda (örneğin olumlu toplumsal sonuçlar, refah gibi) her geçen gün artmaktadır. Özellikle bireylerin zamana ve farklı bağlamlardaki gelişlik, belirsizlik ve karmaşık-

lık koşullarında başarılı olabilmeleri için öz-düzenlemeye ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir (OECD, 2021, 2024). Nitekim 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi (Assessment and Teaching 21st Century Skills - ATC21S) Projesi ve OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı (PISA) kapsamında öz-düzenleme bir değişken olarak görülmüş ve öz-düzenleme becerilerinin tanımlanmasına ve değerlendirilmesine dair ölçütlere yer verilmiştir (Griffin & Care, 2015; OECD, 2005; Pellegrino, 2017).

Öz-düzenlemeli öğrenme; öğrenmenin bilişsel, isteklendirme ve duygusal yönlerinin anlaşılmasında kavramsal bir çerçevedir. Bu kapsamda, farklı teorik çerçeveler olmasına rağmen, hepsinin ortak noktası öğrenmenin iyileştirilebileceği ve öğrencilerin motivasyonel durumlarını kontrol edebildikleri ve uygun bilişsel ve üstbilişsel stratejiler kullandıklarında öğrenme sonuçları üzerinde olumlu etkilerin gerçekleşebileceği yönündedir. Ayrıca pek çok yetkinlikte olduğu gibi öz-düzenleme geliştirilebilir bir niteliktir (Boekaerts, 1997; Winne, 2011; Winne & Perry, 2000; Zimmerman, 2002).

Son yıllarda eğitim ortamlarındaki öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerinin kullanılmasına ilişkin alternatif uygulamalara yer vermeye başlanmıştır. Öğrenciler gerek üstbilişsel gerekse motivasyonel ve duygusal farkındalıklarını geliştirebilecek etkinliklerce desteklenmektedir. Öğrenme durumlarında öğrencilerin zorlayıcı taleplerle karşı karşıya kaldıklarında öz-düzenleme süreçlerinde proaktif rol üstlenebilecekleri yöntem ve stratejilerin kullanımına ilişkin deneyimler içerisinde bulunmaları sağlanmaktadır. Örneğin öğrencilerin bireysel öğrenme yolculuklarında bilişsel alanda kavram haritası, kavram ağı, V diyagramı, anlam çözümleme tablosu gibi alternatif uygulamalara yer verilmektedir. Bu uygulamalardan biri de bulmacalardır.

Bulmacalar, öğrenenler için tanısal, biçimlendirici ve özetleyici nitelikte değerlendirme sağlayabilen araçlardır. Ayrıca bulmacalar yapıları gereği sıklıkla kısa cevaplıdırlar. Bu nedenle bulmacalar, değerlendirmenin farklı türlerinde kullanılabilir ve bilişsel işlevlerin hızlandırılmasında (örneğin bilginin hatırlanması, karşılaştırılması, analiz edilmesi vb. bilişsel işlevlerde) kolaylık sağlamaktadırlar. Üstelik şifreli türde hazırlanan bulmacalar ile üstbilişsel düşüncenin gelişimini de desteklemek mümkün olabilmektedir (Almond & Morrison, 2015; Gaikwad & Tankhiwale, 2012; Murphy & Cunningham, 2012; Murphy ark., 2016).

Bulmacalar barındırdıkları özellikler nedeniyle biri itici mekanizma (bulmaca tetikleyicisi) diğeri süreç (bulmaca çözme) olmak üzere iki temel unsura sahiptir. Bulmaca çözme sürecini tetikleyen unsur, itici mekanizmadır. İtici mekanizma, bireyin katılımını etkileyen duygusal, motivasyonel ve bilişsel faktörleri içeren bir yapıdan oluşur. Bulmacalarda tetikleyiciler, bulmacaları algılamayı sağlayan bir algı yönlendirme mekanizmasını ifade etmektedir. Algı



yönlendirme mekanizması bir görüntü, ses, metin veya deneyimlenen bir olay gibi somut herhangi bir şey olabilmektedir. Bulmacayı çözen kişi, algısal mekanizmanın etkisiyle yorumlamaya yönlendirilmekte yani tetiklenmektedir. Bu nedenle bulmaca tetikleyicileri, sorunların algılanmasını yapılandırarak bulmaca çözmeyi başlatmaktadır. Bulmaca tetikleyicilerinin kalitesi, girdinin değerlendirilmesine yani sorunun algısını harekete geçiren öge veya öge kümesine bağlıdır. Bulmaca tetikleyicilerinin yoğunluğu ise bireyler tarafından daha önce geliştirilen kavram repertuarı ile ilişkilidir. Bulmaca tetikleyicisi ile temasa geçildiği andan itibaren bulmaca ile ilgili deneyimler ortaya çıkmaktadır. Bulmaca çözme ile bir sorunu çözmek için göreve ilişkin var olan yeterlilik, yeni edinimler, analiz süreci ve görevi ele alma refleksi (çözüm bulma refleksi) durumlarına atıfta bulunmaktadır (Fontes ark., 2024). Özetle bulmaca tetikleyicileri probleme dair algısal mekanizmanın yapılandırılarak; bulmaca çözmeyi başlatmakta, problem ve çözümü arasında bir bağlantı kurulmasına aracılık etmekte ve bulmacayı tamamlama sürecindeki katılımı şekillendirmektedir. Bulmaca çözümü ise bulmaca çözme sürecinin tamamlanılarak çözüme ulaşılmasıdır. Çözüme ulaşmada bulmaca çözücünün değerlendirme yapması ile kasıtlı, somut ve aynı zamanda yapılandırılmış bir teşvik gerçekleşmektedir (Verpoorten ark., 2012).

■ Şekil 1’de öz-düzenleme ile bulmaca arasındaki benzerlik, dışı çark mekanizması ile ifade edilmiştir. Öz-düzenlemede olası problem durum, hedefi belirleme ve plan yapma için harekete geçirici bir görev görmektedir. Bulmacalarda ise ilk adım; çözüm gerektiren bir sorunun fark edildiği, sorun ile çözüm arasındaki akışı harekete geçiren tetikleyicilerin aktif olduğu ve sorunun biçimselleştirilmesini, anlaşılmasını ve nasıl çözüleceğinin keşfini içeren süreçtir. Öz-düzenlemede izleme, hedeflenenlere ve planlananlara uygunluğun kontrolünü gerektiren bir süreçtir. Bulmacalarda ikinci adım, çözümün bulunduğu aşamadır. Bu aşamada “tek iyi” olana ulaşılmaktadır. Öz-düzenlemede yansıma, yapılandırmanın ve uyarlanmanın değerlendirildiği bir aşamadır. Bulmacalarda üçüncü ve son adım ise çözüme ulaşmada işe yarayan stratejilere ilişkin bir değerlendirmedir. Böylece bir sonraki görev için hazırbulunusluk sağlanmakta dolayısıyla uyum artmaktadır. Görüldüğü üzere bulmacalar, öz-düzenleme yetisi ile benzer bir mekanizmaya sahiptirler.

Eğitim ortamlarında öğrencilerin bulmacalara olan katılımı öğrenciye bağlı faktörlerden etkilenebileceği gibi eğitim ortamı özelliklerine bağlı olarak da değişebilmektedir. Ancak pek çok araştırmada öğrenciler; öğrenme süreçlerinde bulmacalara yer verilmesinin ilginç ve eğlenceli olduğunu, yeni kavramlara dair aşinalığı ve hatırlamayı kolaylaştırdığını, öğrenilenlerin korunması ve sınav hazırlıklarında faydalı bir araç olabileceklerini ve hatta başarının değerlendirmesinde kullanılabileceklerini belirtmişlerdir (Abuelo ark., 2016; Agarwal & Rao, 2017; Agarwal ark., 2020; Bordeos ark., 2023; Cardozo ark., 2016; Mohan ark., 2018; Mshayisa, 2020; Patrick ark., 2018; Puspita & Sabiqoh, 2017; Torres ark., 2022).

## Araştırma Probleminin Önemi ve Özgünlüğü

Herhangi bir uzmanlık alanındaki etkili iletişimin temel unsurlarından bir olarak terminoloji kullanımı, ortak bir kavramsallaştırma sağlamanın yanında standardizasyona da aracılık etmektedir. Bu nedenle mesleki topluluklarda terminoloji kullanımı önemli bir unsurdur. Nitekim belirsizliği azaltmak ve netliği artırmak için mesleki paylaşımlarda çoğunlukla terminolojiye yer verilmektedir. Bu kapsamda bir meslek olarak öğretmenlerin de mesleklerine özgü bir terminolojiye sahip olmaları önemlidir. Öğretmenlik mesleğinde etkili iletişimin temel unsurlarından biri olan terminoloji kullanımı, ortak bir kavramsallaştırma sağlayarak mesleki standardizasyonun oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Faber (2003), Bordovskaia ve Koshkina (2016) ve Korthagen’in (2010) ifade ettiği üzere; terminolojik yeterlilikler mesleki iletişim, karar verme ve problem çözme süreçlerini güçlendirici etkilere sahiptir.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğine yönelik profesyonellerin yetiştirilmesinde eğitim fakülteleri, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olarak kritik bir rol üstlenmektedir. Öğretmen adayları öğrenimleri süresince hem genel mesleki terminolojiye hem de kendi uzmanlık alanlarına özgü terminolojiye hâkim olmayı amaçlayan çeşitli derslerle karşılaşmaktadır. Özellikle ilk iki yılda alınan dersler kapsamında öğretmenlik mesleğinin ortak terminolojisinin ve ilgili öğretmenlik alanına özgü giriş niteliğindeki terminolojinin kazanımı desteklenmektedir. İlerleyen yıllarda ise öğretmenlik alanına özgü ileri düzeydeki terminoloji edinimi sağlanmaktadır. Böylece öğretmen adaylarının hem genel mesleki yeterliliklerini hem de kendi alanlarında uzmanlaşmalarını sağlayacak sağlam bir terminolojik altyapı oluşmaktadır. Öğretmen adayları bu öğretim süreci boyunca; kendi öğretmenlik alanlarına yönelik terminolojiye hâkim olabilmenin yanı sıra bu edinimlerini sözlü ve yazılı iletişimde kullanma (örneğin hızlı ve doğru bilgi alışverişi gibi), mesleki uygulamalarda hızlı çözüm üretebilme (örneğin ilişkili olanları belirleme gibi), karar alma süreçlerinde somut adımlar atabilme (örneğin eğitsel tanı gibi) ve olası hataların oluşumunu engelleme (örneğin benzerliklerin/farklılıkların ortaya konulması gibi) konularında teşvik edilmektedir.

Yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin daha karmaşık bilgi yapılarını anlamlandırmak durumunda olmaları; onların bu süreçte öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olmalarının önemini arttıran bir durumdur. Nitekim Zimmerman (2002) ve Pintrich’e (2000) göre öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini, stratejik düşüncelerini ve öğrenme süreçlerini izlemelerini sağlayan etkili bir süreçtir. Ayrıca bulmaca ve oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin bu becerileri destekleyerek öğrencilerin motivasyon ve bilişsel farkındalık düzeylerini artırdığını gösteren araştırma bulgularıyla karşılaşmak mümkündür (Sung & Hwang, 2013). Benzer şekilde yükseköğretim kurumları, öğrencilerin diğer eğitim seviyelerinden farklı olarak daha büyük, karmaşık ve çeşitlilikteki bilgilerle karşılaştıkları

ve bağımsız öğrenim, rehberlik ve geri bildirim için kişisel çabaların daha çok ön plana çıktığı bir eğitim kademesidir. Dolayısıyla yükseköğretim düzeyindeki öğrenimlerde öğrencilerin özellikle öz-değerlendirmeye (planlama, izleme ve değerlendirme) olan ihtiyaçları artmakta ve bağımsız motivasyon ile duygularını kontrol etme konusunda yetkin olmaları beklenmektedir. Efklides (2011), Panadero (2017), Pintrich (2000) ve Zimmerman (2002) tarafından bildirildiği üzere; kendi kendini düzenleyen öğrenmenin, öğrenci motivasyonu üzerinde faydalı etkileri vardır ve öz-düzenlemenin öğrenciler arasında önemli başarı farklılıkları oluşturmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin yükseköğretimin kazandırmayı hedeflediği terminolojiyi geleneksel yaklaşımdan (örneğin tekrarlı yazma, ezberleme gibi) farklı olarak öz-düzenlemeli öğrenme sağlayan alternatif uygulamalara yer verilmesinin önemi büyüktür. Bu çalışmada yükseköğretim düzeyindeki terminolojinin edinimine ilişkin öz-düzenlemeli öğrenmenin gerçekleştirilebileceği alternatif bir uygulama örneği olarak bulmacalar kullanılmıştır.

Aslında bulmacaların yüksek öğretimde kullanımı yeni bir olgu değildir. Tıp, veterinerlik, mühendislik gibi teknik terminolojinin çok daha fazla ihtiyaç duyulduğu alanlarda bulmacaların öğretim amaçlı kullanımının öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını iyileştirdiğine dair bulgular mevcuttur. Ancak bulmacaların bir öğretmenlik alanı olan okul öncesi öğretmenliği lisans programında kullanımına yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında -özellikle okul öncesi öğretmenliği alanında- bulmaca temelli öğrenmenin etkilerini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, bu çalışma öğretmen adaylarının terminoloji öğrenimi ve öğrenme farkındalığına katkı sağlayabilecek alternatif bir uygulama olarak bulmaca etkinliklerinin potansiyelini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin bulmacaları kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını arttırmada etkili bir araç olarak kullanabilmeleri için; öğretim faaliyetleri içerisine bulmacalar dahil edilmiş, bulmacaların öğrencilerin ders başarıları üzerindeki etkisi incelenmiş ve öğrencilerin deneyimledikleri bulmaca faaliyetlerinin kendi öğrenme deneyimlerindeki etkisine ilişkin farkındalık durumları betimlenmiştir. Araştırmanın amacı çerçevesinde araştırma problemi, “Bulmacalar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik farkındalıklarını geliştirmede etkili bir araç olarak işlev görmekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma kapsamı doğrultusunda “Bulmacaların öğretim faaliyetlerine dahil edilmesi, öğrencilerinin ders başarılarını olumlu yönde etkiler.” ve “Öğrencilerin deneyimledikleri bulmaca faaliyetleri, kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık düzeylerini artırır.” hipotezleri test edilmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni/Modeli

Karma yöntem araştırma sürecinde tasarlanan bu araştırma kapsamında; açıklayıcı sıralı desen yapısı tercih edilmiştir. Creswell ve Plano Clark’a (2020) göre karma yöntem araştırmalarında; araştırma sürecinin pek çok aşamasında nitel ve nicel yaklaşımların karışımı ile veri toplama ve analiz işlemleri gerçekleştirilmektedir. Açıklayıcı sıralı desen yapısında ise önce nicel verilen toplanıp analiz edilmekte ve ardından nitel veri ile nicel bulgular açıklanmaktadır. Nicel yaklaşımla, sayısal veriler üzerinden ölçme ve istatistiksel analizler yapılması amaçlanırken; nitel yaklaşımla, katılımcıların deneyimlerinin, algılarının ve görüşlerinin derinlemesine anlaşılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırma sürecinde çalışma grubunda yer alan öğrencilere anket uygulamaları yapılmış, öğrencilerin rutin ders konularını içeren bulmacalar çözmeleri sağlanmış ve öğrencilerin ara ve yarıyıl sonu sınavı başarı durumları betimlenmiştir. ■ Şekil 2’de araştırma sürecinde takip edilen aşamalar ile aşamalarda amaçlananlar, aşamalarda gerçekleştirilen etkinlikler ve aşamalarda elde edilen veri türleri görselleştirilmiştir. Durum ve tek grup son test yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırma sürecinde nitel ve nicel veriler birlikte toplanmış, ayrı ayrı analiz edilmiş ve her iki veri setinin analiz sonuçlarının birbirleriyle uyumlu olup olmadığına bakılarak yorumlamalar gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda araştırma sürecinin ilk aşamasında çalışma grubundaki öğrencilere “Bulmaca İlgi Anketi” uygulanmıştır. Bu anket uygulaması ile öğrencilerin (örneğin yaş, cinsiyet, üniversiteye kayıtlı olma şekli, temel ve alan yeterlilik testi puanları gibi) demografik bilgileri ile bulmacalara yönelik ilgi, deneyim ve farkındalık durumlarının (örneğin günlük ve eğitim yaşantılarında bulmacalarla karşılaşma durumları, bulmaca türleri konusundaki farkındalık durumları, bulmacaların öğretimde ve değerlendirme süreçlerinde bir araç olarak kullanılma durumları gibi sorular) betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında normal ders faaliyetlerine devam eden çalışma grubundaki öğrencilere ilgili dersin müfredatında yer alan konulardan rastgele seçilen üç konuya ilişkin bulmaca uygulamaları yapılmıştır. Üçüncü aşamada ise dönem sonunda öğrencilere ders içerisinde yer verilen bulmacaların öğrenmeleri üzerinde herhangi bir etkiye neden olup olmadığına dair düşüncelerini belirtebilecekleri “Öğrenme Farkındalık Anketi” uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ara ve yarıyıl sonu sınav sorularındaki başarı durumları da betimlenerek bulmaca uygulamaları ile desteklenen ve desteklenmeyen sorulardaki başarı durumları incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programında Erken Çocukluk Döneminde Gelişim dersini ilk defa alan öğrencilerden oluş-



turulmuştur. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Dersi, 2018 yılında yürürlüğe giren Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında zorunlu dersler kategorisindedir ve ilgili tarihten beri adı geçen birimde araştırmacı tarafından yürütülmektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği tarihte ilgili derse kayıtlanan öğrenci sayısı 64'tür. Bu öğrencilerin 55'i birinci sınıf olmaları sebebiyle derse ilk kez kayıtlanmış, 2'si başarısızlık nedeniyle derse ikinci kez kayıtlanmış ve 5'i yükseköğrenim kurumuna ikinci kez kayıtlanmıştır. Daha önce bu dersi alıp başarısız olduğu için ikinci kez alan ve yükseköğrenim kurumuna ikinci kez kayıtlanan öğrenciler, araştırma süreci normal ders süreçlerine entegre edilmesi sebebiyle ilgili dersin gerekliliklerini yerine getirmişler fakat bu öğrencilerden elde edilen bilgiler araştırma verilerine dahil edilmemiştir. Ayrıca 2 öğrenciden de devamsızlık nedeniyle veri toplanamamıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunda 19-24 yaş aralığında 42'si kadın (%76,4) ve 13'ü (%23,6) erkek olmak üzere 55 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin Temel Yeterlilik Testi (TYT) puanları 250-403 puan arasında değişmekte olup TYT puanlarının aritmetik ortalaması 334,48 ve standart sapması 32,55; Alan Yeterlilik Testi (AYT) puanları 287-444 puan arasında değişmekte olup AYT puanlarının aritmetik ortalaması 392,11 ve standart sapması 23,79'dur. ■ Şekil 3'te çalışma grubundaki öğrencilerin bulmaca çözme durumlarını, ■ Şekil 4'te bulmaca seçme ve çözme süreci durumlarını, ■ Şekil 5'te eğitsel bir faaliyet olarak bulmacalarla karşılaşma durumlarını, ■ Şekil 6'da bulmacaların eğitsel bir faaliyet olarak kullanılmasına ilişkin düşüncelerini ve ■ Şekil 7'de bulmacalara yönelik eğitim alma durumlarını özetleyen tablolar sunulmuştur.

## Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanma Süreci

### Bulmaca İlgi Anketi

Bulmaca İlgi Anketi, araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Anketin geliştirilme sürecinde eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında 2, eğitimde program geliştirme alanında 1, istatistik alanında 1 ve okul öncesi eğitimi alanında 4 akademisyenin uzman görüşüne başvurulmuş; ankette yer verilen maddelerin, araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşmada ne derece uygun olduğuna dair görüş alınmıştır. Uzmanlardan anket maddelerinin uygunluk durumunun belirlenmesinde "uygun", "düzeltilmeli" ve "uygun değil" şeklinde üç seçeneqli bir değerlendirme yapılmıştır. Anketin kapsam geçerliliği Lawshe Tekniği ile belirlenmiştir. Uzman değerlendirmelerine göre her bir anket maddesi için Kapsam Geçerlilik Oranı ile anket geneli için Kapsam Geçerlilik İndeksi hesaplanmış (Lawshe, 1975) ve bu değerler Kapsam Geçerlilik Oranları Tablosuna (Ayre & Scally, 2014) göre değerlendirilmiştir. Bu kapsamda .05 düzeyinde (8 uzman değerlendirmesi için kapsam geçerlilik değeri = .750) anketteki tüm maddelerin kapsam geçerlilik oranları ile anket kapsam geçerlilik indeksi (.998 > .750) anlamlı bulunmuştur. 20 sorunun yer aldığı Bulmaca İlgi Anketi, üç bölümden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden anketin birinci bölümünde doğum tarihi, cinsiyet, üniversiteye kayıtlanma şekli ve TYT-AYT puan bilgilerine yönelik soruları (4 soru); ikinci bölümünde günlük yaşantılarında bulmaca

çözme durumları ile bulmaca seçme ve çözme sırasındaki durumlarını betimleyen soruları (10 soru); üçüncü bölümünde ise öğrencilerin günlük ve eğitim yaşantıları sırasında bulmacalarla karşılaşma durumlarına, bulmacaların öğrenme faaliyetleri içerisinde kullanılıp kullanılmayacağına ve mesleki eğitimleri sırasında bulmacalara yönelik bir eğitim almak isteyip istemediklerine yönelik (6 soru) soruları cevaplamaları istenmektedir. Bulmaca İlgi Anketi, çalışma grubunda yer alan öğrencilere dair özelliklerin betimlenmesi amacıyla ilgili dersin öğretim yılı başlangıcında uygulanmıştır.

### Öğrenme Farkındalık Anketi

Öğrenme Farkındalık Anketi, araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Anketin geliştirilme aşamasında 8 alan uzmanının görüşüne başvurulmuş; ankette yer verilen maddelerin, araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşmada ne derece uygun olduğuna dair görüş alınmıştır. Uzmanlardan anket maddelerinin uygunluk durumunun belirlenmesinde "uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil" şeklinde üç seçeneqli bir değerlendirme yapılmıştır. Anketin kapsam geçerliliği Lawshe Tekniği ile belirlenmiştir. Uzman değerlendirmelerine göre her bir anket maddesi için Kapsam Geçerlilik Oranı ile anket geneli için Kapsam Geçerlilik İndeksi hesaplanmış (Lawshe, 1975) ve bu değerler Kapsam Geçerlilik Oranları Tablosuna (Ayre & Scally, 2014) göre değerlendirilmiştir. Bu kapsamda .05 düzeyinde (8 uzman değerlendirmesi için kapsam geçerlilik değeri = .750) anketteki tüm maddelerin kapsam geçerlilik oranları ile anket kapsam geçerlilik indeksi (.971 > .750) anlamlı bulunmuştur.

Öğrenme Farkındalık Anketi'nde araştırma sürecinde bulmacaların öğretim faaliyetlerine dahil edilmesi sonucu oluşan farkındalığın belirlenmesi amacıyla 26 önermeye yer verilmiştir. Bu önermeler; bulmacalardaki düşünsel yapı, bulmacaların öğrenmedeki faydaları ile öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesine ilişkin düşüncelerin belirtilmesine yönelik hazırlanmıştır. Ankette çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bu önermelere katılma durumlarını 5'li likert düzende (tamamen katılıyorum, büyük ölçüde katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, pek katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) değerlendirme-leri istenmektedir. Öğrenme Farkındalık Anketi, çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilgili dersin öğretim yılı sonunda uygulanmıştır.

### Bulmacaların Hazırlanması ve Uygulanma Süreci

Bulmacaların hazırlanma sürecinin ilk aşamasında Erken Çocukluk Döneminde Gelişim dersi içeriğinde yer alan konular arasından 3 konu rastgele seçilmiştir. İkinci aşamada bu konular kapsamındaki terimler, kavramlar, kuramsal temeller, uygulama alanındaki örnekler ve ilişkiler derlenerek temel kelime ve kelime grupları oluşturacak şekilde formüle edilmiştir. Üçüncü aşamada oluşturulan kelime ve kelime grupları ilişkililik durumlarına göre kategorilere ayrılarak, her kategorideki sorular zorluk durumlarına göre derecelendirilerek puanlanmıştır (3

puan, 2 puan ve 1 puan). Dördüncü aşamada eşit zorlukta kodlanan kelimeler/kelime gruplarından oluşan “kelime/kelime grubu arama (word search)”, “çengel (crossword)” ve “karışık harflerden kelime/kelime grubu üretme (word scramble)” türlerinde bulmacalar ve bulmacaların cevap anahtarları, <https://qualint.com/wordsheets.html> uzantılı web sitesindeki Wordsheets 5.5 yazılımı kullanılarak hazırlanmıştır. Ek 1’de araştırma kapsamında hazırlanan “kelime/kelime grubu arama”, “çengel” ve “karışık harflerden kelime/kelime grubu üretme” türlerindeki bulmaca örnekleri sunulmuştur.

Kelime/kelime grubu arama bulmacaları, harflerden oluşan bulmaca tabanı üzerinde kelimelerin yatay, dikey veya çapraz olarak harf yerleştirilmesi ile tasarlanan bulmacadır. Kelime/kelime grubu arama bulmacalarında amaç, kelime listesindeki tüm kelimelerin bulmaca tabanı üzerinde bulunarak işaretlenmesidir. Araştırma kapsamında kelime/kelime grubu arama bulmacaları, ders kapsamında öğrenilecek bilgilere aşinalık sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Çengel bulmacalar, karelerden oluşan bulmaca tabanı üzerinde kelimelerin dikey veya yatay olarak izgara yerleştirilmesi ile tasarlanan bulmacalardır. Çengel bulmacalarındaki amaç, soru listesindeki yer alan soruların cevaplarına götüren kelimelerin bulmaca tabanı üzerindeki ilgili izgaralara yerleştirilmesidir. Araştırma sürecinde çengel bulmacalar, ders kapsamında öğrenilen/öğrenilemeyen bilgilerin tespitine yönelik kullanılmıştır. Karışık harflerden kelime/kelime grubu üretme bulmacaları, bulmaca tablası üzerinde ilgili kelime/kelime grubuna ait harflerin karıştırılmasıyla tasarlanan bulmacalardır. Karışık harflerden kelime/kelime grubu üretme bulmacalarındaki amaç, karışık olarak sıralanan harflerden anlamlı bir kelime/kelime grubu oluşturmaktır. Araştırma sürecinde kelime/kelime grubu üretme bulmacaları, ders kapsamında yeni öğrenilen kelime/kelime gruplarının hatırlanıp tekrar edilmesine yönelik kullanılmıştır. Araştırma sürecinde ilgili konuya ilişkin öğretim faaliyetleri başlamadan önce kelime arama bulmacaları; ilgili konunun öğretim faaliyetlerinin hemen sonunda çengel bulmacalar; ilgili konunun öğretim faaliyetlerinin tamamlanmasından bir hafta sonra karışık harflerden kelime/kelime grubu üretme bulmacaları uygulanmıştır. Ders faaliyetleri içerisine dahil edilen bu bulmaca uygulamaları, tüm öğrenciler tarafından bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Bulmacaların cevap anahtarları ise uygulamaların hemen ardından öğrencilerle paylaşılmış, öğrencilerden bulmacalardaki başarı oranlarını hesaplamaları istenmiş ve bulmacalarda yanlış cevaplanan/cevaplanamayan sorular tespit edilerek araştırmacı tarafından bu soruların cevaplarına ilişkin sözlü açıklamalar yapılmıştır.

### Ara ve Yarıyıl Sonu Sınavları

Ara ve yarıyıl sonu sınavlarının planlanması, ilgili Üniversitenin sınav takvimi (8. haftada vize ve 15. haftada final sınavı) doğrultusunda yapılmıştır. Her iki sınavda da soruların hazırlanmasında, ilgili dersin ders öğrenme çıktıları referans

alınmıştır. Bu kapsamda ara ve yarıyıl sonu sınavı soruları, 5 şıklı çoktan seçmeli şeklinde hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin (Anderson, 2005; Anderson & Krathwohl, 2001; Urgo ark., 2019) bilişsel alandaki bilgi türleri referans alınmıştır. ■ Tablo 1’de ara ve yarıyıl sonu sınavlarındaki konular ve bu konuların değerlendirilmesindeki soru sayıları, ■ Şekil 8’de ise Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alandaki bilgi türlerine göre hazırlanmış soru örnekleri sunulmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlemesi sırasında frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve Ki-Kare Uyum İyiliği Testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlemesi sürecinde ise; kod ve temaların oluşturulmasında izlenen yöntemler şu şekildedir: (1) Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Bulmaca İlgi Anketi’nde verdikleri cevaplarda anlamlı birimler tespit edilerek kodlanmış, temalar belirlenmiş ve temaların görülmeleri frekans ve yüzde değer olarak görselleştirilmiştir (■ Şekil 2, 3, 4, 5, 6 ve 7). (2) Öğrencilerin ara sınav ve dönem sonu sınavlarında sorulan soruların analizinde Bloom taksonomisinin temel bilişsel basamakları temel alınarak sorular yapılandırılmıştır (■ Şekil 8). (3) Öğrenme Farkındalık Anketindeki önermelere ilişkin temaların oluşturulmasında, Ki-Kare Uyum İyiliği Testi bulguları referans alınmıştır. Araştırma verilerinin çözümlemesinde SPSS ve Microsoft Excel programları kullanılmıştır. Araştırmanın dikkat çekici bulguları, tablo ve grafiklere dönüştürülerek görselleştirilmiştir.

### Etik Konular

Bu araştırmanın etik kurul izni, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 29 Mart 2024 tarihli ve 06 sayılı oturumunda (Karar No: 06/16) alınmıştır. Araştırma öncesinde araştırmacı tarafından çalışma grubunda yer alan öğrencilere araştırma süreci hakkında sözlü bilgilendirme yapılmış, öğrencilerden gelen sorular cevaplanmış ve öğrencilerin “Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu”nu okuyup imzalamaları istenmiştir. Araştırma sürecinde toplanan kişisel bilgilerin gizliliği (örneğin öğrenci numarası, cinsiyet gibi) kodlanarak sağlanmıştır.

### Bulgular

Araştırma probleminde belirtildiği üzere araştırma kapsamında “Bulmacalar, okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerinin öğrenme süreçlerine yönelik farkındalıklarını geliştirmede etkili bir araç olarak işlev görmektedir mi?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda sırasıyla “Bulmacaların öğretim faaliyetlerine dahil edilmesi, okul öncesi öğretmenliği programı öğrencilerinin ders başarısını olumlu yönde etkiler.” ve “Okul öncesi öğretmenliği programındaki öğrencilerin deneyimledikleri bulmaca faaliyetleri, kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık düzeylerini artırır.” hipotezlerini destekleyici bulgular iki başlık halinde ifade edilmiştir.



“Bulmacaların öğretim faaliyetlerine dahil edilmesi, öğrencilerin ders başarısını olumlu yönde etkiler.” hipotezini destekleyici bulgular:

■ Tablo 2’de sınav sorularının bilgi türlerine göre öğrencilerin ara sınav ve yarıyıl sonu sınavlarında doğru olarak cevapladıkları ortalama soru sayıları, ■ Şekil 9’da ise ortalama soru yüzdeleri sunulmuştur.

■ Tablo 2’de görüldüğü üzere ara sınavda öğrencilerin doğru olarak cevapladıkları ortalama soru sayıları olgusal türde 14, kavramsal türde 5, işlemsel türde 4’tür. Yarıyıl sonu sınavında ise öğrencilerin doğru olarak cevapladıkları ortalama soru sayıları olgusal türde 19, kavramsal türde 8, işlemsel türde 8 ve üstbilişsel türde 3’tür.

■ Şekil 9’da görüldüğü üzere öğrencilerin doğru olarak cevapladıkları ortalama soru yüzdeleri ara sınavda olgusal türde %35, kavramsal türde %12,5, işlemsel türde %10’dur. Öğrencilerin doğru olarak cevapladıkları ortalama soru yüzdeleri yarıyıl sonu sınavında olgusal türde %38, kavramsal türde %16, işlemsel türde %12 ve üstbilişsel türde %6’dır.

■ Şekil 10’da yarıyıl sonu sınavında üstbilişsel bilgi türünde öğrencilerin normal eğitim süreci ve bulmaca destekli eğitim sürecindeki başarı yüzdeleri sunulmuştur. Öğrencilerin üstbilişsel bilgi düzeyindeki sorulardaki başarı durumu yüzdesi normal eğitim sürecinde %27,6 iken, bulmaca destekli eğitim sürecinde %54,5’tir.

■ Şekil 11’de ara ve yarıyıl sonu sınavlarında öğrencilerin genel başarı yüzdeleri sunulmuştur. Öğrencilerin genel başarı durumu yüzdesi ara sınavda %59 iken yarıyıl sonu sınavında %72’dir.

“Öğrencilerin deneyimledikleri bulmaca faaliyetleri, kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık düzeylerini artırır.” hipotezini destekleyici bulgular:

Öğrencilerin Öğrenme Farkındalık Anketi’ndeki her bir yargıya katılma durumlarının değerlendirilmesinde Ki-Kare Uyum İyiliği Testi kullanılmış ve analiz sonuçları ■ Tablo 3’te sunulmuştur.

■ Tablo 3’te görüldüğü üzere çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenme Farkındalık Anketi’ndeki her bir yargıya katılma durumları 13, 14, 15, 16, 18 ve 20. maddelerde ,001 düzeyinde “tamamen katılıyorum”; 3, 4, 6, 7, 10, 11 ve 12. maddelerde ,001 düzeyinde “büyük ölçüde katılıyorum”; 5, 8 ve 9. maddelerde ,005 düzeyinde “tamamen katılıyorum”; 1 ve 2. maddede ,005 düzeyinde “büyük ölçüde katılıyorum”; 19, 21 ve 22. maddelerde ,05 düzeyinde “tamamen katılıyorum”; 17, 23 ve 26. maddelerde ,05 düzeyinde “büyük ölçüde katılıyorum”; 24 ve 25. maddelerde ,05 düzeyinde “orta düzeyde katılıyorum” şeklindedir.

■ Şekil 12’de ise Öğrenme Farkındalık Anketindeki önermelere ilişkin oluşturulmuş temalar ve önermeler sunulmuştur. “Öğrenme Farkındalık Anketi”ndeki önermeler 7

tema altında toplanmıştır. Bu temaların başlıkları şu şekildedir: (1) Bulmacalardaki genel yapısal özellikler ve bulmacaların genel kabul görmüş faydaları, (2) Öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesinin olumlu etkileri ve bulmacaların öğrenmeye ilişkin öz-düzenlemede etkili olduğu, (3) Bulmacaların bilişsel süreçlerdeki etkisi, (4) Bulmacaların duyuşsal süreçlerdeki etkisi, (5) Bulmacaların öğretim süreçlerinde yer verilmesi ile oluşabilecek olası olumlu etkiler, (6) Öğretim süreçlerinde bulmacalara yer verilmesinin araştırma sürecindeki olumlu etkileri ve (7) Öğretim süreçlerinde bulmacalara yer verilmesinin araştırma sürecinin olası beklenen etkileri.

## Tartışma

Bu araştırma kapsamında, yükseköğretime devam eden öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını arttırmada etkili bir araç olarak bulmacaların kullanılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretim faaliyetleri içerisinde bulmacalar dahil edilmiş, bulmacaların öğrencilerin ders başarısı üzerindeki etkisi incelenmiş ve deneyimlenen bulmaca faaliyetlerinin öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerindeki etkisine ilişkin farkındalık durumları betimlenmiştir.

Bulmacaların ders öğretim süreçlerine dahil edilmesi, hem öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak dahil olmasına hem de öğrencilerin ders materyalini öğrenmeleri için ilgi çekici bir yolun kullanılmasına imkân sunmaktadır (Raines, 2010). Bulmacalar çoğu öğrenci için okul çalışmalarlarıyla ilişkili tehdit oluşturmamayan eğlenceli zorluklar olarak görülmektedir. Bu nedenle sınıfta bulmaca kullanımına yönelik öğrenci tepkisi sıklıkla olumlu olmaktadır (Childers, 1996). Bulmaca çözümü sırasında başarıdan kaynaklanan memnuniyet, öğrenciyi devam etmeye motive etmekte ve dolayısıyla öğrencinin öğrenmesinde olumlu duygu desteği ile pekiştirme sağlamaktadır. Haun’a (1985) göre de bulmacalardaki zorluk, öğrencinin tamamlamaya yönelik kararlılığını yönlendiren temel unsurlardan biridir. Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilgili dersin öğretim yılı başlangıcında “Bulmaca İlgi Anketi” uygulanmış ve öğrencilerin günlük yaşantılarında bulmacalara yer verme, eğitim yaşantılarında bulmacalarla karşılaşma, bulmaca seçme ve çözme süreçlerini etkileyen unsurlar ile bulmacaların öğrenme faaliyetleri içerisinde kullanılıp kullanılmayacağı ve kendi mesleki eğitimleri sırasında bulmacalara yönelik bir eğitim almak isteyip istemediklerine ilişkin bilgi vermeleri istenmiştir. Bulmaca İlgi Anketi’nden elde edilen dikkat çekici bulgular özetle şu şekildedir:

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bulmacalara en çok boş zaman doldurmak ve eğlenmek için başvurdukları, harf/kelime, sayı/işlem ve görsel bulmacaları çözmekten hoşlandıkları, günlük yaşamda bulmacalara yer verme sıklıklarını seyrek olarak betimledikleri ve bulmacalara en çok dijital kaynaklardan ulaştıkları görülmüştür (■ Şek. 3). Öğrenciler bulmaca seçimlerinde en

çok bulmaca türüne ve zorluk seviyesine dikkat ettiklerini, bulmacaları çözmeye öncelikle bulmacalarda sıklıkla karşılaşılan soruları bulma ve cevabından emin olunan soruları cevaplama stratejilerine başvurduklarını ve bulmacalarda bilemedikleri soruları cevaplamak için yakın çevrelerindeki kişilerden yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Bulmacaların cevap anahtarına başvuran veya hiç başvurmayan öğrenci sayısının ise çok düşük bir oranda olduğu görülmüştür (■ Şek. 4). Öğrencilerin eğitsel bir faaliyet olarak en çok orta-öğretim ve ilköğretim düzeylerinde İngilizce, Türkçe gibi dil öğrenimine ilişkin derslerde yeni kelime öğrenme ve tekrar yapma amacıyla bulmacalarla karşılaştıkları görülmüştür (■ Şek. 5). Öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu bulmacaların eğitim faaliyetleri içerisinde kullanılmasının ders başarısı üzerinde etkili olabileceğini ve öğrenmeyi keyifli hale getirebileceğini ifade etmişlerdir. Bulmacaların ders başarısı üzerinde etkisi olmayacağını düşünen öğrenciler ise bulmacaların sadece eğlendirici olduğu, sınavlarda bulmacaların yer almadığı ve özellikle psikomotor bir değerlendirmede bulmacaların uygun olamayacağı gerekçelerini göstermişlerdir (■ Şek. 6). ■ Şekil 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin tamamı bulmacalara ilişkin bir eğitim almamakla birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğu mesleki eğitimleri sırasında bulmacalarla ilgili bir eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Bulmacalara ilişkin eğitimlerde öğrencilerin en çok bulmacaların eğitsel bir faaliyet olarak kullanımı ile bulmaca çözme becerisi geliştirme konularında eğitim almak istedikleri görülmektedir. Yukarıda özetlenen araştırma bulgularından yola çıkılarak; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eğlenmenin ve öğrenmenin bir yolu olarak bulmacaları deneyimledikleri ve dolayısıyla bulmacaların yararlılığına dair olumlu algılarının olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenciler araştırma sürecinde yeni bilgilerin ediniminde bir yol olarak bulmacaları deneyimlerken; bulmacaların çözümlenmesi sırasında karşılaşılan zorluklar nedeniyle kendi öğrenme durumları üzerinde düşündükleri ve akranlar gibi yakın çevredeki kişilerle ilişki kurma ihtiyacı içinde oldukları gözlemlenmiştir. Araştırma sürecine ilişkin bir başka gözlem ise; araştırma kapsamında büyük miktarda yeni bilgilerin öğrenilmesini gerektiren bir dersin öğretim sürecinde bulmacalara yer verilmesiyle, öğrencilerin kendi alanlarına özgü teknik terminolojiyi öğrenirken alana özgü konulara ilişkin merak ve ilgilerinin arttığı, alana özgü yeni kaynaklara yöneldikleri ve yeni bilgiler öğrenmek için içsel bir teşviğin ortaya çıktığına ilişkindir. Nitekim Saxena ve diğerleri (2009) bulmacaların kavramları gözden geçirmek ve güçlendirmek için yararlı bir araç olduğunu ve küçük gruplar halinde iş birliği yapılması için bir fırsat sunduğunu belirtmişlerdir. Franklin ve diğerleri (2003) de yeni öğrenilen bilgilerin hatırlanmasında bulmacalara yer verilmesinin öğrenciler tarafından yararlı bulunduğunu bildirmişlerdir. Benzer şekilde Raines (2010) da sınıfta bulmaca kullanımına yönelik öğrenci tepkisinin oldukça olumlu olduğunu ifade etmiştir. Martínez-Serna ve Parra-Azor’un (2011) araştırma bulgularında da öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki bulmaca egzersizlerine ilişkin algılarının çoğu öğrenci için bulmacaların öğrenmek

için eğlenceli ve kullanışlı olduğu yönündedir. Gaikwad ve Tankhiwale (2012) de öğrenciler için bulmacaların zorlayıcı olmakla birlikte kendi kendine öğrenmelerinde etkili ve eğlenceli bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Stanciu ve Bal (2015) ise lisans öğrencilerinde öğrenmenin derinleştirilmesinde bulmaca kullanımının etkisini inceledikleri araştırmalarında, ders süreçlerine bulmaca ödevleri eklenen öğrencilerin bilginin ölçülmesine ilişkin testlere ilişkin algılanan zorluk derecesinde azalma olduğuna dair bulgular elde etmişlerdir. Bawazeer ve diğerleri (2022) bulmacaların bilgiyi hatırlama, akılda tutma ve sınıf katılımını artırmak için yenilikçi, yaratıcı, kolay ve aktif bir öğrenme aracı olduklarını vurgularken; Whisenand ve Dunphy (2010) da hem lisans hem de yüksek lisans düzeylerinde öğrenci öğrenimini hızlandırmak için bulmaca kullanımını öğretim profesyonellerine tavsiye etmektedirler.

Falkner ve diğerleri (2012), bağlamdan veya bilgi alanından bağımsız olarak bulmacaların hem beceri gelişimini destekleyebileceğini hem de matematik gibi bir alanda ilgi çekici ve düşündürücü bulmacaların kullanımı ile öğrenimdeki başarının arttırılabileceğini bildirmişlerdir. Aydemir (2012) ise çevrimiçi bulmaca kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi konulu araştırmasında, bulmaca kullanımının öğrenmede kalıcılığı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Stetzk ve diğerleri (2015) geleneksel ders öğretim tarzından farklı olarak bulmaca çözümüne dayalı bir pedagoji kullanıldığında, öğrenci ders performansında önemli bir iyileşme olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Lottering ve diğerleri (2018) de bulmacaların hem bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini hem de öğrencilerin ders başarısı üzerinde artışa neden olabileceğini belirtmişlerdir. Nitekim araştırmada öğrencilerin ara ve yarıyıl sonu sınavlarındaki başarı durumları incelendiğinde; ara sınavda doğru olarak cevaplanan ortalama soru sayılarına ilişkin oranların olgusal türde %35, kavramsal türde %12,5, işlemsel türde %10 iken; yarıyıl sonu sınavında bu oranlar olgusal türde %38, kavramsal türde %16, işlemsel türde %12 olduğu görülmektedir. Üstelik yarıyıl sonu sınavında üstbilişsel bilgi türünde öğrencilerin normal eğitim sürecindeki başarı yüzdeleri %27,6 iken, bulmaca destekli eğitim sürecinde bu oran %54,5’tir. Ayrıca ara ve yarıyıl sonu sınavlarında öğrencilerin genel başarı yüzdeleri ara sınavda %59 iken yarıyıl sonu sınavında bu oran %72’ye yükselmiştir. Görüldüğü üzere öğrenim sürecine bulmacaların dahil edildiği konularda öğrenciler tüm bilgi düzeylerinde daha yüksek oranlarda başarı göstermişler ve elde edilen bu başarının bir yansıması olarak yarıyıl sonu sınavının başarı ortalamasında da bir artış gerçekleşmiştir.

Araştırmanın bir başka değerlendirme aracı olan Öğrenme Farkındalık Anketi’nden elde edilen bulgular incelendiğinde (■ Tablo 3 ve ■ Şekil 12) ise özetle şu bilgilere ulaşılmıştır:

Öğrenciler ,001 anlamlılık düzeyinde 13, 14, 15, 16, 18 ve 20. maddelere “tamamen”; 3, 4, 6, 7, 10, 11 ve 12. maddelere ise “büyük ölçüde” katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler



tarafından tamamen ve büyük ölçüde katılıyorum şeklinde tanımlanan maddelerdeki önermelerin kapsamı incelendiğinde; 13, 14, 15, 16, 18 ve 20. maddelerdeki önermelerin bulmacalardaki genel yapısal özelliklere (örneğin soruların tek bir cevabının olması, akıl yürütme, benzerlik/farklılık bulma gibi becerilere odaklanma, bilindik olma, doğru olma, hatırlanabilir olma, tekrarlanabilir olma, uzak kavramlar arasında bağlantılar kurma gibi özellikleri içermesi) ve bulmacaların genel kabul görmüş faydalarına (örneğin farklı sorularla aynı cevaba ulaşma, hafıza gücünü artırma) yönelik olduğu görülmektedir. 3, 4, 6, 7, 10, 11 ve 12. maddelerdeki önermelerin ise genel olarak öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesinin olumlu etkilerine ilişkin düşünceler (örneğin derse ilişkin kelime dağarcığını geliştirme, anahtar kavramların hatırlanmasını kolaylaştırma, derste ele alınacak olan konulara ilişkin kazanımlardan haberdar etme, önceki öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, yeni öğrenilen konular için kılavuzluk oluşturma) ile bulmacaların öğrenmeye ilişkin öz-düzenlemede etkili olduğuna (örneğin yeni öğrenilenlerin bir tekrarını ve özeti sunma, öğrenmenin izlenmesinde etkili bir araç olma) yönelik olduğu görülmektedir. Öğrenciler ,005 düzeyinde 5, 8 ve 9. maddelere “tamamen”; 1 ve 2. maddelerde ise “büyük ölçüde” katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından tamamen ve büyük ölçüde katılıyorum şeklinde tanımlanan maddelerdeki önermelerin kapsamı incelendiğinde; 5, 8 ve 9. maddelerdeki önermelerin bulmacaların bilişsel süreçlerdeki etkisine (örneğin ders sırasında ele alınacak konulara dikkatin yöneltilmesi, yeni öğrenilecek konular için ilgi çekicilik ve motivasyon sağlaması) yönelik iken 1 ve 2. maddelerde bulmacaların duyuşsal süreçlerdeki etkisine (örneğin eğlenceli olma, öğrenme sırasında yaşanabilecek yoğun kaygıların azaltılması) odaklanan önermeler olduğu görülmektedir. Öğrenciler ,05 düzeyinde 19, 21 ve 22. maddelere “tamamen”; 17, 23 ve 26. maddelerde “büyük ölçüde” ve 24 ve 25. maddelerde “orta düzeyde” katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından tamamen, büyük ölçüde ve orta düzeyde katılıyorum şeklinde tanımlanan maddelerdeki önermelerin kapsamı incelendiğinde; 19, 21 ve 22. maddelerdeki önermelerin bulmacaların öğretim süreçlerinde yer verilmesi ile oluşabilecek olası olumlu etkilerine (örneğin bulmacalar bilgileri alışılmadık formlara dönüştürebilmeyi öğretir, bilginin transfer edilebilirliğini artırır, yeni şeyler öğrenmede yararlı araçlardır, öğrenme faaliyetlerinin herhangi bir bölümüne dahil edilebilir), 17, 23 ve 26. maddelerdeki önermelerin öğretim süreçlerinde bulmacalara yer verilmesinin araştırma sürecindeki olumlu etkilerine (örneğin öğretim faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer vermek ders başarısını artırır, bulmacalar öğrenme niteliğinin artırılmasında açık ara etkili uygulamalardır) ve 24 ve 25. maddelerdeki önermelerin ise öğretim süreçlerinde bulmacalara yer verilmesinin araştırma sürecinin olası beklenen etkilerine (örneğin bulmacalar bir sınav şekli olarak kullanılabilirler, öğretmenlik formasyonu sağlayan yüksek öğretim kurumları için bulmaca koleksiyonları oluşturulabilir) odaklanan önermeler olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularınca; bulmaca etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme farkındalığını artırmada etkili bir araç olabileceği bilgisine ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme faaliyetleri içerisinde yer verilen bulmacalar ile; çözüm sürecinde strateji geliştirme, hatalarını fark etme ve kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme fırsatı buldıkları görülmüş ve bu nedenle bulmacaların öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını ve öz-düzenleme becerilerini güçlendirdikleri düşünülmektedir. Dolayısıyla, öğretim tasarımı bulmacaların sistematik olarak kullanılması, öğrencilerin öğrenmelerini planlama, uygulama ve değerlendirme kapasitelerini geliştirmede önemli bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Diğer tüm eğitim düzeylerinde olduğu gibi yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin de eğitimlerini sürdürdükleri alanlarda ilgi ve öğrenmelerin teşvik edilmesine ihtiyaç duyulabilmektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda bu ihtiyaç daha yüksek düzeyde seyredebilmektedir (Martínez-Serna & Parra-Azor, 2011; Vosniadou, 2020). Ülkemiz Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sisteminden alınan 2023-2024 yılı verilerine göre öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ortalama 38 öğrencidir (bkz. <https://istatistik.yok.gov.tr/>). Bu araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubunda ilgililerde derse kayıtlanan 64 öğrenci bulunmaktadır. Böylesi kalabalık sınıflarda öğrencilerin her birine ulaşmak zaman zaman zorlayıcı olabilmektedir. Bu nedenle araştırmanın temel konusu olarak kabul edilen; öğrencilerin aktif öğrenme stratejilerine ilişkin repertuarlarını zenginleştirebilecek ve öğrencilerin öğrenmelerinde öz-farkındalık sağlayabilecek bir uygulama olarak bulmacaların manidar bir öğrenme aracı olduğu düşünülmektedir. Nitekim araştırma kapsamında elde edilen bulgulara; kalabalık sayılabilecek bir öğrenme ortamında hem öğrenmenin bir yolu olarak bulmacalar aracılığı ile başarı durumunun artırılabilmesi hem de bulmacaların öğrenme üzerinde öz-farkındalık edinmede bir yol olabileceğine dair anlamlı kanıtlara ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırma kapsamında öz-düzenleme ve bulmacalardaki mekanizmalarındaki benzerliğe dair dikkat çekilerek alan literatürüne katkı sağlandığı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları genel olarak ele alındığında, bulmacaların araştırma sürecine dahil olan öğrencilerin ders başarı durumlarının artırılmasında etkili olmalarının yanı sıra öğrenme süreçlerinde farkındalık ve öz-düzenleme sağladığı görülmüştür. Bu tespitten yola çıkılarak, lisans düzeyindeki derslerde öğrencilere yönelik ders materyallerinin güçlendirilmesinde bulmacalara yer verilebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda lisans düzeyindeki derslerde özellikle alana özgü terminolojinin ediniminde bulmacaların kullanılması önerilmektedir. Bu araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilecek ama gelecekteki araştırmalara ilham olabilmek amacıyla bağlamsal ve araştırma tasarımı yaklaşımlarıyla ilişkili öneriler şu şekildedir:

- Farklı ders içeriklerinde (örneğin matematik, fen, dil) bulmaca uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi,
- Farklı öğretim ortamlarında (örneğin yüz yüze, çevrimiçi, hibrit) bulmaca uygulamalarının akademik başarı ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi,
- Farklı kültürel veya ulusal bağlamlardaki öğrencilerin bulmaca aktivitelerine verdikleri tepkilerin, akademik başarı ve öz-düzenleme üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması,
- Farklı bireysel bağlamlara sahip öğrenci gruplarında (örneğin ilgi alanları, öğrenme stilleri, dikkat, motivasyon, yaş) bulmaca deneyimlerinin akademik başarı ve öz-düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin incelenmesi,
- Farklı çevresel bağlamlara sahip öğrenci gruplarında (örneğin sınıf sevisi, sınıf tasarımı, öğrenci-öğretmen etkileşimi) bulmaca deneyimlerinin akademik başarı ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi,
- Farklı akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerin bulmacalardan elde ettikleri öz-düzenleme kazanımlarının karşılaştırılması ve
- Öğrencilerin bulmaca deneyimlerinin akademik başarı ve öz-düzenleme becerilerindeki etkisinin incelenmesinde farklı araştırma tasarımı yaklaşımlarına yer verilmesi.



## Extended Abstract

### Learning Awareness: Using Puzzles as a Self-Regulation Method in Higher Education

**In** today's effective and powerful education systems, the collaborative planning of learning and teaching components is considered a crucial element. In this process, the implementation of all procedures with an evidence-based, sustainable approach and proactive participation in the process are considered other structural elements. In all stages of the educational structure, it is recommended that self-regulated learning be used as an opportunity for both students and teachers (OECD, 2013, 2016, 2018, 2023).

Self-regulated learning is a conceptual framework for understanding the cognitive, motivational, and emotional aspects of learning, and like many competencies, self-regulation is a developable quality. In this context, although there are different theoretical frameworks, the common point of all is the emphasis on the fact that learning can be improved. Students who are able to regulate their motivational states and employ appropriate cognitive and metacognitive strategies may experience positive effects on their learning outcomes (Boekaerts, 1997; Winne, 2011; Winne & Perry, 2000; Zimmerman, 2002).

#### Literature Review

In higher education, students' need for self-assessment is increasing, and they are expected to be competent in independent motivation and controlling their emotions. As reported by Efklides (2011), Panadero (2017), Pintrich (2000), and Zimmerman (2002), self-regulated learning has beneficial effects on student motivation, and self-regulation creates significant differences in achievement among students. In this context, it is important to include alternative practices that provide self-regulated learning, which is different from the traditional terminology that higher education aims to impart.

In recent years, alternative practices regarding the use of self-regulated learning processes in educational environments have begun to be included. Students are supported with activities that can improve their metacognitive, motivational, and emotional awareness. In learning situations, students are provided with experiences involving the use of methods and strategies that allow them to take a proactive role in self-regulation processes when faced with challenging demands. For example, alternative applications such as concept maps, concept networks, V diagrams, and semantic analysis tables are incorporated into students' individual learning journeys in the cognitive domain. One of these applications is puzzles. Students' participation in puzzles in

educational settings can be influenced by student-related factors as well as by the characteristics of the educational environment. However, many studies have reported that incorporating puzzles into learning processes is an engaging and enjoyable approach that facilitates familiarity with and recall of new concepts, supports the retention of learned knowledge, serves as a useful tool for exam preparation, and can even be employed to assess learning achievement (Abuelo et al., 2016; Agarwal & Rao, 2017; Agarwal et al., 2020; Bordeos et al., 2023; Cardozo et al., 2016; Mohan et al., 2018; Mshayisa, 2020; Patrick et al., 2018; Puspita & Sabiqoh, 2017; Torres et al., 2022).

#### Method

This research aims to enable students at the higher education level to use puzzles as an effective tool to increase their awareness of their own learning processes. To this end, puzzles were included in the students' teaching activities, the effect of puzzles on students' academic success was examined, and the students' awareness of the impact of the puzzle activities they experienced on their own learning experiences was described. The research process was designed using a mixed methods approach, and an explanatory sequential design was adopted. The study group consisted of 55 undergraduate students. Data in the research process were obtained from the Puzzle Interest Questionnaire, the Learning Awareness Questionnaire, puzzle applications, and midterm and final exam results.

#### Findings

Before the implementation of puzzle-based activities, it was observed that students mostly used puzzles to fill their free time and have fun, that they enjoyed solving letter/word, number/operation, and visual puzzles, that they rarely incorporated puzzles into their daily lives, and that they accessed puzzles most often from digital sources. Students stated that they paid the most attention to the type and difficulty level of the puzzle when choosing puzzles, that they primarily used strategies such as finding frequently encountered questions in puzzles and answering questions they were sure of, and that they sought help from people in their immediate environment to answer questions they did not know the answer to. It was observed that the number of students who consulted the answer key or did not consult it at all was very low. Among the instances where students encountered puzzles as an educational activity, it was observed that they encountered puzzles most often in language learning courses such as English and Turkish at the secondary and

primary school levels for the purpose of learning new words and reviewing them. A vast majority of students stated that the use of puzzles in educational activities could be effective in academic success and could make learning more enjoyable. Students who believed that puzzles would not have an impact on academic success cited reasons such as puzzles being merely entertaining, not being included in exams, and being unsuitable for psychomotor assessments. While not all students received training on puzzles, a large majority indicated a desire to receive training on puzzles during their vocational training. In training related to puzzles, the most frequent requests focused on the use of puzzles as an educational activity and the development of puzzle-solving skills. When the students' success rates in midterm and final exams were examined after the puzzle applications, it was found that students showed higher success rates in all knowledge levels in subjects where puzzles were included in the learning process, and as a reflection of this success, there was an increase in the average success rate of the final exam. Furthermore, it was determined that the inclusion of puzzles in learning activities provided students with opportunities to develop strategies in the learning process, identify learning errors, and evaluate their own learning processes.

## Discussion

The inclusion of puzzles in teaching processes allowed for both active student involvement in the learning process and the used of an engaging method for students to learn the course material (Raines, 2010). For most students, puzzles were seen as fun challenges that did not pose a threat to schoolwork. Therefore, student responses to the use of puzzles in the classroom was often positive (Childers, 1996). The satisfaction derived from success during puzzle solving motivates the student to continue and thus provided positive emotional support and reinforcement in the student's learning. According to Haun (1985), the difficulty in puzzles was one of the key elements that guided the student's determination to complete them. Saxena et al. (2009) stated that puzzles were a useful tool for reviewing and reinforcing concepts and offered an opportunity for collaboration in small groups. Franklin et al. (2003) also reported that students found the inclusion of puzzles helpful in recalling newly learned information. Similarly, Raines (2010) stated that students' responses to the use of puzzles in the classroom were quite positive. In the research findings of Martínez-Serna and Parra-Azor (2011), students' perceptions of puzzle exercises in their learning processes that puzzles were fun and useful for learning for most students. Gaikwad and Tankhiwale (2012) also stated that while puzzles were challenging for students, they were an effective and fun tool for self-learning. Stanciu and Bal (2015) found that students who had puzzle assignments added to their lessons experienced a decrease in the perceived difficulty level of tests related to the measurement of knowledge. Bawazeer et al. (2022) emphasize that puzzles were an innovative, creative, easy, and active learning tool for recalling infor-

mation, retaining it, and increasing classroom participation; while Whisenand and Dunphy (2010) recommended the integration of puzzles into teaching practices to accelerate student learning at both undergraduate and graduate levels. Falkner et al. (2012) reported that puzzles could support skill development regardless of context or knowledge domain, and that the use of engaging and thought-provoking puzzles in a field like mathematics could increase learning success. Aydemir (2012), in his research on the effect of online puzzle used on students' academic success and learning retention, concluded that puzzle use increased learning retention. Stetzik et al. (2015) stated that when a pedagogy based on puzzle solving was used, as opposed to traditional teaching styles, there was a significant improvement in student course performance. Similarly, Lottering et al. (2018) stated that puzzles could be used both as an assessment tool and could lead to an increase in students' course success. As seen, incorporating puzzle activities into educational processes is an effective practice in quality learning. Indeed, the findings of this research showed that puzzles both improve academic achievement and contribute to students' awareness and self-regulation of learning processes.

## Conclusion and Recommendations

It is believed that this research contributes to the literature by highlighting the findings obtained and the similarity in the mechanisms of self-regulation and puzzles. The following suggestions, which could be considered limitations of this research but are intended to inspire future research, are as follows:

- Comparative examination of the responses of students with different individual, environmental and learning-teaching contexts to puzzle activities and their effects on students' academic achievement and self-regulation skills,
- Inclusion of different research design approaches in examining the effect of students' puzzle experiences on academic achievement and self-regulation skills.



## Kaynakça

- Abuelo, A., Castillo, C., & May, S. A. (2016). Usefulness of crossword puzzles in helping first-year bsc students learn veterinary terminology. *Journal of Veterinary Medical Education*, 43(3), 255-262. <https://doi.org/10.3138/jvme.0915-149R>
- Agarwal, A., & Rao, S. (2017). Creative pathology teaching with word puzzles until students learn: A study in a medical university. *Asian Journal of Research in Medical and Pharmaceutical Sciences*, 2(3), 1-7. <https://doi.org/10.9734/AJRIMPS/2017/38416>
- Agarwal, H. K., Singhal, A., & Yadav, A. K. (2020). Crossword puzzle: An innovative assessment tool to improve learning of students in forensic medicine. *Medico Legal Update*, 20(1), 18-22. <https://doi.org/10.37506/v20/i1/2020/mlu/194286>
- Almond, N. M., & Morrison, C. M. (2015). The art of self-testing by attempting cryptic crosswords in later life: The effect of cryptic crosswords on memory self-efficacy, metacognition and memory functioning. *Healthy Aging Research*, 4(3), 1-16. <http://hdl.handle.net/10454/13163>
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2-3), 102-113. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.05.004>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., & Peschar, J. (2003). *Learners for life: Student approaches to learning: results from PISA 2000*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264103917-en>
- Aydemir, E. (2012). *Çevrimiçi bulmaca kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Bawazeer, G., Sales, I., Albogami, H., Aldemerdash, A., Mahmoud, M., Aljohani, M. A., & Alhammad, A. (2022). Crossword puzzle as a learning tool to enhance learning about anticoagulant therapeutics. *BMC Medical Education*, 22(1), 267. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03348-0>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Bordeos, M. L., Mangana, G. R., Lamadrid, J. B., & Ligan, J. E. (2023). Students' perceptions of crossword puzzles to enhance learning in social studies 10. *American Journal of Education and Technology*, 2(3), 147-153. <https://doi.org/10.54536/ajet.v2i3.1920>
- Bordovskaia, N. V., & Koshkina, E. A. (2016). *Structural-functional model of terminological competence of the professionals*. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 6(4), 97-109. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.408>
- Brenner, C. A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learning Environments*, 9(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00184-5>
- Cardozo, L. T., Miranda, A. S., Moura, M. J., & Marcondes, F. K. (2016). Effect of a puzzle on the process of students' learning about cardiac physiology. *Advances in Physiology Education*, 40(3), 425-431. <https://doi.org/10.1152/advan.00043.2016>
- Childers, C. D. (1996). Using crossword puzzles as an aid to studying sociological concepts. *Teaching Sociology*, 24(2), 231-235. <https://doi.org/10.2307/1318816>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, W. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.; 4. baskı). Anı Yayıncılık.
- de la Fuente, J., Sander, P., Kauffman, D. F., & Yilmaz Soylu, M. (2020). Differential effects of self-vs. external-regulation on learning approaches, academic achievement, and satisfaction in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 11, 543884. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.543884>
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Faber, P. (2003). Terminological competence and enhanced knowledge acquisition. *Research in Language*, 1, 95-117
- Falkner, N., Sooriamurthi, R., & Michalewicz, Z. (2012). Teaching puzzle-based learning: Development of basic concepts. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 10(1), 183-204. <https://doi.org/10.5485/TMCS.2012.0303>
- Fontes, M. M., Morgado, L. C., Pestana, P., Pedrosa, D., & Cravino, J. P. (2024). Viewing puzzles as two-faced: Theoretical and practical implications for Puzzle-based Learning. *Thinking Skills and Creativity*, 52, 101470. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101470>
- Franklin, S., Peat, M., & Lewis, A. (2003). Non-traditional interventions to stimulate discussion: The use of games and puzzles. *Journal of Biological Education*, 37(2), 79-84. <https://doi.org/10.1080/00219266.2003.9655856>
- Gaikwad, N., & Tankhiwale, S. (2012). Crossword puzzles: Self-learning tool in pharmacology. *Perspectives on Medical Education*, 1, 237-248. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0033-0>
- Griffin, P., & Care, E. (2015). The ATC21S method. P. Griffin & E. Care (Ed.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach* (s. 3-33) içinde. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7_1)
- Haun, M. W. (1985). Parliamentary puzzles as a teaching methodology. *Parliamentary Journal*, 26(3), 95-99.
- Korthagen, F. A. J. (2010). *How teacher education can make a difference*. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Kurtz, B. E., & Weinert, F. E. (1989). Metamemory, memory performance, and causal attributions in gifted and average children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48(1), 45-61. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(89\)90040-4](https://doi.org/10.1016/0022-0965(89)90040-4)
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lottering, R., Hans, R., & Lall, M. (2018). The impact of crossword puzzles on students' performance: Does pre-exposure to puzzles matter? *2018 IEEE International Conference on Teaching, Assess-*

- ment, and Learning for Engineering (TALE) (s. 545–550) içinde. IEEE. <https://doi.org/10.1109/TALE.2018.8615414>
- Martínez-Serna, M. I., & Parra-Azor, J. F. (2011). Active learning: Creating interactive crossword puzzles. *Congreso Internacional de Innovación Docente* (CIID 2011) (s. 1731–1738) içinde. Universidad Politécnica de Cartagena. <https://repositorio.upct.es/server/api/core/bitstreams/774eac0b-3696-4d14-b2ac-75d301494d94/content>
- Mohan, B. S., Nambiar, V., Gowda, S., & Arvindakshan, R. (2018). Crossword puzzle: A tool for enhancing medical students' learning in microbiology and immunology. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 6(3), 756–759. <https://doi.org/10.18203/2320-6012.ijrms20180591>
- Mshayisa, V. V. (2020). Students' perceptions of Plickers and crossword puzzles in undergraduate studies. *Journal of Food Science Education*, 19(2), 49–58. <https://doi.org/10.1111/1541-4329.12179>
- Murphy, M., & Cunningham, R. K. (2012). A crossword a day improves verbal fluency: A report of an intervention study. *The Irish Journal of Psychology*, 33(4), 193–198. <https://doi.org/10.1080/0303910.2012.714709>
- Murphy, M., Spillane, K., Cully, J., Navarro-Pardo, E., & Moret-Tatay, C. (2016). Can word puzzles be tailored to improve different dimensions of verbal fluency? A report of an intervention study. *The Journal of Psychology*, 150(6), 743–754. <https://doi.org/10.1080/00223980.2016.1182887>
- OECD. (2005). *Problem Solving for Tomorrow's World: First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003* (PISA). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264006430-en>
- OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Policy Perspectives*. No. 98, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/54ac7020-en>
- OECD (2021). *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ae-e2adcd-en>
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Pachón-Basallo, M., de la Fuente, J., González-Torres, M. C., Martínez-Vicente, J. M., Peralta-Sánchez, F. J., & Vera-Martínez, M. M. (2022). Effects of factors of self-regulation vs. factors of external regulation of learning in self-regulated study. *Frontiers in psychology*, 13, 968733. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968733>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (s. 169–200) içinde. Springer-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_7)
- Patrick, S., Vishwakarma, K., Giri, V. P., Datta, D., Kumawat, P., Singh, P., & Matreja, P. S. (2018). The usefulness of crossword puzzle as a self-learning tool in pharmacology. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(4), 181–185.
- Pellegrino, J. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (s. 223–251) içinde. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-12-en>
- Pintrich, P. R. (2000). Chapter 14 - The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 451–502) içinde. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Puspita, N., & Sabiqoh, N. (2017). Teaching vocabulary by using crossword puzzle. *English Education: Journal Tadris Bahasa Inggris*, 10(2), 308–325. <https://media.neliti.com/media/publications/177939-EN-teaching-vocabulary-by-using-crossword-p.pdf>
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54–76. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.54-76>
- Raines, D. A. (2010). An innovation to facilitate student engagement and learning: Crossword puzzles in the classroom. *Teaching and Learning in Nursing*, 5(2), 85–90. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2008.08.003>
- Saxena, A., Nesbitt, R., Pahwa, P., & Mills, S. (2009). Crossword puzzles: active learning in undergraduate pathology and medical education. *Archives of Pathology & Laboratory Medicine*, 133(9), 1457–1462. <https://doi.org/10.5858/133.9.1457>
- Stanciu, I.-D., & Bal, C. (2015). Utilizing crossword creation software to deepen learning in undergraduate students. *Conference proceedings of eLearning and Software for Education (eLSE)* (s. 487–494) içinde. Carol I National Defence University Publishing House. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-15-218>
- Stetzik, L., Deeter, A., Parker, J., & Yukech, C. (2015). Puzzle-based versus traditional lecture: Comparing the effects of pedagogy on academic performance in an undergraduate human anatomy and physiology II lab. *BMC Medical Education*, 15, 107. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0390-6>
- Sung, H. Y., & Hwang, G. J. (2013). A collaborative game-based learning approach to improving students' learning performance in science courses. *Computers & Education*, 63, 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.019>
- Torre, D., & Daley, B. J. (2023). Cyclical phases and processes of self-regulated learning. *Medical Teacher*, 45(5), 464–465. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2186342>
- Torres, E. R., Williams, P. R., Kassahun-Yimer, W., & Gordy, X. Z. (2022). Crossword puzzles and knowledge retention. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 5(1), 18–29. <https://doi.org/10.36021/jethe.v5i1.244>
- Urgo, K., Arguello, J., & Capra, R. (2019). Anderson and Krathwohl's two-dimensional taxonomy applied to task creation and learning assessment. Y. Fang & Y. Zhang (Eds.), *Proceedings of the 2019 ACM SIGIR International Conference on Theory of Information Retrieval the (ICTIR '19)* (s. 117–124) içinde. Association for Computing Machinery <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3341981.3344226>



- Verpoorten, D., Westera, W., & Specht, M. (2012). Using reflection triggers while learning in an online course: Using reflection triggers while learning. *British Journal of Educational Technology*, 43, 1030-1040. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01257.x>
- Vosniadou, S. (2020). Bridging secondary and higher education. The importance of self-regulated learning. *European Review*, 28(S1), 94-103. <https://doi.org/10.1017/S1062798720000939>
- Weinert, F. E., Schrader, F. W., & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13(8), 895-914. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90072-4](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90072-4)
- Whisenand, T. G., & Dunphy, S. M. (2010). Accelerating student learning of technology terms: The crossword puzzle exercise. *Journal of Information Systems Education*, 21(2), 141-148. <https://aisel.aisnet.org/jise/vol21/iss2/1>
- Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (s. 15-32) içinde. Routledge.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 531-566) içinde. Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1999). Discussion (Chapter 8, Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning). *International Journal of Educational Research*, 31(6), 545-551. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00021-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00021-X)
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.004>
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Metropolitan Educational Research Consortium, Virginia Commonwealth University. [https://scholarscompass.vcu.edu/merc\\_pubs/18/](https://scholarscompass.vcu.edu/merc_pubs/18/)

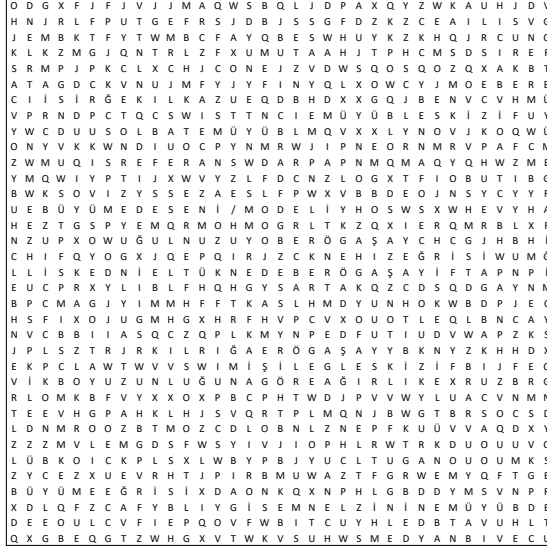


## Ek-1: Bulmaca Örnekleri

AD-SOYAD:

ÖĞRENCİ NO:

## FİZİKSEL GELİŞİM



Created with the help of Wordsheets - www.Qualint.com

FİZİKSEL GELİŞİM

FİZİKSEL BÜYÜME

BÜYÜME DESENİ/MODELİ

BÜYÜME EĞRİSİ

BÜYÜMENİN İZLENMESİ

REFERANS

YÜZDELİK

ZPUAN

MEDYAN

YAŞA GÖRE BOY UZUNLUĞU

YAŞA GÖRE AĞIRLIK

BOY UZUNLUĞUNA GÖRE AĞIRLIK

YAŞA GÖRE BEDEN KÜTLE İNDEKSİ

BÜYÜME GRAFİĞİ

BÜYÜME TABLOSU

BEDEN KÜTLE İNDEKSİ

UZAKLIK EĞRİSİ

HIZ EĞRİSİ

AD-SOYAD:

ÖĞRENCİ NO:

## FİZİKSEL GELİŞİM

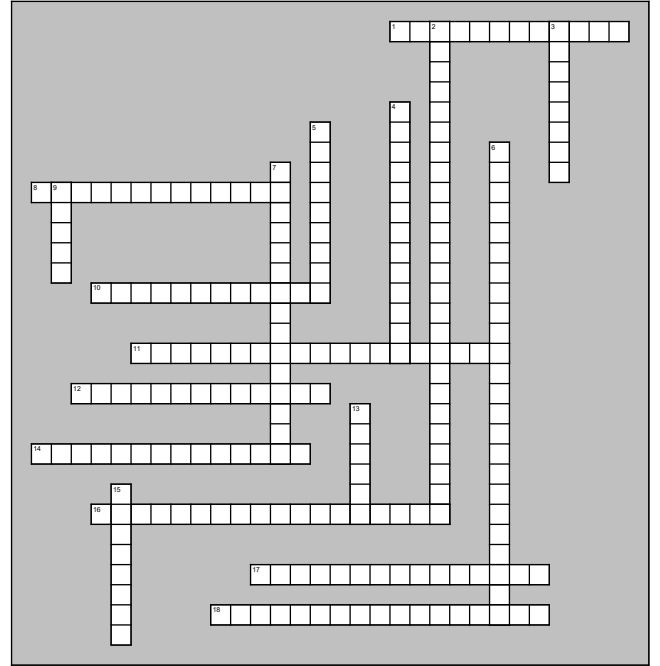
- SÜBİKLMEÜYZFİ**  
Sıklıkla bedendeki boyut veya kütledeki değişiklikleri ifade etmek için kullanılır.
- EFİLZİKŞİLEMG**  
Kafatasındaki fontanelerin kapanması, ilk dişlerin çıkması, boy uzunluğunun yaşa göre artış göstermesi gibi gelişimin normal seyrine özgü durumların ele alındığı alan.
- İNSBYİMEMZİNİNEELÜÜ**  
Boy uzunluğu, ağırlık, baş çevresi gibi antropometrik parametrelerin belirli aralıklarla ölçülerek büyüme eğrilerine işlenmesi.
- RİŞEHZİİĞ**  
Belirli bir yaştaki büyüme oranını gösterir.
- ĞŞÖARRIKLEYİAAG**  
Çocukluk yıllarında vücut ağırlığının cinsiyet ve yaşa göre tasvir edilmesinde kullanılan büyüme eğrisi.
- DANMYE**  
Büyüme eğrisinde referans çizgisinin yüzdelik bağlamda "%50" veya z-puan bağlamında "0" ifadesi ile etiketlenmesi, ortalama.
- İYÜĞÜİAMEĞFRB**  
Çocuklardaki boy uzunluğu, ağırlık, baş çevresi gibi büyümeye ilişkin niteliklerin ilgili popülasyon ile karşılaştırılmasına imkân sağlamak amacıyla ilgili popülasyona ait özetteyici yüzdelik ve z-score değerlerinin çizge şeklinde sunulması.
- İELĞSAİUKRİZK**  
Belirli bir yaşta ulaşılan büyüme miktarını gösterir.
- ÜBMUTBEÜYOSLA**  
Çocuklardaki boy uzunluğu, ağırlık, baş çevresi gibi büyümeye ilişkin sayısal niteliklerin ilgili popülasyonda karşılaştırılmasına imkân sağlamak amacıyla satır ve sütunlarla bölünmüş hücreler halinde sistemli şekilde sunulması.
- LNNZUIÖLAUGEBKOUUĞYRĞİAR**  
Çocukluk yıllarında yaştan bağımsız olarak boy uzunluğunun ağırlığa göre cinsiyet değişkeni dikkate alınarak tasvir edilmesinde kullanılan büyüme eğrisi.
- İLYDÜKZE**  
Büyüme değerlendirilmesinde belirli bir popülasyonda belirli bir değer altına düşen gözlemlerin oransal ifadesi.
- NPAAZU**  
Büyümenin değerlendirilmesinde bir gözlemin popülasyon ortalamasından uzaklık ve yönünün ifadesi.
- YULZOAŞÖNUYGUEAĞBUR**  
Çocukluk yıllarında boy uzunluğunun cinsiyet ve yaşa göre tasvir edilmesinde kullanılan büyüme eğrisi.
- TEÜBESKKNDEİNLEİD**  
Kilogram cinsinden vücut ağırlığının, metre cinsinden boyun karesine bölünmesiyle hesaplanan bir ölçüt.
- NERASREF**  
Büyüme eğrisinde karşılaştırma ölçütü.
- ŞÖNEEYGNETLASÜKERİABİEKD**  
Çocukluk yıllarında BK'nin cinsiyet değişkeni dikkate alınarak yaşa göre tasvir edilmesinde kullanılan büyüme eğrisi.
- ÜBEYSÜİMDEEN**  
Zamansal bağlamda vücut bölümlerinin/dokularının miktar veya oranlarında belirlen değişimlerin veya kazanılan işlevlerin genel bir tasviri.
- ŞİEMEÜBÜİĞYR**  
Boy uzunluğu, ağırlık, baş çevresi gibi antropometrik parametrelere ilişkin belli bir zaman periyodu içerisinde yapılan çoklu ölçümlerin gelişimin normal seyrine uygun olup olmadığının değerlendirilmesinde grafiksel ifadenin kullanılması.

Created with the help of Wordsheets - www.Qualint.com

AD-SOYAD:

ÖĞRENCİ NO:

## FİZİKSEL GELİŞİM



## SOLDAN SAĞA

- Boy uzunluğu, ağırlık, baş çevresi gibi antropometrik parametrelere ilişkin belli bir zaman periyodu içerisinde yapılan çoklu ölçümlerin gelişimin normal seyrine uygun olup olmadığının değerlendirilmesinde grafiksel ifadenin kullanılması.
- Belirli bir yaşta ulaşılan büyüme miktarını gösterir.
- Çocuklardaki boy uzunluğu, ağırlık, baş çevresi gibi büyümeye ilişkin niteliklerin ilgili popülasyon ile karşılaştırılmasına imkân sağlamak amacıyla ilgili popülasyona ait özetteyici yüzdelik ve z-score değerlerinin çizge şeklinde sunulması.
- Sıklıkla bedendeki boyut veya kütledeki değişiklikleri ifade etmek için kullanılır.
- Boy uzunluğu, ağırlık, baş çevresi gibi antropometrik parametrelerin belirli aralıklarla ölçülerek büyüme eğrilerine işlenmesi.
- Çocukluk yıllarında vücut ağırlığının cinsiyet ve yaşa göre tasvir edilmesinde kullanılan büyüme eğrisi.
- Kilogram cinsinden vücut ağırlığının, metre cinsinden boyun karesine bölünmesiyle hesaplanan bir ölçüt.

## YUKARIDAN AŞAĞIYA

- Çocukluk yıllarında BK'nin cinsiyet değişkeni dikkate alınarak yaşa göre tasvir edilmesinde kullanılan büyüme eğrisi.
- Büyüme eğrisinde karşılaştırma ölçütü.
- Çocuklardaki boy uzunluğu, ağırlık, baş çevresi gibi büyümeye ilişkin sayısal niteliklerin ilgili popülasyonda karşılaştırılmasına imkân sağlamak amacıyla satır ve sütunlarla bölünmüş hücreler halinde sistemli şekilde sunulması.
- Belirli bir yaştaki büyüme oranını gösterir.
- Çocukluk yıllarında yaştan bağımsız olarak boy uzunluğunun ağırlığa göre cinsiyet değişkeni dikkate alınarak tasvir edilmesinde kullanılan büyüme eğrisi.
- Kafatasındaki fontanelerin kapanması, ilk dişlerin çıkması, boy uzunluğunun yaşa göre artış göstermesi gibi gelişimin normal seyrine özgü durumların ele alındığı alan.
- Büyümenin değerlendirilmesinde bir gözlemin popülasyon ortalamasından uzaklık ve yönünün ifadesi.
- Büyüme eğrisinde referans çizgisinin yüzdelik bağlamda "%50" veya z-puan bağlamında "0" ifadesi ile etiketlenmesi, ortalama.
- Büyüme değerlendirilmesinde belirli bir popülasyonda belirli bir değer altına düşen gözlemlerin oransal ifadesi.

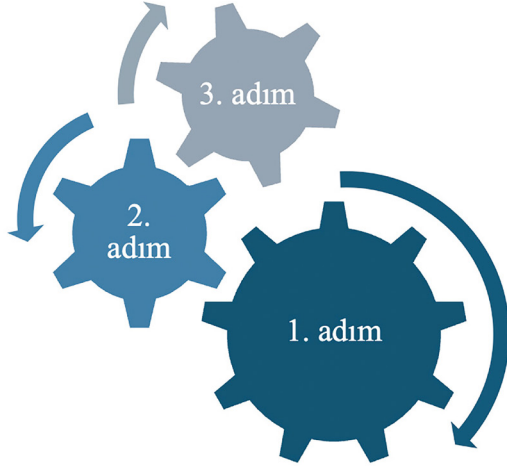
Created with the help of Wordsheets - www.Qualint.com



## Ek-2: Şekiller

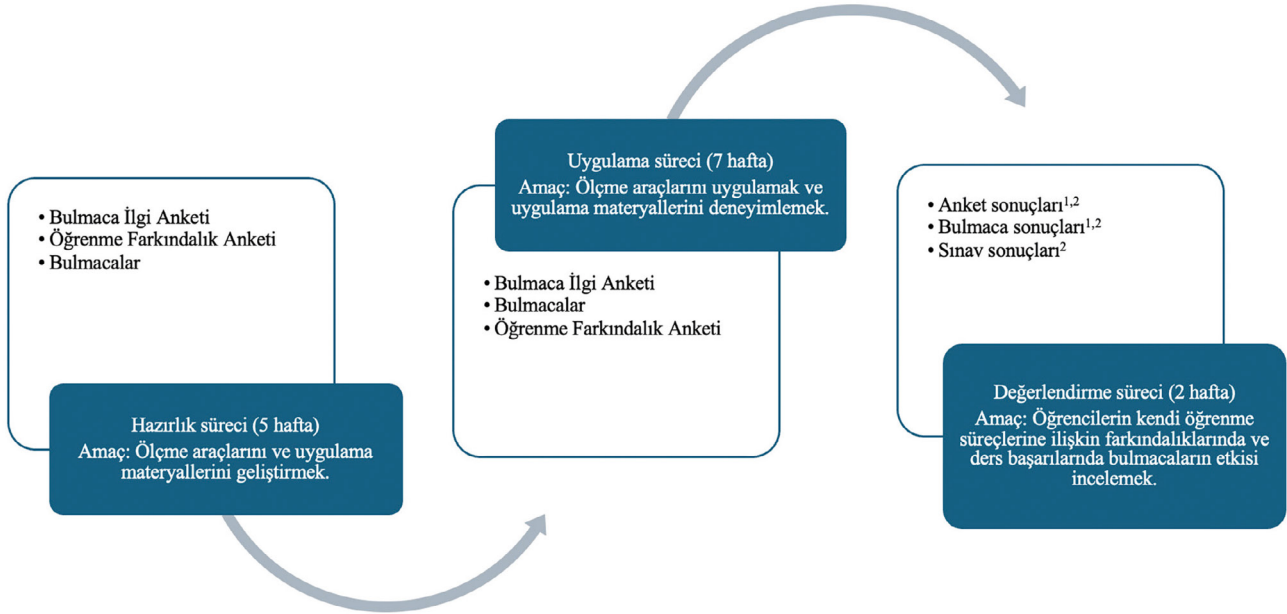
### ■ Şekil 1

Öz-düzenleme ve Bulmacalardaki Mekanizma Benzerliği



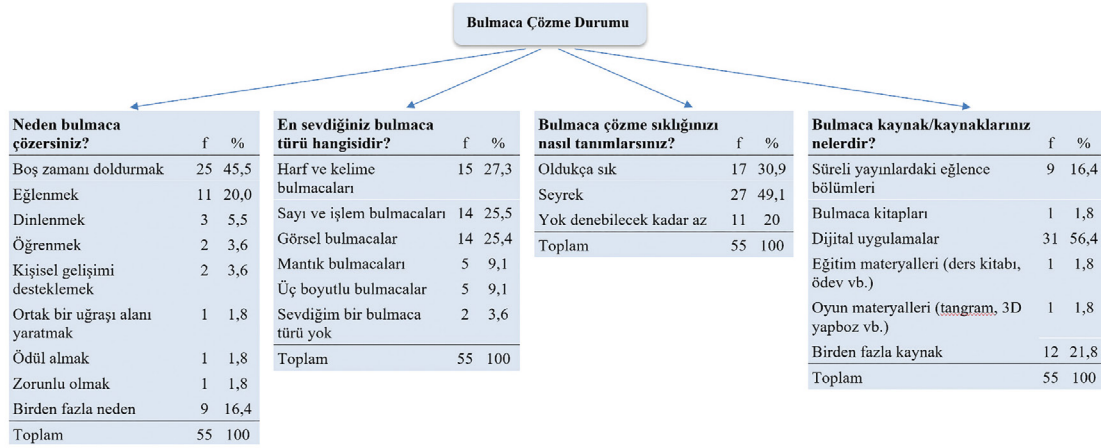
### ■ Şekil 2

Araştırma Süreci Aşamaları (Veri Türü: 1 = Nitel Veri, 2 = Nicel Veri)



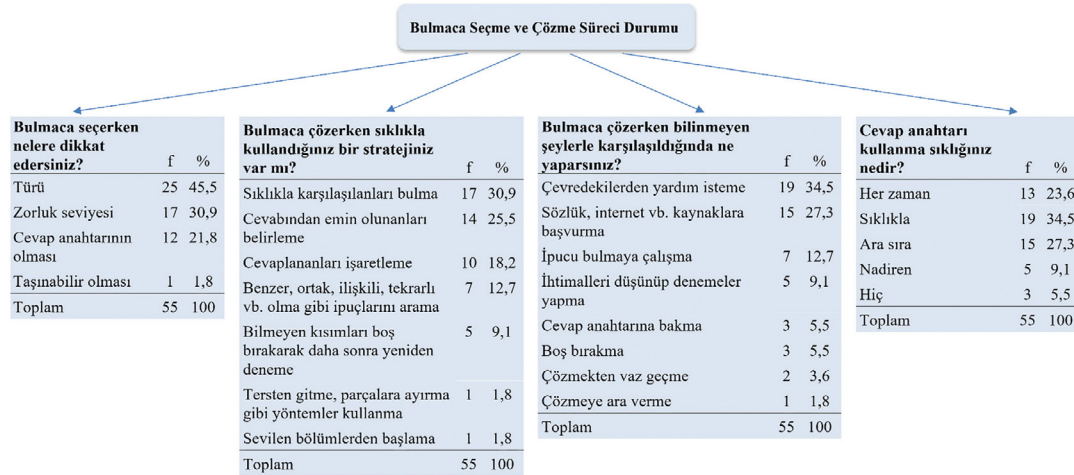
### ■ Şekil 3

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bulmaca Çözme Durumları



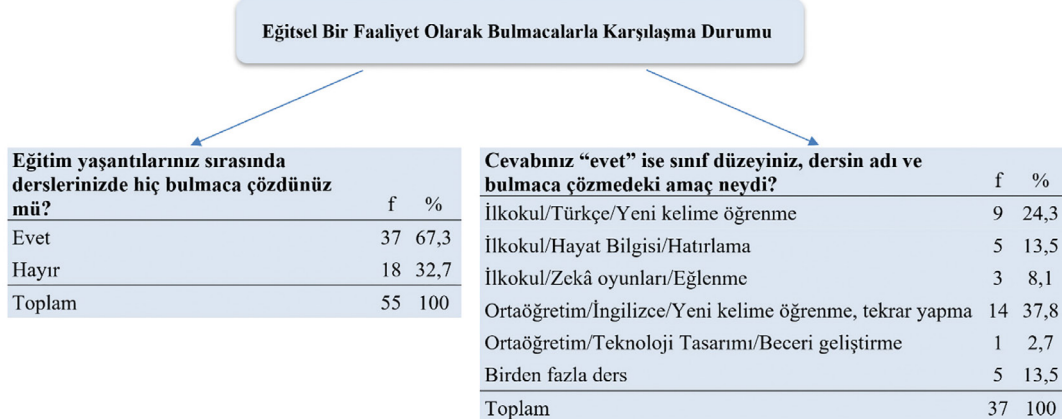
### ■ Şekil 4

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bulmaca Seçme ve Çözme Süreci Durumları



### ■ Şekil 5

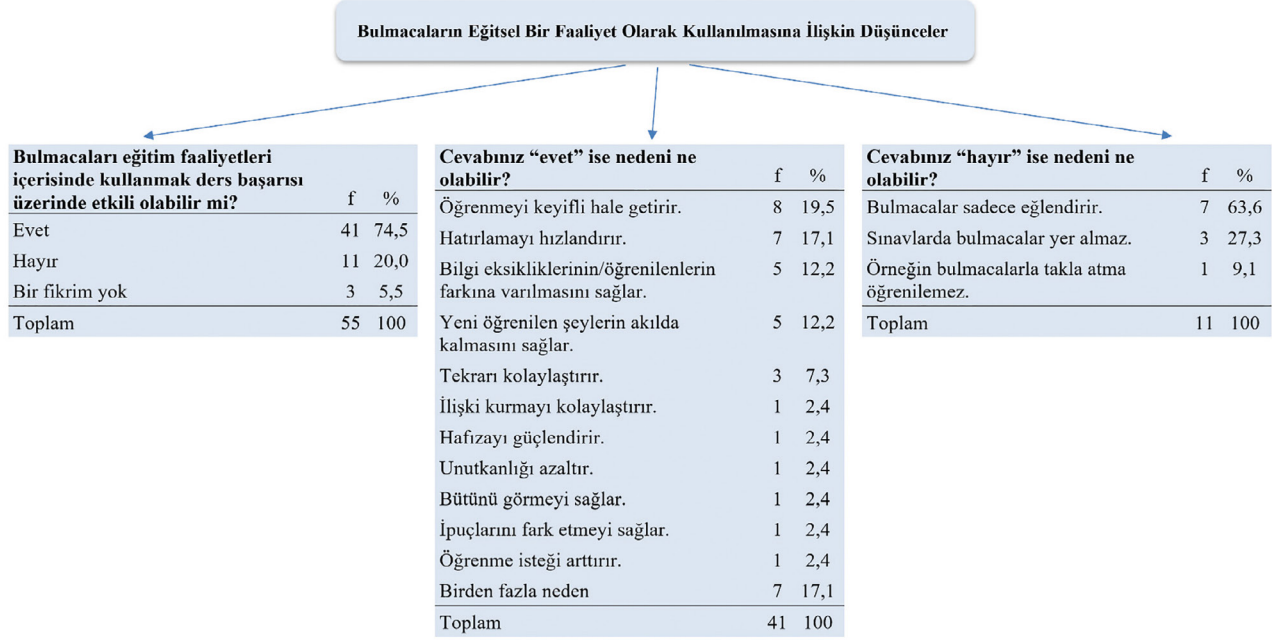
Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Eğitsel Bir Faaliyet Olarak Bulmacalarla Karşılaşma Durumları





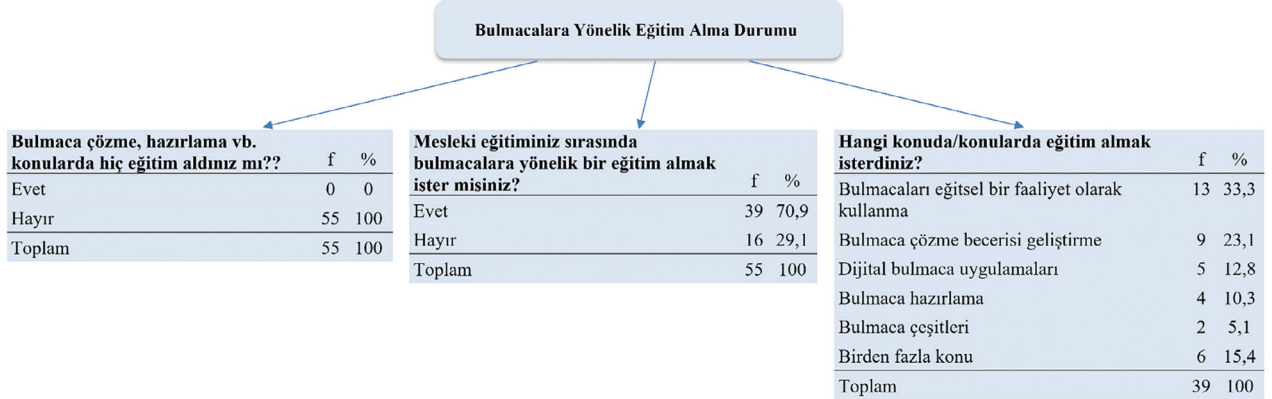
### ■ Sekil 6

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Eğitsel Bir Faaliyet Olarak Bulmacaların Kullanılmasına İlişkin Düşünceleri



### ■ Sekil 7

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bulmacalara Yönelik Eğitim Alma Durumları



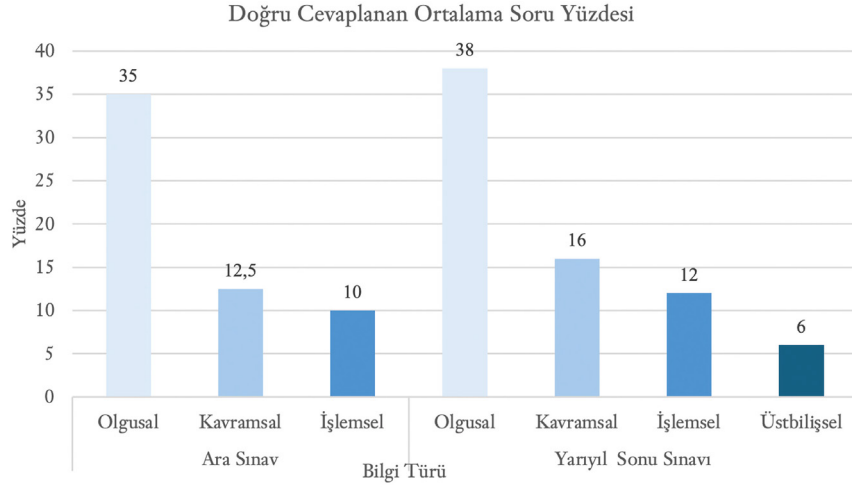
### ■ Sekil 8

Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alandaki Bilgi Türlerine Göre Hazırlanmış Soru Örnekleri

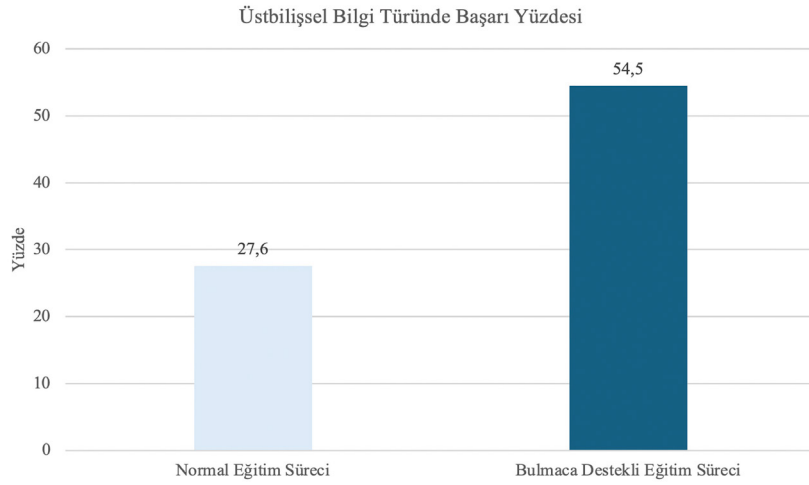
| Konu Başlığı: 3-6 Yaş Çocuklarda Fiziksel Gelişim                                                                                                                                                                    |                                                                                                                            |                                                                                                                  |                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Olgusal                                                                                                                                                                                                              | Kavramsal                                                                                                                  | İşlemsel                                                                                                         | Üstbilişsel                                                                                                                                    |
| Çocuklara ait kıyafetlerin beden ifadelerinde ilgili yaştaki (ay/yaş) ortalama vücut uzunluğu kullanılmaktadır. Aşağıdakilerden hangisi böylesi bir ifade şeklinin kullanılmasındaki temel nedeni işaret etmektedir? | Çocukların herhangi bir yaştaki ağırlık ve boy uzunluğu ölçümlerinin standart büyüme eğrilerine işlenmesine ne ad verilir? | Annesi 165 cm, babası 175 cm olan bir erkek çocuğun gelecekteki boy uzunluğunun ortalama kaç cm olması beklenir? | Erken çocukluk yıllarında yaşa göre uzunluk eğrisinde; -2 çizgisinin altında olunması durumunda öncelikle hangi hastalıktan şüphelenilmelidir? |
| a) Öğrenme                                                                                                                                                                                                           | a) Persentil                                                                                                               | a) 170,0 ± 10 cm                                                                                                 | a) Marasmus                                                                                                                                    |
| b) Büyüme                                                                                                                                                                                                            | b) Boylamsal değerlendirme                                                                                                 | b) 163,5 ± 10 cm                                                                                                 | b) Beslenme yetersizliği                                                                                                                       |
| c) Hazırlanış                                                                                                                                                                                                        | c) Standart sapma                                                                                                          | c) 175,0 ± 10 cm                                                                                                 | c) Devlik                                                                                                                                      |
| d) Olgunlaşma                                                                                                                                                                                                        | d) Z skoru                                                                                                                 | d) 176,5 ± 10 cm                                                                                                 | d) Bodurluk                                                                                                                                    |
| e) Kritik dönem                                                                                                                                                                                                      | e) Kesitsel değerlendirme                                                                                                  | e) 165,0 ± 10 cm                                                                                                 | e) Kwashiorkor                                                                                                                                 |

**Şekil 9**

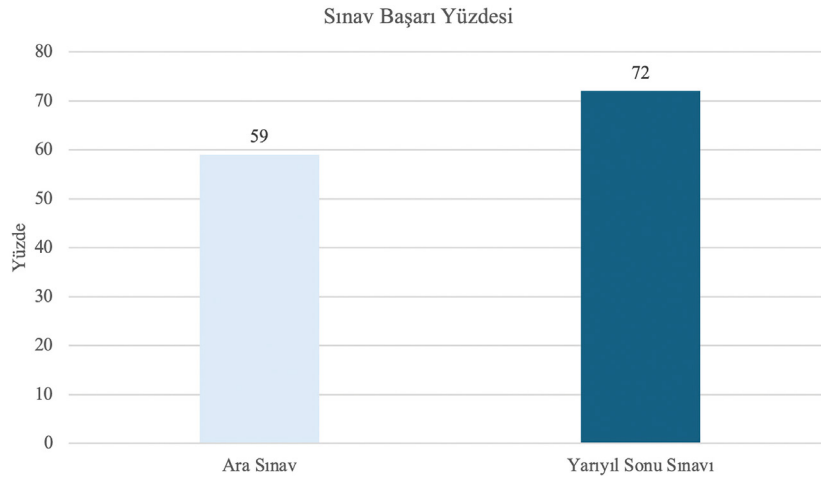
Sınav Sorularının Bilgi Türlerine Göre Öğrencilerin Ara Sınav ve Yarıyıl Sonu Sınavlarında Doğru Olarak Cevapladıkları Ortalama Soru Yüzdesi

**Şekil 10**

Yarıyıl Sonu Sınavında Üstbilişsel Bilgi Türünde Öğrencilerin Normal Eğitim Süreci ve Bulmaca Destekli Eğitim Sürecindeki Başarı Yüzdeleri

**Şekil 11**

Ara ve Yarıyıl Sonu Sınavlarında Öğrencilerin Genel Başarı Yüzdeleri





## ■ Sekil 12

Öğrenme Farkındalık Anketindeki Önermelere İlişkin Temalar

### **Bulmacalardaki genel yapısal özellikler ve bulmacaların genel kabul görmüş faydaları**

- S13- Bulmacalar soruların sadece tek bir cevabı olması gerektiğini düşündürür.
- S14- Bulmacalar akıl yürütme, benzerlikleri/farklılıkları bulma gibi becerilere odaklanır.
- S15- Bulmacalar bilindik olma, kesin doğru olma, kolayca hatırlanabilir olma, tekrarlanabilir olma gibi özellikler içerir.
- S16- Bulmacalar uzak kavramlar arasındaki bağlantıların kolayca fark edilmesini kolaylaştırır.
- S18- Bulmacalar farklı sorularla aynı cevaba ulaşılabilmeyi öğretir.
- S20- Bulmacalar hafıza gücünü artırır.

### **Öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesinin olumlu etkileri ve bulmacaların öğrenmeye ilişkin öz düzenlemede etkili olduğu**

- S3- Öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesi derse ilişkin kelime dağarcığının geliştirilmesine yardımcı olur.
- S4- Öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesi derse ilişkin anahtar kavramların hatırlanmasını kolaylaştırır.
- S6- Öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesi derste ele alınacak olan konulara ilişkin kazanımlardan haberdar olunmasını sağlar.
- S7- Öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesi önceki öğrenmelerin hatırlanmasını sağlar.
- S10- Öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesi yeni öğrenilen konular için kılavuzluk oluşturur.
- S11- Öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesi bireyin öğrenim durumunu kendi kendine izlemesinde etkilidir.
- S12- Öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesi yeni öğrenilenlerin bir tekrarını ve özetini sunar.

### **Bulmacaların bilişsel süreçlerdeki etkisi**

- S5- Öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesi ders sırasında ele alınacak konulara dikkatin yöneltmesini kolaylaştırır.
- S8- Öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesi yeni öğrenilecek konular için ilgi çekicilik sağlar.
- S9- Öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesi yeni öğrenilecek konular için motivasyon sağlar.

### **Bulmacaların duyuşsal süreçlerdeki etkisi**

- S1- Öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesi eğlencelidir.
- S2- Öğrenme faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer verilmesi öğrenme sırasında yaşanabilecek yoğun kaygıların azaltılmasını sağlar.

### **Bulmacaların öğretim süreçlerinde yer verilmesi ile oluşabilecek olası olumlu etkiler**

- S19- Bulmacalar bilginin transfer edilebilirliğini artırır.
- S21- Bulmacaların yeni şeyler öğrenmede yararlı bir araçlardır.
- S22- Bulmacalar öğrenme faaliyetlerinin herhangi bir bölüme dahil edilebilir.

### **Öğretim süreçlerinde bulmacalara yer verilmesinin araştırma sürecindeki olumlu etkileri**

- S17- Bulmacalar bilgileri alışılmadık formlara dönüştürebilmeyi öğretir.
- S23- Öğretim faaliyetleri içerisinde bulmacalara yer vermek ders başarısını artırır.
- S26- Bulmacalar öğrenme niteliğinin artırılmasında açık ara etkili uygulamalardır.

### **Öğretim süreçlerinde bulmacalara yer verilmesinin araştırma sürecinin olası beklenen etkileri**

- S24- Bulmacalar bir sınav şekli olarak kullanılabilirler.
- S25- Öğretmenlik formasyonu sağlayan yüksek öğretim kurumları için bulmaca koleksiyonları oluşturulmalıdır.

**Tablo 1**

Ara ve Yarıyıl Sonu Sınavlarındaki Konular ve Bu Konuların Değerlendirilmesindeki Soru Sayıları

| Sınav Türü          | Konu Başlıkları                           | Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alandaki Bilgi Türlerine göre Soru Sayısı |           |           |             |
|---------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-------------|
|                     |                                           | Olgusal                                                                 | Kavramsal | İşlemsel  | Üstbilişsel |
| Ara Sınav           | 3-6 yaş çocuklarda psikomotor gelişim     | 4                                                                       | 2         | 2         | -           |
|                     | 3-6 yaş çocuklarda duyuşsal gelişim       | 4                                                                       | 2         | 2         | -           |
|                     | 3-6 yaş çocuklarda bilişsel gelişim       | 4                                                                       | 2         | 2         | -           |
|                     | 3-6 yaş çocuklarda yaratıcılığın gelişimi | 4                                                                       | 2         | 2         | -           |
|                     | 3-6 yaş çocuklarda sosyo-duyuşsal gelişim | 4                                                                       | 2         | 2         | -           |
|                     | <b>Toplam</b>                             | <b>20</b>                                                               | <b>10</b> | <b>10</b> |             |
| Yarıyıl Sonu Sınavı | 3-6 yaş çocuklarda kişilik gelişimi       | 4                                                                       | 2         | 2         | -           |
|                     | 3-6 yaş çocuklarda dil gelişimi           | 4                                                                       | 2         | 2         | -           |
|                     | 3-6 yaş çocuklarda ahlak gelişimi         | 4                                                                       | 2         | 2         | -           |
|                     | 3-6 yaş çocuklarda cinsel gelişim         | 4                                                                       | 2         | 2         | -           |
|                     | 3-6 yaş çocuklarda fiziksel gelişim       | 4                                                                       | 2         | 2         | -           |
|                     | Gelişim alanları arasındaki ilişki        | -                                                                       | -         | -         | 10          |
|                     | <b>Toplam</b>                             | <b>20</b>                                                               | <b>10</b> | <b>10</b> | <b>10</b>   |

**Tablo 2**

Sınav Sorularının Bilgi Türlerine Göre Öğrencilerin Ara Sınav ve Yarıyıl Sonu Sınavlarında Doğru Olarak Cevapladıkları Ortalama Soru Sayıları

| Bilgi Türü    | Ara Sınav          |                          | Yarıyıl Sonu Sınavı |                          |
|---------------|--------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
|               | Toplam Soru Sayısı | Başarılı Soru Ortalaması | Toplam Soru Sayısı  | Başarılı Soru Ortalaması |
| Olgusal       | 20                 | 14                       | 20                  | 19                       |
| Kavramsal     | 10                 | 5                        | 10                  | 8                        |
| İşlemsel      | 10                 | 4                        | 10                  | 6                        |
| Üstbilişsel   | -                  |                          | 10                  | 3                        |
| <b>Toplam</b> | <b>40</b>          | <b>23</b>                | <b>50</b>           | <b>36</b>                |
| *p<0,01       |                    |                          |                     |                          |



■ Tablo 3

Öğrencilerin Öğrenme Farkındalık Anketi'ndeki Her Bir Yargıya Katılma Durumlarının Ki-Kare Uyum İyiliği Testi ile Değerlendirmesine Dair Sonuçlar

| Gözlenen Frekans |                                                                                                                                                                                    |                  |                          |                          |                     |                |                 |                     |    |      |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|----------------|-----------------|---------------------|----|------|
| Maddeler         | Kesinlikle katılmıyorum                                                                                                                                                            | Pek katılmıyorum | Orta düzeyde katılıyorum | Büyük ölçüde katılıyorum | Tamamen katılıyorum | En düşük değer | En yüksek değer | χ²                  | sd | p    |
| S1               | -                                                                                                                                                                                  | -                | -                        | 39                       | 16                  | 4              | 5               | 9,618 <sup>a</sup>  | 1  | ,002 |
| S2               | -                                                                                                                                                                                  | 11               | 14                       | 30                       | -                   | 2              | 4               | 11,382 <sup>b</sup> | 2  | ,003 |
| S3               | -                                                                                                                                                                                  | -                | 8                        | 32                       | 15                  | 3              | 5               | 16,618 <sup>b</sup> | 2  | ,000 |
| S4               | -                                                                                                                                                                                  | 7                | 8                        | 26                       | 14                  | 2              | 5               | 16,636 <sup>c</sup> | 3  | ,001 |
| S5               | -                                                                                                                                                                                  | -                | 7                        | 20                       | 28                  | 3              | 5               | 12,255 <sup>b</sup> | 2  | ,002 |
| S6               | -                                                                                                                                                                                  | 7                | 12                       | 26                       | 10                  | 2              | 5               | 15,473 <sup>c</sup> | 3  | ,001 |
| S7               | -                                                                                                                                                                                  | 5                | 5                        | 29                       | 16                  | 2              | 5               | 28,418 <sup>c</sup> | 3  | ,000 |
| S8               | -                                                                                                                                                                                  | 7                | 7                        | 17                       | 24                  | 2              | 5               | 15,036 <sup>c</sup> | 3  | ,002 |
| S9               | -                                                                                                                                                                                  | -                | 10                       | 15                       | 30                  | 3              | 5               | 11,818 <sup>b</sup> | 2  | ,003 |
| S10              | -                                                                                                                                                                                  | -                | 6                        | 49                       |                     | 3              | 5               | 33,618 <sup>a</sup> | 1  | ,000 |
| S11              | -                                                                                                                                                                                  | 5                | 7                        | 25                       | 18                  | 2              | 5               | 19,400 <sup>c</sup> | 3  | ,000 |
| S12              | -                                                                                                                                                                                  | -                | 9                        | 32                       | 14                  | 3              | 5               | 15,964 <sup>b</sup> | 2  | ,000 |
| S13              | 5                                                                                                                                                                                  | 9                | 9                        | 8                        | 24                  | 1              | 5               | 20,182 <sup>d</sup> | 4  | ,000 |
| S14              | -                                                                                                                                                                                  | 5                | 7                        | 17                       | 26                  | 2              | 5               | 20,564 <sup>c</sup> | 3  | ,000 |
| S15              | -                                                                                                                                                                                  | -                | 5                        | 22                       | 28                  | 3              | 5               | 15,527 <sup>b</sup> | 2  | ,000 |
| S16              | -                                                                                                                                                                                  | -                | 6                        | 15                       | 34                  | 3              | 5               | 22,291 <sup>b</sup> | 2  | ,000 |
| S17              | -                                                                                                                                                                                  | 7                | 12                       | 22                       | 14                  | 2              | 5               | 8,491 <sup>c</sup>  | 3  | ,037 |
| S18              | -                                                                                                                                                                                  | 6                | -                        | 5                        | 44                  | 2              | 5               | 53,927 <sup>b</sup> | 2  | ,000 |
| S19              | -                                                                                                                                                                                  | -                | 12                       | 16                       | 27                  | 3              | 5               | 6,582 <sup>b</sup>  | 2  | ,037 |
| S20.             | -                                                                                                                                                                                  | -                | 6                        | 10                       | 39                  | 3              | 5               | 35,382 <sup>b</sup> | 2  | ,000 |
| S21              | -                                                                                                                                                                                  | -                | 11                       | 18                       | 26                  | 3              | 5               | 6,145 <sup>b</sup>  | 2  | ,046 |
| S22              | -                                                                                                                                                                                  | -                | -                        | 19                       | 36                  | 4              | 5               | 5,255 <sup>a</sup>  | 1  | ,022 |
| S23              | 5                                                                                                                                                                                  | 6                | 15                       | 18                       | 11                  | 1              | 5               | 11,455 <sup>d</sup> | 4  | ,022 |
| S24              | -                                                                                                                                                                                  | 8                | 22                       | 15                       | 10                  | 2              | 5               | 8,491 <sup>c</sup>  | 3  | ,037 |
| S25              | 6                                                                                                                                                                                  | 11               | 20                       | 10                       | 8                   | 1              | 5               | 10,545 <sup>d</sup> | 4  | ,032 |
| S26              | -                                                                                                                                                                                  | 6                | 12                       | 20                       | 17                  | 2              | 5               | 8,200 <sup>c</sup>  | 3  | ,042 |
| N=55             | ⁱ= En düşük beklenen hücre frekansı 28'dir.; ᵇ= En düşük beklenen hücre frekansı 18'dir.; ᶜ= En düşük beklenen hücre frekansı 14'tür.; ᵈ= En düşük beklenen hücre frekansı 11'dir. |                  |                          |                          |                     |                |                 |                     |    |      |



# Akademisyenler için Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi

## Validation and Reliability Assessment of the Career Sustainability Scale for Academics

Yavuz Demirel<sup>1</sup> , Sükran Sirkintoğlu Yıldırım<sup>2</sup> , Enes Uğur Tohum<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Çankırı Karatekin Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Çankırı, Türkiye

<sup>2</sup> Kastamonu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Finans ve Bankacılık Bölümü, Kastamonu, Türkiye

<sup>3</sup> Kastamonu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Kastamonu, Türkiye

### Özet

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı, Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin Türkçe uyarlamasını gerçekleştirerek ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik özelliklerini incelemektir. Bu doğrultuda ölçeğin Türk kültürüne ve akademik çalışma ortamına uygunluğu değerlendirilmiş, akademisyenlerin kariyer sürdürülebilirliği düzeylerinin belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının literatüre kazandırılması hedeflenmiştir.

**Yöntem:** Araştırmanın örneklemini Türkiye'deki farklı devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan 413 akademisyen oluşturmaktadır. Uyarlama sürecinde ölçek Türkçeye çevrilmiş, dil geçerliliği sağlanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda nihai form oluşturulmuştur. Veriler çevrim içi anket yöntemiyle elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulamalı Faktör Analizi ile incelenmiş; güvenilirlik analizleri Cronbach's Alpha katsayıları aracılığıyla değerlendirilmiştir.

**Bulgular:** Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin Türkçe uyarlamasında üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçları, model uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu göstermiştir. Ölçeğin genel Cronbach's Alpha katsayısı 0,74 olarak hesaplanırken alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,738; 0,670 ve 0,744 olarak belirlenmiştir. Ayrıca yakınsak geçerlilik kapsamında değerlendirilen AVE ve CR değerleri ölçeğin yapı geçerliliğini desteklemiştir.

**Sonuç ve Öneriler:** Araştırma sonuçları, Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin Türkçe formunun akademisyenlerin kariyer sürdürülebilirliğini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin gelecekte farklı meslek grupları ve sektörlerde uygulanması, kariyer sürdürülebilirliği kavramının daha geniş örneklemeler üzerinde incelenmesine katkı sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kariyer, Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeği, Akademisyen, Geçerlilik ve Güvenilirlik

### Abstract

**Objective:** The purpose of this study is to adapt the Career Sustainability Scale to Turkish and examine its validity and reliability properties. Accordingly, the study evaluates the suitability of the scale for the Turkish cultural context and academic work environment, aiming to provide the literature with a valid and reliable measurement tool for assessing academics' career sustainability levels.

**Method:** The sample of the study consisted of 413 academics working at different public and foundation universities in Türkiye. During the adaptation process, the scale was translated into Turkish, linguistic validity was ensured, and the final version of the scale was developed based on expert evaluations. Data were collected through an online survey method. The construct validity of the scale was examined using exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis, while reliability analyses were evaluated through Cronbach's alpha coefficients.

**Results:** The results of the exploratory factor analysis revealed a three-factor structure in the Turkish adaptation of the scale. The Confirmatory Factor Analysis results indicated that the model fit indices were within acceptable limits. The overall Cronbach's alpha coefficient of the scale was calculated as 0.74, while the reliability coefficients of the sub-dimensions were determined as 0.738, 0.670, and 0.744, respectively. In addition, the AVE and CR values calculated within the scope of convergent validity supported the construct validity of the scale.

**Conclusion and Recommendations:** The findings demonstrate that the Turkish version of the Career Sustainability Scale is a valid and reliable measurement tool for evaluating the career sustainability of academics. Future studies may apply the scale to different occupational groups and sectors, contributing to a broader understanding of the concept of career sustainability across diverse samples.

**Keywords:** Career, Career Sustainability Scale, Academician, Validity, and Reliability

### İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Sükran Sirkintoğlu Yıldırım  
Kastamonu Üniversitesi, İktisadi  
ve İdari Bilimler Fakültesi, Finans  
ve Bankacılık Bölümü, Kuzeykent,  
Kastamonu / Türkiye  
e-posta: ssirkintoğlu@kastamonu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 189-201. © 2026 TÜBA  
Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 13, 2025; Kabul tarihi / Accepted: Ocak / January 15, 2026

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Demirel, Y., Sirkintoğlu Yıldırım, S. & Tohum, E. U. (2026). Akademisyenler için kariyer sürdürülebilirliği ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 189-201. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1698344>

ORCID: Y. Demirel: 0000-0003-3478-6307; S. Sirkintoğlu Yıldırım: 0000-0002-3578-4074;  
E. U. Tohum: 0000-0002-0006-7622

**G**ünümüz koşullarında kariyerler, dinamik ve öngörülemez ekonomik koşullarda ortaya çıkmaktadır ve bu durum, kariyerlerin sürdürülebilirliğini bireyler, örgütler ve toplumlar için artan bir endişe haline getirmektedir (Lawrence ve ark., 2015). İnsanların bir kariyere sahip olmalarının yanında, kariyerlerini sürdürebilme durumlarının kendilerinin çoğu kez müdahil dahi olamadıkları unsurlardan etkilendiği düşünülmektedir. Bu etkilendirme koşullar çerçevesinde farklılık gösterse de kariyerin sürdürülebilirliği çalışma hayatında ve farklı meslek kollarında önemli hale gelmektedir. Kariyer sürdürülebilirliği, uygulamaya dönük değerinin yanı sıra önemli teorik öneme sahip, yeni ortaya çıkan bir yapı olarak ele alınmaktadır (De Vos ve ark., 2020). Arthur ve ark. (1989) kariyeri “bir kişinin çalışma deneyiminin zaman içinde evrilen dizisi” olarak kavramsallaştırmakta; De Vos ve Van der Heijden (2017) ise kariyer sürdürülebilirliğini “zaman içinde çeşitli süreklilik örüntüleri aracılığıyla yansıtılan, böylece çeşitli sosyal alanları geçen, bireysel eylemlilikle karakterize edilen ve bu şekilde bireye anlam sağlayan kariyer deneyimleri dizisi” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalardan hareketle kariyer sürdürülebilirliğinin bireyler, örgütler ve toplumlar için önemli olduğu anlaşılmaktadır (Chin ve ark., 2021, s. 770).

Kariyer sürdürülebilirliği ile yapılan farklı çalışmalara bakıldığında, sürdürülebilirlik kavramının süreklilik, yani uzun vadeli odaklanma olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu bakış açısı, kariyer sürdürülebilirliğinin hem bireysel hem de örgütsel perspektiflerden birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir. (Piwowar-Sulej, 2021, s. 679). Bununla birlikte, yapılan bazı çalışmalar kariyer sürdürülebilirliğinin farklı bileşenleri içerdiği konusunda uzlaşıya varmaktadır. Bu bileşenler konusunda, genellikle bilginin dinamik gelişimi nedeniyle kariyerin esnek ve uyarlanabilir olması, sürdürülebilir bir kariyer için yenilenmesi ve bunun için kariyerin zamana doğru yayılması; çalışanların kariyer yollarında kendilerini yenilemeleri ve canlandırmaları için aralıklara ihtiyaç duymaları; ayrıca çalışanların kendilerine uygun bir kariyer tasarımları doğrultusunda proaktif bir bakış açısına sahip olmaları gerekmektedir (De Prins ve ark., 2014; Newman, 2011). Bu noktada sürdürülebilir kariyere sahip bireylerin, kariyerleriyle ilgili temel deneyimlerden olumlu ya da olumsuz öğrenme, zaman içinde üretken, sağlıklı ve mutlu olma, yani sürdürülebilir kariyerlere sahip olmak için kişisel ve bağlamsal bilgiden yararlanma becerisine sahip oldukları öne sürülmektedir (De Vos ve ark., 2020). Ayrıca sürdürülebilir kariyer üzerinde yapılan çalışmaların üç temel bileşene sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunlardan birincisi, bireylerin sürdürülebilir kariyere sahip olmaları için kendi kariyer planlamalarında nasıl aktif aktörler olabileceklerinin araştırılması; ikincisi, sürdürülebilir kariyerin doğası gereği dinamik yapısına ve kariyerin sürdürülebilirliğinin zaman içinde nasıl geliştirilebileceğine ilişkin sürecin nasıl olacağının sorgulanması; üçüncü olarak da kariyerlerin bir boşlukta meydana gelmediği ve bu nedenle, bunun temsil

edildiği bağlamın bir bireyin kariyer yolunun oluşumunda önemli bir rol oynayabileceği kabul edilmesi gerektiğidir (De Vos ve ark., 2020). Sürdürülebilir kariyer hakkındaki temel bileşenlere dayanarak, bireylerin profesyonel yaşamları boyunca rol geçişleriyle karşılaştıklarında ve bunlara yanıt verdiklerinde, sürdürülebilir profesyonel kariyerlerin geliştirilmesinde fail olabilecekleri kabul edilmektedir. Aynı zamanda, bir bireyin sürdürülebilir bir kariyer arayışının genellikle daha geniş bağlamsal güçler tarafından şekillendirildiği ya da sınırlandırıldığı kabul edilmektedir (Horton, 2020). Bu doğrultuda, kariyer gruplarından biri olan akademisyenlik mesleğinin sürdürülebilirlik ilkeleri etrafında ele alınması gerektiği ifade edilebilir. Akademisyenler akademik hayatlarının ilk anından son anlarına kadar sürekli olarak iş ve özel yaşamları arasında bir denge kurmaya çalışmakta, farklı rolleri üstlenmekte ve kariyerleri farklı aktörler tarafından şekillendirilmekte ya da sınırlandırılmaktadır. Bu sebeple, akademisyenlik mesleğinin kariyer sürdürülebilirliği ekseninde değerlendirilmesinin oldukça önemli olacağı düşünülmektedir. Bu noktada, bu ölçek uyarlama çalışmasının örnekleminin farklı unvanlarda akademisyenlerden oluşması, çalışmanın literatürdeki boşluğu doldurması açısından oldukça kıymetli olduğu ifade edilebilir.

Kariyer sürdürülebilirliği çalışma hayatında uygulanabilirliği noktasında önem taşımasının yanında, son zamanlarda farklı araştırmacılar tarafından akademik çalışmalarla desteklenildiği görülmektedir. Ancak ulusal akademik çalışmalara bakıldığında (Arar & Çetiner, 2023; Bulgur & Karçika, 2024), kariyer sürdürülebilirliği ölçek uyarlamasının ötesine henüz geçememiştir. Bu uyarlama çalışmalarından Bulgur ve Karçika (2024) çalışmalarını bankacılık ve bilişim sektöründe çalışanlar üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Arar ve Çetiner (2023) tarafından yapılan uyarlama çalışması ise kamu ve özel sektörde çalışan sağlık, eğitim, bilişim ve enerji sektöründeki beyaz yaka çalışanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın örnekleminin akademik personel olması diğer ölçek uyarlama çalışmalarından ayrışmasını sağlamaktadır.

## Kariyer Sürdürülebilirliği

İnsan, davranışlarının temelinde yer alan ihtiyaç ve beklentileri karşılamak ve maddi amaçlar elde edebilmek için çalışma hayatında çaba göstermektedir. Çalışma hayatında bulunduğu koşullardan daha ileriye gitme gerçekliğinin var olması, çalışanın işe devamı açısından önemli bir olgu olarak görülmektedir. Bunun sağlanabilmesi ise sürekli eğitim ve gelişim gösterme, bulunduğu pozisyonda ilerleme olanaklarının bulunması doğrultusunda gerçekleşecek bir durumdur. Bu bağlamda, kariyer kavramı ve kariyerin sürdürülebilirlik ekseninde ele alınması çalışma hayatında önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple kariyer ve sürdürülebilirlik kavramlarının ayrı ayrı ele alınması ve akabinde bütüncül bir perspektifte kariyer sürdürülebilirliğinin irdelenmesi gerekmektedir.



Kariyer kavramı üzerinde uzlaşılan bir tanım olmamasına rağmen, Baruch ve Bazuelos (2011, s. 67) kariyer kavramını kişinin çalışma hayatında iş ve kişisel gelişim anlamında planlama ve yönetim süreçlerini kapsayan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Akosah-Twumasi ve ark. (2018, ss. 13-14) kariyerin, insanların öz farkındalığını, becerilerini, iş ile ilgili deneyimlerini etkileyen unsurları içerdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, insanların kariyerle ilgili aldıkları olumlu kararların kişisel gelişim ve çalışma hayatında memnuniyet gibi kavramların gelişmesinin yanı sıra toplumsal olarak ekonomik ve sosyal yapının da gelişmesini sağlayabileceği söylenebilmektedir. Bu eksende kariyer planlaması ve kariyer gelişiminin sağlanması bireysel ve toplumsal düzlemde olumlu çıktılar ortaya koyan bir süreçtir (Gati & Kulcsár, 2021, s. 1). Kariyer ile ilgili yapılan farklı tanımlamalara bakıldığında; kariyer bireyin sürekli gelişen bir yolculuğu (Arthur ve ark., 1989, s. 8), çalışanların çalışma hayatında düzenli olarak kazanım elde ettikleri ve geliştikleri süreç (Mannix & Neale, 2005, s. 33), kişinin işi ile ilgili sürekli eğitim alması ve kendini geliştirmesi (Appelbaum & Batt, 1994, s. 16) olarak tanımlanmaktadır.

Kariyer kavramının yanında açıklanması gereken bir diğer kavram ise sürdürülebilirlik kavramıdır. Birleşmiş Milletler (BM) sürdürülebilirliği “bugünün ihtiyaç ve isteklerini, gelecekte bu ihtiyaçları karşılama kabiliyetinden ödün vermeden karşılamak” olarak tanımlamaktadır (Brundtland ve ark., 1987). İnsanlar çalışarak istikrarlı bir gelir ve yaşam kalitesi elde edemediğinde, sağlık, güvenlik, zindelik ve esenliğe, yani bireylerin sosyal hayatının sürdürülebilirliğine ulaşmaları olanaksız olarak görülmektedir (Staniškiene & Stankeviciute, 2018). Bu sebeple sürdürülebilirlik, insan sermayesini tüketmek yerine, korumak ve geliştirmek anlamına gelmektedir. Sürdürülebilir bir kariyerdan bahsetmek için, kariyerin öncelikle çalışanların canlılığını korumak üzere yenilenebilir olması gerekmektedir. Akabinde, günümüz koşullarının sürekli değişkenlik gösterme potansiyeli nedeniyle esnek ve uyarlanabilir olmalıdır. Son olarak da sürdürülebilir kariyerin yaşam alanları arasında bütünleşmeyi sağlayan deneyimler içermesi gerektiği ifade edilerek, işverenlerin deneyimli çalışanlara saygı göstermesi ve onları işten çıkarmak yerine onlara yeni iş olanakları oluşturması gerektiği vurgulanmaktadır (Newman, 2011, s. 138-140). Kariyer sürdürülebilirliğinin bu üç yönüne vurgu yapan çalışmaya Chin ve ark. (2019) dördüncü bir kavram olarak yaşam standardını korumak, potansiyel risklerden kaçınmak ve uzun vadeli istihdam edilebilirliği sürdürmek amacıyla beceri/yetenek kavramını eklemektedir.

De Vos ve ark. (2020), çalışmalarında sürdürülebilir kariyer tanımlamalarını Newman’ın (2011) modeliyle bütünleştirerek, sürdürülebilir insan kaynakları yönetimini (İKY) bir çıkış noktası olarak benimsemekte ve sürdürülebilir bir kariyerin dört temel özelliğini tanımlamaktadır. Kişinin kariyer ve yaşam değerlerine iyi uyan, yeterli iş güvencesi ve refah duygusu sağlayan, kişinin değişen kariyer seçimlerini karşılamak için belirli bir düzeyde esneklik

sunan ve alana özgü olduğu kadar genel bilgi ve becerilerin yenilenmesi için düzenli fırsatlar da sunan bir kariyer kavramı olarak tanımlanmaktadır. De Vos ve ark. (2020), kariyerleri sürdürülebilir kılan üç temel göstergelyi (sağlık, mutluluk ve üretkenlik) ve kariyerlerin sürdürülebilirliğini incelemek için karşılıklı etkileşim içinde olan üç boyut (kişi, bağlam ve zaman) önererek, sürdürülebilir kariyerin tanımsal netliğini daha da geliştirmektedir. Bu modeller kuşkusuz sürdürülebilir kariyer kavramını anlamamıza katkıda bulunmaktadır. Ancak yine de kariyer sürdürülebilirliğinin tam olarak anlaşılabilmesi için kavramın, araştırmacılar tarafından bütün yönleriyle ortaya konulabilmesine, bunun için de çok yönlü bir bakış açısına ihtiyaç duyulmaktadır (De Vos ve ark., 2020, s. 2). Söz gelimi bireylerin vücutlarında bir ağrı ya da işlerinden kaynaklı olarak stresli veya bitkin hissetmeleri gibi fiziksel veya zihinsel sağlıklarıyla ilgili sorun yaşarlarsa, bireyler bu durumda işlerini devam ettirmede sorunlar yaşayabileceklerinden bu durum kariyerlerinin sürdürülebilirliği noktasında ciddi engeller teşkil edebilmektedir (Barthauer ve ark., 2020; van den Groenendaal ve ark., 2022). Buna ek olarak, bireyler iş ve yaşamları arasında bir denge kurduklarında kariyerlerinden memnun olurlar (de Hauw & Greenhaus, 2015) ve bu durum mutlu olmalarını sağlayacağından kariyerlerinin sürdürülebilirliğine olumlu katkı sunabilir. Ayrıca, verimlilik kavramı, kişinin işinde yüksek performans göstermesi ve gelecekte veya farklı işlerde istihdam edilmesini ya da kariyer potansiyelini artıran bir olgu olarak görülmesi nedeniyle bireylerin kariyer sürdürülebilirliğine doğrudan katkı sağlayabilir. Bu gibi örneklerden hareketle, sağlık, mutluluk ve verimlilik kavramları kariyer sürdürülebilirliği açısından oldukça önemlidir. Bu sebeple bireylerin yaşamları boyunca hem yüksek performans (yani üretkenlik) göstermeleri hem de esenlik (yani mutlu ve sağlıklı) olgusuna sahip olmaları kariyerlerinin sürdürülebilirliğini önemli ölçüde etkilemektedir (De Vos ve ark., 2020). Bu bilgiler ışığında, kariyer türlerinden biri olan akademik kariyerin de bu üç olguyla doğrudan ilişkili olduğu ifade edilebilir. Mesleki hayatlarının başından itibaren akademisyenlerin birden fazla işe aynı anda odaklanmaları, iş ve yaşamları arasında denge kurmaya çalışmaları, akademik hayatın başından sonuna kadar akademisyenlerin kariyerlerinin sürdürülebilirlik etrafında şekillenmesi gerektiğini göstermektedir.

## Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, Chin ve ark. (2021) tarafından geliştirilen Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğini (Career Sustainability Scale), akademik personel örneklem grubunda uygulayarak geçerlilik ve güvenilirlik testlerinin yapılması ve Türkçe diline uyarlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada cevaplanması gereken sorular şu şekilde belirlenmiştir:

- Akademisyenler için Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeği Türkçe formunun, orijinal formla dilsel eşdeğerliği sağlanmış mıdır?

- Akademisyenler için Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeği Türkçe formunun Açıklayıcı Faktör Analizinde nasıl bir yapı elde edilmiştir?
- Akademisyenler için Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeği Türkçe formunun Açıklayıcı Faktör Analizinde elde edilen ölçme modeli verilerle uyum göstermekte midir?
- Akademisyenler için Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeği Türkçe formunun farklı yöntemlerle elde edilen güvenirlik katsayıları ne düzeydedir?

## Yöntem

Araştırma akademisyenler için Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve geçerlilik-güvenirlik analizlerinin yapılması amacıyla yürütülmüştür.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'deki devlet üniversitelerinde ve özel üniversitelerde görev yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya toplam 413 akademisyen katılmıştır. Akademisyenlere anketler çevrimiçi olarak gönderilmiştir. Bu yöntem zaman ve maliyet açısından daha çok akademisyene ulaşılabilmesini sağladığı için tercih edilmiştir. Çalışmaya katılan akademisyenlerin %49,4'ü kadın, %50,6'sı ise erkek; %65,6'sı evli, %34,4'ü bekârdır. Katılımcıların yaş aralığına bakıldığında %27,4'ü 36-40 yaş aralığında, %25,9'u da 46 yaş ve üzeri akademisyenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan akademisyenler ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizlerinin yapılabilmesi için iki gruba ayrılmıştır. 206 kişiden oluşan birinci gruba Açıklayıcı Faktör Analizi, 207 kişiden oluşan ikinci gruba ise Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğü faktör analizinin uygulanabilmesi açısından orta düzeyde aralıkta yer almaktadır (Comrey & Lee, 1992).

## Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeği (KSÖ)

Chin ve ark. (2021) tarafından geliştirilen ölçek, literatürde kariyer sürdürülebilirliği ile ilgili çıkarımlar yapılmasına olanak sağlayan ölçeklerin var olmasına ve kariyer sürdürülebilirliğini doğrudan ölçen bir aracın olmamasından yola çıkarak geliştirilmiştir. Ölçek 12 maddeden ve dört alt boyuttan (1. Mesleki Beceriklik; 2. Esneklik; 3. Yenilenebilirlik; 4. Tamamlayıcılık) oluşmaktadır. Ölçek altılı Likert (1=kesinlikle katılmıyorum; 6=kesinlikle katılıyorum) tipinde bir ölçme aracıdır. Yazarlar, üç aşamada ve iki farklı örneklem grubunda ölçek geliştirme çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çalışmanın ilk aşamasında, 75 tam zamanlı çalışan lisansüstü öğrenciye ölçeğin dört alt boyutu tanımlanmış ve boyutları temsil eden ifadeleri yazmaları istenmiştir. Toplam dört alt boyut için 120 ifade elde edilmiştir. Daha sonra ifadelerin yeniden gözden geçirilmesiyle son aşamada 16 ifade elde edilmiştir. Ölçek geliştirmenin ikinci aşamasında, 367 çalışandan toplanan veri ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda faktör yükü 0,33'ün altında kalan dört ifade ölçekten çıkarılmıştır. Dört boyutlu

bir yapı toplam varyansın %77,11'ini açıklamaktadır. Bir sonraki aşamada, 12 madde için 479 kişilik veri setine Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış ve uyum iyiliği değerleri  $\chi^2/df = 2,98$ , CFI = 0,97, RMSEA = 0,06 olarak bulunmuştur. Son aşamada ise yazarlar başka bir örnekleme ölçeği doğrulamak için 197 katılımcıdan veri toplamıştır. Doğrulayıcı Faktör analizi sonucuna göre uyum iyiliği değerleri  $\chi^2/df = 1,89$ , CFI = 0,98, RMSEA = 0,06 olarak bulunmuştur. Dört faktörlü model, üç faktörlü ( $\chi^2/df = 9,81$ , CFI = 0,79, RMSEA = 0,21), iki faktörlü ( $\chi^2/df = 15,08$ , CFI = 0,65, RMSEA = 0,27) ve tek faktörlü ( $\chi^2/df = 22,47$ , CFI = 0,46, RMSEA = 0,33) modele göre daha iyi bir uyum göstermektedir. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları Mesleki Beceriklik için  $\alpha=0,87$ , Esneklik için  $\alpha=0,85$ , Yenilenebilirlik için  $\alpha=0,87$ , Tamamlayıcılık için  $\alpha=0,86$  olarak hesaplanmıştır.

## Veri Analizi ve İşlem

Öncelikli olarak Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilmesi için çalışmanın yazarlarından elektronik posta yoluyla izin istenmiştir. Tachia Chin 15 Mayıs 2024 tarihinde olumlu dönüş yapmış ve bu şekilde uyarlama için gerekli izin alınmıştır. Böylelikle ölçeğin uyarlama sürecine başlanmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliliğinin belirlenebilmesi amacıyla ilk olarak orijinali İngilizce olan ölçek yazarlar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada her iki dile de hâkim olan iki yabancı dil uzmanından ölçek maddelerinin Türkçeye çevrilmesi istenilmiştir. Üçüncü aşamada ise, ölçekteki ifadeler İngilizceye tekrar çevrilmiş ve bu haliyle uzman görüşü alınmıştır. İfadelerin Türkçe formu için Türkçe eğitimi alanındaki iki uzmandan dilbilgisi ve ifadelerin anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmesi istenmiş; gelen uzman görüşüne göre Türkçe ölçek formunun ilk hali yazarlar tarafından oluşturulmuştur. Ölçek çevrim içi ortama aktarılmış ve akademisyenlere gönderilmiştir. Elde edilen 413 verinin analiz için uygun olup olmadığına karar vermek amacıyla öncelikle normallik analizi yapılmış olup, Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin tüm boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 3$  sınırlarında olduğu ve verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Daha sonra Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) uygunluğunun test edilebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testlerinin sonuçlarına bakılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizinde ölçekteki her maddenin taşıyacağı faktör yükü 0,50 olarak belirlenmiştir (Hair ve ark., 2014). Yapılan AFA sonucundan elde edilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile model ve veriler arasındaki uyumu değerlendirmek için çeşitli uyum indeksleri (Ki-Kare Uyum Testi, SRMR, RMSEA, AGFI, GFI, CFI, NFI) kullanılmıştır. Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeği'nin güvenirliği, Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ile değerlendirilmiştir. Yapı geçerliği kapsamında belirlenen faktörler arasındaki korelasyonlar ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi ile hesaplanmıştır.



## Etik Kurul Onayı

Bu çalışma için gerekli etik kurul onayı, Çankırı Karatekin Üniversitesi Fen, Matematik ve Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 07.03.2024 tarihli ve 38 nolu kurul kararı ile alınmıştır. Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kalındığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir, sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu belirtmektedir.

## Bulgular

### Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin Yapı Geçerliliğine Ait Bulgular

Bu çalışmada Açıklayıcı Faktör Analizi üç aşamalı bir süreçle yürütülmüştür. İlk aşamada, katılımcılardan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği katsayısı ve Bartlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir. Analiz bulgularına göre, KMO katsayısı 0,733 olarak hesaplanmış ve Bartlett küresellik testi sonucu ( $\chi^2 = 1258,515$ ;  $df = 55$ ;  $p < ,001$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. İkinci ve üçüncü aşamalarda ise faktörlerin belirlenmesi ve madde-faktör yüklerinin değerlendirilmesine yönelik analizler gerçekleştirilmiştir.

Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğine uygulanan faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'in üzerinde olan üç faktör belirlenmiş ve bu üç faktörün toplam varyansın %58,624'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Belirlenen faktörlere ait yüklerin birinci boyut için 0,535 ile 0,828, ikinci boyut için 0,538 ile 0,771 ve üçüncü boyut için 0,689 ile 0,873 aralığında değiştiği tespit edilmiştir. ■ Tablo 2'de sunulan AFA sonucuna göre, ikinci boyuta ait altıncı ifade düşük faktör yükü nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Orijinal ölçekte dört alt boyuttan oluşan bir ölçek yapısı bulunmasına karşın, AFA sonucunda bu yapı üç alt boyuta indirgenmiştir. "Mesleki Beceriklik" ve "Esneklik" alt boyutları birleşerek birinci faktörü, "Yenilenebilirlik" ikinci faktörü, "Tamamlayıcılık" ise üçüncü faktörü temsil etmektedir. Elde edilen bulgular, ölçeğin faktör yapısının güçlü ve geçerli olduğunu göstermekte olup, sonraki aşamada ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach's Alpha katsayıları aracılığıyla değerlendirilmiş ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile yapı geçerliği doğrulanmıştır.

### Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Çalışmada, Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeği'nin orijinal formunun faktör yapısının geçerliliğini sınamak amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri ■ Tablo 3'te sunulmaktadır. Araştırma modeline ilişkin DFA sonuçları, Ki-Kare değerinin ( $X^2 = 127,9$ ;  $p = ,000$ ) istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir.

Analiz sonucunda hesaplanan  $X^2/sd$  oranı 3.459 olarak bulunmuştur. Bu değerin 5'in altında olması, modelin kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını göstermektedir (Klein, 2016). ■ Tablo 3'te sunulan uyum indeksi değerleri SRMR = 0,04, RMSEA = 0,077, AGFI = 0,91, GFI = 0,95, CFI = 0,92 ve NFI = 0,90 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, değerlerin kabul edilebilir aralıkta olduğu ve modelin genel olarak uygun bir uyum sergilediği söylenebilir.

Yakınsak geçerliliği değerlendirmek amacıyla Bileşik Güvenirlik (CR) ve Çıkarılan Ortalama Varyans (AVE) değerleri hesaplanmıştır. Yakınsak geçerlilik için AVE değerinin 0,50'nin üzerinde, CR değerinin ise 0,70'in üzerinde olması ve AVE değerinden büyük olması gerekmektedir (Karaman, 2023). Faktör 2 için elde edilen AVE değeri 0,479 ile 0,50 eşliğinin altında kalmaktadır. Ancak Fornell ve Larcker (1981) göre, CR değerinin 0,70'in üzerinde olması durumunda AVE değerinin 0,50'nin altında olsa bile yakınsak geçerliliğin sağlandığı kabul edilmektedir. Çalışmada Faktör 2 için CR değeri 0,783'tür. Ayrıca Hair, Hult, Ringle ve Sarstedt (2017) de benzer şekilde, faktör yüklerinin yeterli düzeyde olması ve CR'nin 0,70'i aşması halinde, AVE'nin sınıra yakın değerler göstermesinin geçerlilik açısından sorun oluşturmadığını belirtmektedir. Bu doğrultuda Faktör 2 için de yakınsak geçerliliğin sağlandığı değerlendirilmektedir. CR ve AVE değerlerine ilişkin bulgular ■ Tablo 4'te sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde, yakınsak geçerliliğin sağlandığı görülmektedir.

### Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin genel Cronbach's Alpha katsayısı 0.744 olarak bulunmuş; ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları ise sırasıyla Faktör 1 = 0,738, Faktör 2 = 0,670 ve Faktör 3 = 0,744 olarak tespit edilmiştir. ■ Tablo 5 incelendiğinde, Faktör 1'in (Mesleki Beceriklik ve Esneklik) ortalamasının 3,92 ve standart sapmasının 0,630 olduğu; Faktör 2'nin (Yenilenebilirlik) ortalamasının 4,32 ve standart sapmasının 0,416 olduğu; Faktör 3'ün (Tamamlayıcılık) ise ortalamasının 4,62 ve standart sapmasının 0,420 olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri, tüm faktörler için  $\pm 3$  sınırlarında olduklarını ve dağılımın normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. (Park, 2008) Ayrıca, alt boyutlara ait Cronbach's Alpha değerleri literatürde kabul edilen güvenilirlik sınırlarında yer almakta (0.60 ve üzeri), bu da ölçek alt boyutlarının güvenilirliğini desteklemektedir (Hair ve ark., 2014; Nunnally & Bernstein, 1994). Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin hem genel olarak hem de alt boyutları bazında tutarlı ve güvenilir ölçümler sağladığı söylenebilir.

Ölçek maddeleri, toplam puanı yordama ve ayırt edebilme düzeylerini belirlemek amacıyla analiz edilmiştir. Madde analiz sonuçlarına göre, alfa değerleri 0,25 ve üzerinde olan

maddelerin ölçülmek istenen özelliği ayırt etmek için yeterli olduğu kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, Tablo 6'da sunulan ölçek alt boyutlarına ilişkin madde-toplam korelasyonları tutarlı bulunmuştur. Tablo 6 incelendiğinde, madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,27 ile 0,50 arasında değiştiği görülmektedir. Literatürde bu değerin ideal olarak 0,30'un üzerinde olması beklenmekle birlikte, 0,20'ye kadar olan değerlerin de kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Morse & Field, 2013; Streiner ve ark., 2024). Bu sonuçlar, ölçeğin genel olarak güvenilir ve ayırt edici maddelerden oluştuğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçek maddelerinin kariyer sürdürülebilirliği kavramını yeterli düzeyde ölçtüğü ve uygulamalarda geçerli sonuçlar sağladığı söylenebilir.

## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Chin ve ark. (2021) tarafından geliştirilen Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan AFA sonucunda, orijinal ölçekte dört alt boyut bulunmasına rağmen üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. "Mesleki Beceriklik" ve "Esneklik" boyutlarının birleşerek birinci faktörü oluşturduğu; "Yenilenebilirlik" ve "Tamamlayıcılık" boyutlarının ise sırasıyla ikinci ve üçüncü faktörleri temsil ettiği belirlenmiştir. DFA sonuçları, modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyum sergilediğini ortaya koymuş; SRMR, RMSEA, AGFI, GFI, CFI ve NFI gibi uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca, yakınsak geçerliliği değerlendirmek amacıyla hesaplanan AVE ve CR değerleri, ölçeğin yapı geçerliğini desteklemiştir.

Güvenirlik analizleri doğrultusunda, ölçeğin genel Cronbach's Alpha katsayısı 0,744; alt boyutlara ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları ise 0,738; 0,670 ve 0,744 olarak hesaplanmış, bu değerlerin literatürde kabul edilen güvenirlik kriterlerini karşıladığı belirlenmiştir. Madde analizlerinde elde edilen madde-toplam korelasyonlarının 0,27 ile 0,50 arasında değiştiği ve ölçek maddelerinin yeterli ayırt ediciliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen tüm bulgular, Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin akademisyenlerin kariyer sürdürülebilirliğini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, ölçeğin gelecekte Türkiye'de akademik personel üzerinde yapılacak araştırmalarda kullanılabilir ve güvenle uygulanabilir bir araç olduğu söylenebilir.

Çalışmanın bulgularına göre Chin ve ark. (2021) tarafından geliştirilen Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin orijinal dört boyutlu yapısı, Türkçe uyarlamada üç faktöre indirgenmiştir. Özellikle "Mesleki Beceriklik" ve "Esneklik" boyutlarının birleşerek tek bir faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu durum, yalnızca istatistiksel bir sonuç olmanın ötesinde, kültürel ve bağlamsal dinamiklerle de açıklanabilir. Türkiye'de akademik kariyerler genel olarak daha belirgin hiyerarşik yapılara ve sabit kariyer yol-

larına sahiptir. Bu durum, bireylerin kariyerlerinde esnek hareket edebilme kapasitesini sınırlarken, beceriklilik kavramıyla esnekliği daha iç içe geçen bir yapı haline getirebilir. Chin ve ark. (2019) çalışmasında beceriklilik, bireyin krizlere karşı problem çözme ve yenilik üretme kapasitesi olarak tanımlanırken; esneklik ise değişen koşullara uyum sağlama becerisiyle ilişkilendirilmiştir. Ancak Türkiye'deki akademik kariyer ortamında bu iki kavram pratikte birbirine sıkıca bağlı olduğu için, ölçekte ayrışmalarının güçleştiği düşünülebilir.

Hofstede'nin (2001) kültürel boyutlar teorisi kapsamında, Türkiye gibi kolektivist eğilimleri yüksek toplumlarda bireysel özerklik ve esnek hareket etme kapasitesi çoğu zaman örgütsel çerçeveler ve toplumsal normlar tarafından şekillendirilir. Bu durum da, bireysel esnekliğin ve becerikliliğin bağımsız boyutlar olarak değil, iç içe geçmiş bir kariyer yönetimi stratejisi olarak algılanmasına neden olabilir.

Son olarak, ölçek uyarlamalarında kültürel adaptasyonun etkileri literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Van de Vijver & Leung, 1997). Uyarlama sürecinde kültürel ve bağlamsal farklılıklar, özgün ölçek yapısının bire bir korunmasını güçleştirebilir; bu farklılıklar, faktör birleşmeleri açısından doğrudan bir sonuç olarak değerlendirilmelidir.

Bu nedenle, Mesleki Beceriklik ve Esnekliğin Türkçe formda birleşmiş olması, Türkiye'deki akademik kariyerin dinamiklerine ve kültürel özelliklerine özgü anlamlı bir sonuç olarak yorumlanabilir. Gelecekte yapılacak niteliksel çalışmalar, bu iki boyutun akademisyenlerin algılarında nasıl şekillendiğini daha derinlemesine inceleyerek, ölçeğin kültürel uyarlama sürecine katkı sağlayabilir.

Kariyer sürdürülebilirliği ile ilgili yapılan çalışmalarda kavramın farklı boyutlarının olduğu ortaya konulmaktadır. De Vos ve ark. (2020), sürdürülebilir bir kariyerin sağlık, mutluluk ve üretkenlik olmak üzere üç grup göstergesini öneren kavramsal bir model önermektedir. Bu kavramsal modele göre sağlık, hem fiziksel hem de zihinsel sağlığı kapsamakta; kariyer ise kişinin zihinsel ve fiziksel kapasitelerine dinamik uyumunu ifade etmektedir. Mutluluk, kişinin değerleri, kariyer hedefleri, iş-yaşam dengesi veya kişisel gelişim ihtiyaçlarıyla dinamik uyumuyla ilişkilendirilmektedir. Verimlilik ise kişinin mevcut işindeki güçlü performansının yanı sıra yüksek istihdam edilebilirlik veya kariyer potansiyelini de içermektedir. Bu bağlamda araştırmacılar sağlık, mutluluk ve üretkenlik açısından dinamik bir kişi-kariyer uyumu kavramının sürdürülebilir kariyerin merkezinde yer aldığını savunmaktadırlar (Chin ve ark., 2021, s. 770). Sürdürülebilir kariyer kavramını incelemek için bir diğer çalışma Newman (2011) tarafından ortaya konulmuştur. Newman (2011) yetişkin gelişimi ve kariyer gelişimi teorilerini birleştirmiş ve sürdürülebilir bir kariyerin "yenilenebilir, esnek ve bütünleştirici" olmak üzere üç önemli özellik göstermesi gerektiğini ifade etmektedir. Chin ve ark. (2019) çalışmasında ise Newman (2011) modeline dördüncü bir



boyut olarak beceriklilik boyutunu eklemiştir. Birleşmeler, satın almalar, iflaslar ve işten çıkarmalarla dolu hızla değişen iş dünyası göz önüne alındığında, becerikliliğin kariyerin sürdürülebilirliği noktasında merkezi bir öneme sahip olduğunu savunmaktadırlar. Nihai olarak Chin ve ark. (2021) çalışmasında kariyer sürdürülebilirliğinin dört boyut altında toplandığı ifade edilmektedir. Bu boyutlar; beceriklilik, esneklik, yenilenebilirlik, bütünleştirici olarak ifade edilebilir. Genel anlamda farklı araştırmacıların kariyer sürdürülebilirliğine farklı noktalardan baktıkları ifade edilebilir.

Kariyer sürdürülebilirliği kavramının yeni olmasından kaynaklı olarak ulusal literatürde kariyer sürdürülebilirliğiyle ilgili ampirik çalışmaların yer almadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar Chin ve ark. (2021) tarafından geliştirilen Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması şeklinde yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmaların örneklemine farklı meslek gruplarından katılımcıların oluşturduğu anlaşılmaktadır. Arar ve Çetiner (2023) tarafından kamu ve özel sektörde farklı meslek grupları üzerinde yapılan ölçek uyarlama çalışmasında ölçek iki boyut (profesyonellik ve adaptasyon ile tamamlayıcılık) altında toplanmaktadır. Bulgur ve Karçika (2024) tarafından yapılan ölçek uyarlama çalışmasında ise orijinal ölçekten farklı olarak ölçek üç boyut (becerikli, bütünleştirici ve yenilebilir) altında toplanmaktadır.

Türkiye bağlamında kariyer sürdürülebilirliği kavramı, özellikle akademisyenler üzerinde henüz yeterince incelenmemiş bir alan olarak dikkat çekmektedir. Önceki uyarlama çalışmalarının farklı sektörlerde (örneğin sağlık, bankacılık, bilişim) yürütülmüş olması, akademik personel özelinde geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracının eksikliğini ortaya koymuştur. Bu çalışmayla birlikte, ölçek akademik bağlama özgü olarak test edilmiş ve faktör yapısındaki kültürel ve bağlamsal farklılıklar ele alınarak literatüre yeni bir perspektif kazandırılmıştır. Ayrıca, ölçeğin yapı geçerliliğini destekleyen güçlü metodolojik yaklaşım ve kapsamlı istatistiksel analizler, kariyer sürdürülebilirliği araştırmalarında güvenilir bir temel sunmaktadır. Bu bağlamda çalışma, Türkiye’de akademik kariyerlerin sürdürülebilirliği konusunda yapılacak nitel ve nicel araştırmalara yön vermesi açısından önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

## Extended Abstract

### Validation and Reliability Assessment of the Career Sustainability Scale for Academics

**In** today's rapidly changing economic, technological, and organizational landscapes, careers are becoming increasingly dynamic, uncertain, and fragile. This transformation requires individuals not only to possess a career but also to develop the ability to sustain it over time. The academic profession, in particular, faces unique challenges due to the demands of multitasking, work-life balance issues, and ongoing performance expectations. In the literature, career sustainability is defined as an individual's ability to remain productive, healthy, and satisfied in their professional life by adapting to changing conditions and renewing their skills and knowledge (Chin et al., 2021; De Vos et al., 2020). In this context, individuals need a range of psychological, structural, and contextual resources to build meaningful and sustainable careers.

The main purpose of this study is to adapt the Career Sustainability Scale, developed by Chin et al. (2021), into Turkish and to conduct validity and reliability analyses with a sample of academic staff. Through this adaptation, the study aims to provide a valid and reliable tool for assessing the career sustainability of academics in the Turkish context.

#### Literature Review

Career sustainability is often conceptualised around components such as renewal, flexibility, agility, and complementarity (Chin et al., 2019; Newman, 2011). De Vos and Van der Heijden (2017) further enriched this framework by emphasizing health, happiness, and productivity as essential outcomes. While the theoretical framework has been well developed in the international literature, empirical research on career sustainability in Türkiye-particularly in the academic context-remains limited. Existing studies have predominantly focused on private sector employees, and no validated measurement tool has been tailored specifically for academics. This study fills this gap by adapting and testing the scale in a university context, thus offering a culturally relevant and discipline-specific contribution to the field.

#### Methodology

This study employed a quantitative approach within a descriptive research design. We first obtained the necessary permissions from the original authors and then translated the scale into Turkish using a forward-backward translation method to ensure linguistic equivalence. The Turkish version was revised based on expert feedback to ensure conceptual clarity.

The study sample consisted of 413 academics working in various public and foundation universities in Türkiye. Data were collected via an online questionnaire. The sample was divided into two subsamples: the first group (n = 206) was used for Exploratory Factor Analysis (EFA), and the second group (n = 207) for Confirmatory Factor Analysis (CFA). The data were analyzed using SPSS 26.0 and AMOS 26.0.

#### Findings

EFA results indicated a three-factor structure with eigenvalues greater than 1, explaining 58,624% of the total variance. The Turkish version, unlike the original four-dimensional scale, revealed a merged factor consisting of "agility" and "flexibility", while retaining the other two factors-"renewability" and "complementarity". Factor loadings ranged from 0,535 to 0,879, and one item was excluded due to a low loading.

CFA results indicated acceptable model fit indices ( $\chi^2/df = 3,459$ ; RMSEA = 0,077; SRMR = 0,0488; CFI = 0,925; GFI = 0,950). The AVE and CR values were examined for convergent validity, with CR values of 0,829, 0,783, and 0,820 and AVE values of 0,554, 0,479, and 0,605, respectively. Although one AVE value was slightly below the threshold, the CR > AVE condition was satisfied, supporting the scale's convergent validity.

Cronbach's alpha coefficient for the overall scale was 0,744, while the subdimensions had values of 0,738, 0,670, and 0,744, respectively. Item-total correlations ranged from 0,27 to 0,50, indicating sufficient item discrimination.

#### Discussion

The findings demonstrate that the adapted Turkish version of the Career Sustainability Scale is valid and reliable for use in the academic context. The merging of the original dimensions of agility and flexibility can be interpreted through cultural and contextual lenses. In Türkiye, academic careers tend to follow hierarchical, standardized promotion paths, which may blur the boundaries between agility and flexibility (Gür & Çelik, 2009). In collectivist societies like Türkiye, flexibility is usually influenced more by organizations than by individual choices, which helps explain why agility and flexibility seem to blend together.



This study sets itself apart from previous adaptations by testing the scale on an academic sample, thereby providing fresh perspectives on perceptions of career sustainability in higher education. The study also contributes methodologically by illustrating how cultural dynamics may influence factor structures during scale adaptation.

## Conclusion and Recommendations

The study confirms that the Turkish version of the Career Sustainability Scale is a psychometrically sound instrument for assessing academics' sustainable career development. It provides a valuable tool for researchers, policymakers, and university administrators aiming to evaluate and enhance career sustainability among academic personnel.

Future studies may further test the scale across different professions, cultural groups, and academic disciplines to strengthen its structural validity. In addition, qualitative research could deepen the understanding of how academics perceive and navigate career sustainability. The scale may also guide institutional human resource policies and practices, helping to design interventions that support long-term academic well-being, prevent burnout, and foster continuous professional growth.

## Kaynakça

- Akosah-Twumasi, P., Emeto, T. I., Lindsay, D., Tsey, K., & Malau-Aduli, B. S. (2018). A systematic review of factors that influence youths' career choices: *The role of culture*. *Frontiers in Education*, 3, Article 58. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00058>
- Appelbaum, E., & Batt, R. (1994). *The new American workplace: Transforming work in the U.S.* ILR Press.
- Arar, T., & Çetiner, N. (2023). Kariyer sürdürülebilirliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Economics and Administrative Sciences Faculty*, 10(2), 1119–1135. <https://doi.org/10.30798/makuiibf.1218928>
- Arthur, M. B., Hall, D. T. & Lawrence, B. S. (1989). Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. M. B. Arthur, D. T. Hall & B. S. Lawrence (Ed.), *Handbook of career theory* (s. 7–25) içinde. Cambridge University Press.
- Barthauer, L., Kaucher, P., Spurk, D., & Kauffeld, S. (2020). Burnout and career (un)sustainability: Looking into the blackbox of burnout triggered career turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103334>
- Baruch, Y. & Bazuelós, N. (2011). Career issues. S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology: Vol. 2. Selecting and developing members of the organization* (s. 67–113) içinde. American Psychological Association.
- Brundtland, G. H., Khalid, M., Agnelli, S., Al-Athel, S., & Chidzero, B. J. N. Y. (1987). *Our common future*. Butterworth-Heinemann.
- Bulgur, N. E., & Karçika, Ö. (2024). Kariyer sürdürülebilirliği ölçeğinin Türkçe geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science*, 143(143), 341–352. <https://doi.org/10.29228/ASOS.70762>
- Chin, T., Jawahar, I. M., & Li, G. (2021). Development and validation of a career sustainability scale. *Journal of Career Development*, 48(8), 769–787. <https://doi.org/10.1177/0894845321993234>
- Chin, T., Li, G., Jiao, H., Addo, F., & Jawahar, I. M. (2019). Career sustainability during manufacturing innovation: A review, a conceptual framework and future research agenda. *Career Development International*, 24(6), 509–528. <https://doi.org/10.1108/CDI-02-2019-0034>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Psychology Press.
- de Hauw, S. & Greenhaus, J. H. (2015). Building a sustainable career: The role of work-home balance in career decision making. A. De Vos & B. I. J. M. van der Heijden (Ed.), *Handbook of research on sustainable careers* (s. 223–238) içinde. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781782547037>
- De Prins, P., Van Beirendonck, L., De Vos, A., & Segers, J. (2014). Sustainable HRM: Bridging theory and practice through the 'respect openness continuity (ROC)' model. *Management Revue*, 25(4), 263–284. <https://doi.org/10.1688/mrev-2014-04-Prins>
- De Vos, A., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2017). Current thinking on contemporary careers: The key roles of sustainable HRM and sustainability of careers. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 28, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2017.07.003>
- De Vos, A., Van der Heijden, B. I. J. M., & Akkermans, J. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*, 117, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.011>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Gati, I., & Kulcsár, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. *Journal of Vocational Behavior*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103545>
- Gür, B. S. & Çelik, Z. (2009). *National Education System in Turkey: Structural Problems and Suggestions*. SETA.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.
- Horton, K. (2020). Identity management in times of transition: Fostering positive pathways over the career lifespan. *Academy of Management Proceedings*, 2020(1). <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2020.10235abstract>
- Karaman, M. (2023). Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizi: Kavramsal bir çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(1), 47–63. <https://doi.org/10.29131/uiibd.1279602>
- Lawrence, B. S., Hall, D. T. & Arthur, M. B. (2015). Sustainable careers then and now. A. De Vos & B. I. J. M. van der Heijden (Ed.), *Handbook of research on sustainable careers* (s. 432–449) içinde. Edward Elgar Publishing.
- Mannix, E., & Neale, M. A. (2005). What differences make a difference? The promise and reality of diverse teams in organizations. *Psychological Science in the Public Interest*, 6(2), 31–55. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2005.00022.x>
- Morse, J. M., & Field, P. A. (2013). *Nursing research: The application of qualitative approaches* (2nd ed.). Springer.
- Newman, K. L. (2011). Sustainable careers. *Organizational Dynamics*, 40(2), 136–143. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2011.01.008>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Park, H. M. (2008). *Univariate analysis and normality test using SAS, Stata, and SPSS* [Working paper]. University Information Technology Services, Center for Statistical and Mathematical Computing, Indiana University.
- Piwowar-Sulej, K. (2021). Core functions of sustainable human resource management: A hybrid literature review with the use of H-Classics methodology. *Sustainable Development*, 29(4), 671–693. <https://doi.org/10.1002/sd.2166>
- Stanišienė, E., & Stankevičiūtė, Ž. (2018). Social sustainability measurement framework: The case of employee perspective in a CSR-committed organisation. *Journal of Cleaner Production*, 188, 708–719. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.03.269>
- Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2024). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use* (6th ed.). Oxford University Press.
- Van de Vijver, F. J. R. & Leung, K. (1997a). Methods and data analysis of comparative research. J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Ed.), *Handbook of cross-cultural psychology* (2. bs., C. 1, s. 257–300) içinde. Allyn & Bacon.
- van den Groenendaal, S. M. E., Akkermans, J., Fleisher, C., Kooij, D. T., Poell, R. F., & Freese, C. (2022). A qualitative exploration of solo self-employed workers' career sustainability. *Journal of Vocational Behavior*, 134. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103692>



## Ek 1: Tablolar

**Tablo 1**

Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Ölçeğe İlişkin Faktörler   |          | Öz Değer | Açıklanan Varyans | K-M-O Değeri | Barlett Küresellik Testi | Sig.  |
|----------------------------|----------|----------|-------------------|--------------|--------------------------|-------|
| Kariyer Sürdürülebilirliği | Faktör 1 | 3,373    | 20,744            | 0,733        | 1258,515                 | 0,000 |
|                            | Faktör 2 | 1,915    | 20,163            |              |                          |       |
|                            | Faktör 3 | 1,161    | 17,717            |              |                          |       |

**Tablo 2**

Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin faktör yapısı ve madde faktör yükleri

| Madde | Faktör Yükleri |           |           |
|-------|----------------|-----------|-----------|
|       | 1. Faktör      | 2. Faktör | 3. Faktör |
| KS_1  | .786           |           |           |
| KS_2  | .828           |           |           |
| KS_3  | .792           |           |           |
| KS_4  | .535           |           |           |
| KS_5  |                | .538      |           |
| KS_7  |                | .771      |           |
| KS_8  |                | .770      |           |
| KS_9  |                | .662      |           |
| KS_10 |                |           | .689      |
| KS_11 |                |           | .879      |
| KS_12 |                |           | .761      |

**Tablo 3**

Ölçeğe İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

| Uyum İyiliği Değerleri | İyi Uyum Değeri             | Kabul Edilebilir Uyum       | Elde Edilen Uyum Değeri | Yorum                 |
|------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------|-----------------------|
| $\chi^2/df$            | $0 \leq \chi^2/df \leq 2.5$ | $2.5 \leq \chi^2/df \leq 5$ | 3,459                   | Kabul edilebilir uyum |
| SRMR                   | $.00 \leq SRMR \leq .05$    | $.00 \leq SRMR \leq .10$    | 0,0488                  | İyi uyum              |
| RMSEA                  | $.00 \leq RMSEA \leq .05$   | $.05 \leq RMSEA \leq .08$   | 0,077                   | Kabul edilebilir uyum |
| AGFI                   | $.90 \leq AGFI \leq 1.00$   | $.85 \leq AGFI \leq .90$    | 0,911                   | İyi uyum              |
| GFI                    | $.95 \leq GFI \leq 1.00$    | $.90 \leq GFI \leq .95$     | 0,950                   | Kabul edilebilir uyum |
| CFI                    | $.95 \leq CFI \leq 1.00$    | $.90 \leq CFI \leq .95$     | 0,925                   | Kabul edilebilir uyum |
| NFI                    | $.95 \leq NFI \leq 1.00$    | $.90 \leq NFI \leq .95$     | 0,900                   | Kabul edilebilir uyum |

**Tablo 4**

Boyutların CR ve AVE Değeri Sonuçları

| Faktör   | AVE Değeri | CR Değeri | Sonucun Yorumlanması                                                                                                          |
|----------|------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Faktör 1 | 0.554      | 0.829     | Benzeşim geçerliliği ve kompozit güvenilirlik sağlanmaktadır.                                                                 |
| Faktör 2 | 0.479      | 0.783     | Benzeşim geçerliliği CR>AVE olduğu için geçerlilik açısından yeterli kabul edilmekte ve kompozit güvenilirlik sağlanmaktadır. |
| Faktör 3 | 0.605      | 0.820     | Benzeşim geçerliliği ve kompozit güvenilirlik sağlanmaktadır.                                                                 |

**Tablo 5**

Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Güvenilirlik Değerleri

| Faktörler                  |          | Ortalama | Standard Sapma | Çarpıklık | Basıklık | Cronbach $\alpha$ |
|----------------------------|----------|----------|----------------|-----------|----------|-------------------|
| Kariyer Sürdürülebilirliği | Faktör 1 | 3,92     | 0,630          | -0,741    | 2,349    | 0,738             |
|                            | Faktör 2 | 4,32     | 0,416          | 0,262     | -0,804   | 0,670             |
|                            | Faktör 3 | 4,62     | 0,420          | -0,656    | -0,915   | 0,744             |

**Tablo 6**

Faktörlerin Madde-Toplam Korelasyon Analizi

|          | Maddeler | Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması | Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı | Madde Alfası | Madde-Toplam Korelasyonu |
|----------|----------|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------|--------------------------|
| Faktör 1 | KS_1     | 46,83                                 | 15,16                               | ,733         | ,418                     |
|          | KS_2     | 46,74                                 | 15,04                               | ,721         | ,507                     |
|          | KS_3     | 46,89                                 | 14,21                               | ,721         | ,501                     |
| Faktör 2 | KS_4     | 46,86                                 | 15,26                               | ,739         | ,380                     |
|          | KS_5     | 46,14                                 | 17,02                               | ,745         | ,311                     |
|          | KS_6     | 46,82                                 | 15,92                               | ,754         | ,277                     |
| Faktör 3 | KS_7     | 46,39                                 | 16,35                               | ,731         | ,472                     |
|          | KS_8     | 46,49                                 | 15,92                               | ,726         | ,500                     |
|          | KS_9     | 46,70                                 | 15,86                               | ,740         | ,363                     |
| Faktör 4 | KS_10    | 46,19                                 | 16,50                               | ,736         | ,403                     |
|          | KS_11    | 46,15                                 | 17,05                               | ,748         | ,272                     |
|          | KS_12    | 46,05                                 | 16,86                               | ,740         | ,373                     |



## Ek 2: Kariyer Sürdürülebilirliği Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması

|    |                                                                                                   |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Kariyerim iyi bir yaşam standardına sahip olmamı sağlıyor                                         |
| 2  | Kariyerim imkânlarımı iyi kullandığım için beni mutlu ediyor                                      |
| 3  | Kariyerim bana parlak bir geleceğim varmış gibi hissettiriyor                                     |
| 4  | Kariyerim yeni fırsatlar aramamı sağlıyor                                                         |
| 5  | Kariyerim sürekli olarak yeni şeyler öğrenmeme izin veriyor                                       |
| 6  | Kariyerim bana çok fazla esneklik sağlıyor                                                        |
| 7  | Kariyerim, becerilerimi güncellemem için bana fırsatlar sunuyor.                                  |
| 8  | Kariyerim bana yeteneklerimi yeniden değerlendirme şansı veriyor.                                 |
| 9  | Kariyerim, yeniden markalaşmamı veya kendimi yeniden konumlandırmamı sağlıyor                     |
| 10 | Kariyerim, farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bütünleştirmemi sağlıyor.                      |
| 11 | Kariyerim, farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri eleştirel bir şekilde değerlendirmemi sağlıyor |
| 12 | Kariyerim, bilgi ve bilgiyi özümseme yeteneğimi geliştirir                                        |

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.*



# Aktör-Ağ Kuramı Perspektifinden İnsan Kaynakları Politikalarının Değerlendirilmesi: Yükseköğretim Norm Kadro Uygulaması Örneği

## Evaluation of Human Resources Policies from the Perspective of Actor Network Theory: Example of Higher Education Norm Staffing Practice

Benazir Öztürk<sup>1</sup> , Salih Börteçine Avcı<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Ardahan Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Ardahan, Türkiye

<sup>2</sup> Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kamu Yönetimi Bölümü, Erzurum, Türkiye

### Özet

**Amaç:** Bu çalışma, personel düzenlemelerinin ve yükseköğretim kurumu norm kadro uygulamalarına ilişkin kararların ortaya koyduğu zorlukları incelerken, teknolojik altyapı, öğretim kaynakları ve öğrenci sayıları gibi çoklu aktörlerin personel normları üzerindeki etkisini de ele almaktadır. Personel normlarını şekillendiren insan ve insan dışı aktörler arasındaki etkileşimlerin karmaşıklığını yakalamak için kavramsal bir çerçeve olarak aktör-ağ teorisi kullanılmıştır.

**Yöntem:** Personel norm uygulamalarını aktör-ağ teorisi perspektifinden incelemek için nitel bir fenomenolojik tasarım kullanılmıştır. Veriler hem genç hem de kıdemli üniversitelerden seçilen örnek gruplarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir ve NVivo nitel analiz programı ile içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Bulgular dört tema altında sunulmuştur: düzenlemenin uygulanabilirliği, personel planlamasının sürekliliği, süreci etkileyen aktör ve aktantlar ile gelecekteki uygulamalara yönelik öneriler. Standart personel atama uygulaması, yükseköğretim kurumlarının örgütsel yapısı ve akademik işleyişiyle uyumsuz bulunmuş olup, iş etüdü ve analizine dayanmadığı için insan kaynakları planlamasında çeşitli çıkmazlar ve sorun alanları yaratmaktadır. Aktör-ağ teorisi perspektifinden bakıldığında, yasal düzenlemeler, coğrafya ve ekonomik kısıtlamalar gibi aktantlar ile akademisyenler ve yöneticiler gibi aktörler, standart personel atama planlama sürecini doğrudan etkilemektedir. Sistemdeki tarafsızlık algısının zayıflaması, akademisyenlerin geleceğe yönelik planlama yapmasını zorlaştırmaktadır.

**Sonuç ve Öneriler:** Norm Kadro Yönetmeliği'nin, ağına daha istikrarlı hale getirilmesi için kurumsal çeşitliliği dikkate alan esnek ve şeffaf araçlarla gözden geçirilmesi önerilmektedir. Bu çalışma, yükseköğretim politikalarının analizinde aktör-ağ teorisinin değerini vurgulamakta ve akademik personel atamasına daha esnek ve bağlama duyarlı yaklaşımlara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Aktör Ağ Kuramı, Norm Kadro Uygulaması, Yükseköğretim Politikaları, İnsan Kaynakları Planlaması, Kamu Personel Yönetimi

### Abstract

**Objective:** This study examines the challenges posed by personnel regulations and higher education institutions' decisions regarding norm staffing practice, while also addressing the impact of multiple actors-such as technological infrastructure, teaching resources, and student numbers-on staffing norms. Actor-network theory is used as a conceptual framework to capture the complexity of interactions between human and non-human actors shaping staffing norms.

**Method:** A qualitative phenomenological design was used to examine the norm staffing practice from an actor-network theory perspective. Data were obtained through semi-structured interviews with sample groups selected from both young and senior universities, and were analyzed using content and descriptive analysis techniques with the NVivo qualitative analysis program.

**Results:** The findings are presented under four themes: the applicability of the regulation, the continuity of staffing planning, the actors affecting the process, and suggestions for future applications. The norm staffing practice is found to be incompatible with the organizational structure and academic functioning of higher education institutions, and since it is not based on work study and analysis, it creates various impasses and problem areas in human resources planning. From an actor-network theory perspective, actants such as legal regulations, geography, and economic constraints, as well as human actors such as academics and administrators, directly affect the norm staffing planning process. The weakening of the perception of impartiality in the system makes it difficult for academics to plan for the future.

**Conclusion and Recommendations:** It is suggested that the norm staffing practice be revised with flexible and transparent tools that take institutional diversity into account to make the network more stable. This study emphasizes the value of actor-network theory in analyzing higher education policies and highlights the need for more flexible and context-sensitive approaches to academic staffing.

**Keywords:** Actor Network Theory, Norm Staffing Practices, Higher Education Policies, Human Resources Planning, Public Personnel Management

### İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Salih Börteçine Avcı  
 Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari  
 Bilimler Fakültesi, Kamu Yönetimi  
 Bölümü, Erzurum / Türkiye  
 e-posta: savci@atauni.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 203–238. © 2026 TÜBA  
 Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 7, 2025; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 5, 2025

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Öztürk, B. & Avcı, S. B. (2026). Aktör ağ kuramı perspektifinden insan kaynakları politikalarının değerlendirilmesi: Yükseköğretim norm kadro uygulaması örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 203–238. <https://doi.org/>

\*Bu makale Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen 10306 ID ve SDK-2022-10306 proje kodlu proje kapsamında hazırlanmıştır. Bu makale Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bünyesinde Hazırlanan "Yükseköğretim kurumlarında norm kadro yönetmeliğinin uygulamadaki sürdürülebilirliğinin değerlendirilmesi ve sürdürülebilirliğe etki eden faktörlerin belirlenmesi: Aktör Ağ Kuramı perspektifi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

ORCID: B. Öztürk: 0000-0003-2333-8509; S. B. Avcı: 0000-0002-3878-9436

**T**ürkiye'deki yükseköğretim kurumları, post-neoliberal dönemde, araştırma, eğitim ve topluma katkıda değişen rollerin yanı sıra her ilin kendine özgü koşulları ve üniversitelerinin özel hedeflerinin şekillendirdiği çok yönlü zorluklarla karşı karşıyadır (Bakır & Eroğlu, 2019). Bölümlerin ve kontenjanların kontrolsüzce genişletilmesi ve ulusal eğitim politikalarında sık sık yapılan değişiklikler gibi geçmişteki politika hataları, sistem üzerinde kalıcı etkiler bırakmıştır. 1980'lerden bu yana, neoliberal dönüşümler, piyasa odaklı mantıkları benimseyerek yükseköğretili yeniden tanımlamış; üniversiteler, devlet önceliklerinin ve piyasa taleplerinin birleştiği yerler haline gelmiştir. Akademik bilgi üretimi nicel performans göstergeleri etrafında yeniden yapılandırılmış öğrenciler giderek daha fazla müşteri, tüketici ve işgücü ihtiyaçlarıyla uyumlu çıktılar olarak konumlandırılmaktadır (Coşar ve ark., 2020, s. 5). Girişimci ve yenilikçi üniversite endekslerinin yarattığı rekabet baskısı, kalite güvence ve akreditasyon süreçleriyle yükseköğretim kurumlarının rekabet avantajı beklentileri neoliberal dönüşümün yükseköğretimdeki yeniden yapılanma bileşenleri olarak değerlendirilmektedir (Bozoğlu & Göktürk, 2022, s. 79). Bu dinamiklerin, her ilde bir üniversite politikasıyla birlikte dikkate değer bir sonucu, akademik enflasyon olmuş ve bu da personel tahsisinde verimsizliklere ve norm kadro düzenlemelerinin benimsenmesine yol açmıştır (Yalçıntaş & Akkaya, 2019, s. 791). Bu çalışma, bu zorlukları araştırmak için bütünsel bir bakış açısı benimseyerek, yükseköğretimde norm kadro uygulamalarını şekillendiren çeşitli insan (aktör) ve insan olmayan (aktant) faktörleri analiz etmek için aktör-ağ teorisi perspektifinden yararlanmaktadır.

Kamu sektöründeki norm kadro uygulamaları, işletme yönetiminden uyarlanmış olup, rolleri, sorumlulukları ve gerekli nitelikleri tanımlamak için iş analizine dayanır. Bu yaklaşım genellikle iş yükünü ölçer ve genel iş gücü talebine göre ihtiyaç duyulan personel sayısını ve kalitesini belirler (Bingöl, 2019). Birçok kurumsal bağlamda etkili olmakla birlikte, yükseköğretime doğrudan uygulanması kritik endişeler doğurur. Akademik personel alımı, merkezi bir otorite tarafından dayatılmak yerine, personel kararlarını her üniversitenin vizyonu, misyonu ve stratejik hedefleriyle uyumlu hale getiren merkezi olmayan bir yaklaşım gerektirir. Katı bir şekilde uygulandığında, standart personel alımı akademik personeli idari veya bürokratik rollere indirgeme ve eğitim, araştırma ve topluma katkı gibi temel işlevleri baltalama riski taşır. Dahası, mevcut model yerleşik akademik personel yönetimi ilkelerinden sapmakta ve yükseköğretim personel alım uygulamalarındaki kalıcı zorlukların temelinde yatan yapısal bir uyumsuzluğu ortaya koymaktadır.

Norm kadro planlamasında uygun yöntemlerin eksikliği, paydaşlar arasında belirsizlik yaratmış ve gerekçesinin net bir şekilde anlaşılmasını engellemiştir (Demir & Demir, 2019). Yükseköğretim kanunları ile yapılan son düzenlemelerin uyuşmadığı, ortaya çıkan uyumsuzluğun atama

süreçlerinde farklı sorun alanları ve uygulama farklılıkları oluşturduğu bildirilmektedir (Varcan, 2020). Akademik personel, farklı akademik unvanlar için farklı atama prosedürleri öngören 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu ile yönetilmektedir. Bu yasal çerçeve, tek tip bir model varsayan standartlaştırılmış personel uygulamasını karmaşıktırmaktadır (Tahtalıoğlu, 2021). Benzer şekilde, 657 sayılı Kanun, memurlar için 40 saatlik bir çalışma haftası öngörmesine rağmen, akademik personelin öğretim, araştırma ve toplum hizmeti gibi çeşitli faaliyetlerini hesaba katmamakta ve bu da salt nicel iş yükü değerlendirmelerini sorunlu hale getirmektedir. Sonuç olarak, personel düzenlemelerine karşı direncin kökeni bu metodolojik eksikliklere dayanmaktadır (Karataş & Avcı, 2019).

Bir politika süreci olarak yükseköğretim norm kadro uygulamasının başarısı politika belirleme ve uygulama sürecindeki bileşenlerin etkinliğine bağlıdır. Bu dinamikleri analiz etmek için bu çalışma, hibrit sosyo-teknik ağlar içindeki çeşitli unsurların etkileşimini vurgulayan aktör ağ kuramının perspektifinden yararlanmaktadır (Miles, 2016, s. 27). Aktör ağ kuramı, politika yapıcılar, akademik personel, yasal çerçeveler, teknolojiler ve performans göstergeleri gibi insan ve insan olmayan aktörleri, sonuçları şekillendirmede eşit derecede önemli olarak ele almaktadır (Latour, 2005a, 2008). Bu kuram ağların heterojenliğini vurgulayarak, tek bir etkeni veya faktörü ayrıcalıklı kılan açıklamalara karşı uyarıda bulunmaktadır; çünkü bu tür bir bakış açısı kaçınılmaz olarak süreklilik ve değişimin temel boyutlarını gözden kaçırmaktadır. Kuram bir model olmayıp çeşitli durumların analizi için araç niteliğindedir (Cressman, 2009). Aktör-ağ kuramı reçeteli bir model sunmak yerine, aktörlerin karmaşık örgütsel bağlamlarda nasıl etkileşim kurduğunu (Callon & Latour, 1981; Law, 2008), uyum sağladığını ve etki uyguladığını izlemek için analitik bir mercek sağlamaktadır (Latour & Woolgar, 1986). Bu çalışmada, birden fazla aktörün etkileşiminin yükseköğretimde norm kadro uygulamasının zorluklarını ve olanaklarını nasıl belirlediğini araştırmak için kullanılmaktadır. Zira ağdaki tüm beşerî ve beşerî olmayan aktörler fail olma ihtimaline sahiptir (Callon, 1987; Cressman, 2009; Latour, 2005a). Bu perspektiften çalışma aşağıdaki araştırma sorunlarına odaklanmaktadır;

*Yükseköğretim kurumlarında norm kadro planlama süreçlerini aktör ve aktantlar nasıl şekillendiriyor?*

*Akademik personelin bulunduğu aktör ağları içerisinde norm kadro planlama süreçlerinin uygulanmasına ilişkin deneyimleri nelerdir?*

Çalışmada öncelikle araştırmaya bakış açısı sunan kuramın felsefi temeli izah edilmiş, araştırma ile ilişkilendirilme gerekçeleri ele alınmıştır. Kamu insan kaynakları planlama süreklilik kapsamında değerlendirilmiş, sürekliliğin planlamadaki stratejik önemine dikkat çekilerek norm kadro sistemine ilişkin gerekli hususlar ifade edilmiştir. Sonrasında ise araştırmanın metodolojisi aktör ağ kuramı bakış açısı ile metodolojinin çalışma için önemi açıklan-



muştur. Aktör ağ kuramı bakış açısı ve fenomenoloji araştırması ile elde edilen veriler kodlanmış, söz konusu kodlar bulgular kısmında içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuç kısmında ise norm kadro planlamalarının yükseköğretimde uygulanabilirliğine ve devamlılığına ilişkin yapılması gerekenlere yer verilmiştir.

## Teorik Çerçeve ve Literatür Görünümü

### Teorik Çerçeve

Aktör ağ kuramı teorisyenleri olan Bruno Latour, John Law, Michel Callon tarafından 1980'ler sonunda gündeme getirilen kuram modern bilimin ya/ya da şeklindeki ayrımlarına ve ikilemlerine karşılık yeni öneriler sunmuştur (Miles, 2016; Selman, 2000). Kuram ilk olarak Latour'un Steve Woolgar ile 1979 tarihinde yapmış oldukları 'Laboratuvar Hayatı: Bilimsel Gerçeklerin Sosyal Oluşumu' adlı çalışmada laboratuvar yaşamını sosyolojik bakış açısı ile incelemek üzere ortaya çıkmıştır (Latour & Woolgar, 1986). Çalışma neticesinde Latour ve Woolgar ağ içerisinde çeşitli etkileşimlerle ortaya çıkan olgunun ya da bilginin sosyal bir çıktı olduğunu belirtmişlerdir. Aktör ağ kuramı bir sürece tekabül eden sistemleri, planlamaları ve uygulamaları eyleyiciler olarak görmektedir (Royle, 2021). Latour ve Woolgar'a göre mevcudiyetleri oluşturan temel unsur ağ içindeki aktörlerin ilişkiselliği ve birlikteliğidir. Kuramın sunduğu bakış açısı ile etkileşimler sonucunda oluşan kavramlar, bilgiler, yazılı belgeler, binalar, teknolojiler, makineler mevcudiyetlerinin dışında birer sosyal çıktı olarak değerlendirilmelidir.

Modern bilimin eleştirisine yönelik olan kuram modern bilimin varsayımlarını reddeder, "Özne-Nesne", "Olgu-Değer" gibi ikilemlere, ya/ya da ayrımlarına karşı çıkar (Callon, 1986; Latour & Woolgar, 1986; Miles, 2016). Latour, kuram ile modern bilimin ikilemlere karşı çıkarak, özne-nesne, olgu-değer ikilemlerinin birbirini tamamlar nitelikte olduklarını, birinin varlığının ötekinin varlığına bağlı olduğunu açıklamıştır. Kuram bireyi, özneyi, toplumsal, sosyal olanı, tüm madde ve materyalleri diğer mevcudiyetlerden ayıran, ikilem yaratarak tek tarafı önceleyen anlayışların tümüne yönelik bir eleştiridir. Latour'a göre ağ içerisinde hiçbir şey tek başına mevcudiyet kazanamaz, varlıklar tek başına toplumsal olmadığı gibi tek başına teknolojik de değildir. Kurama göre ağ içerisinde mevcudiyet kazanan her bir varlık diğer mevcudiyetler ile etkileşimi neticesinde ağı dönüştürmekte ve kendisi de dönüşmektedir (Latour, 2005a, s. 132).

Aktör ağ kuramı Callon'un ifadesiyle '*dönüştürüm sosyolojisi*' (Callon, 1984), dolaşımda olan tüm varlıkların birbirleriyle girdikleri etkileşimler neticesinde niteliklerini kazandıkları anlamını taşımaktadır. Sosyal olanın açıklanması gerektiğinden hareketle kuram, paydaş ilişkilerinin ve mevcut ağların varsayılacak yerine açıklanması gerektiğini vurgulamaktadır (Law, 2008; Miles, 2016). Kuramda, eylemde bulunan beşerî unsurlar aktör, beşerî olmayan unsurlar ise aktant olarak adlandırılır (Callon, 1984, s. 196). Aktör "Eylemde bulunan insan olan mevcudiyetler" iken; aktant "Eylemde

bulunan insan dışı mevcudiyetler" dir. Aktör veya Aktant olarak, "ağı değiştiren ve aktörler arası koordinasyon sağlayan arabulucular (mediators)", "eylemin etkisi olmayan ancak akışa yardımcı olan araçlar (intermediaries)", "iki aktör arasındaki ilişkinin sonucunda meydana gelen ağı oluşturma süreci" (Callon, 1984, s. 196) olarak ifade edilir (Callon, 1986, 1999; Callon & Ferrary, 2006). Kuram, tüm aktörlerin hareket etme ve eylemde bulunma kapasitelerinin eşit olduğunu kabul etmektedir. Latour, mevcudiyetlerin nesneler aracılığıyla algılanması gerektiğine, beşerî ve beşerî olmayan aktörler arasındaki ilişkinin asimetrik olmayan, simetrik bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir (Latour, 2008; Law, 2008). Ağdaki arabulucu rolü, ağ ilişkisi sürecini yönlendiren ve sürece etkide bulunan taraf iken; aracı ise ilişki ağında akışı ve sürekliliği sağlayan ancak hayati önemde bir etkide bulunmayan katalizördür (Callon, 1986; Latour, 2000, 2005b). Beşerî ve beşerî olmayan aktörlerin oluşturmuş olduğu heterojen yapılara odaklanan kuram, ağdaki ilişkilerin gelişimini ve değişimini izleyerek mevcudiyetleri anlamayı sağlar (Bosco, 2006).

Aktör ağ kuramı, tüm nesnelerin (insan, insan dışı, ağ) sosyal aktörler olarak ilişkiselliğine işaret etmekte (Bussular ve ark., 2020), modern bilimin yarattığı ikilemlere karşı çıkmakta, ilişkiselliğin ve etkileşimin açığa çıkmasının engellendiğini (Brown, 1994) ifade etmektedir. Latour'a göre modern bilim anlayışı süreçleri gizleyen ilgi çekici pek çok kutu sunmaktadır. Süreçlere odaklanarak mevcudiyetleri anlamak açısından 'Pandora'nın Kutusu' açımlıdır. İfade edilen kutular mevcudiyetlere ilişkin süreçlerin gizlendiği kutular olup, açılarak aktantlar ve aktörler arasındaki demokratik yapının görünürlüğü sağlanmalıdır (Latour, 2000). Kara kutuların açılmasına yönelik talep mevcudiyetlerin oluşmasında rol oynayan unsurların, çatışmaların ve uzlaşların geçmişine ve geleceğine odaklanılarak yeniden incelenmesini hedeflemektedir. Kuram ihtilafı durumların haritalandırılmasına olanak sağlamaktadır (Bussular ve ark., 2020).

Yapılan araştırmalarda kuramın ağ oluşturma sürecinde ağ haritalarının çıkarılmasında ve kara kutuların anlaşılmasında aracı olduğu ifade edilmektedir (Bisset & Potvin, 2007; Duff, 2011; Rooke ve ark., 2012; Rushton, 2014; Timpka ve ark., 2009). Güce ve bilgiye dayalı yerleşik ilişkilerin izini sürmek, eylemlerin etkilerini araştırmak ve adlandırmak açısından kuram önemli olup, ayrıca ilişki ağlarının yeniden adlandırılmasını, görünür hale getirilmesini sağlamaktadır (Rushton, 2014). Aktör ağ kuramı bakış açısı, bir ağda kolektif olarak hareket eden çeşitli varlıkları birbirine bağlayarak etkilerin nasıl üretildiğini göstermeye ve gözlemlenen etkilere yol açan yeni bağlantıları belgelemeye yardımcı olmaktadır (Callon & Ferrary, 2006; Correa & Domènech, 2013; Cresswell ve ark., 2010).

Bu kapsamda norm kadro uygulamasının ağ yapısı tanımlanırken uygulamada eyleyen olan tüm aktörlerin ağ haritasını oluşturduğu ve uygulamanın yeniden yaratıldığı gözlemlen-

mektedir. Literatür incelendiğinde aktör ağ kuramının, norm kadro uygulaması gibi uygulamaların yarattığı örgütsel değişimleri anlamada bir perspektif sunduğu ve yeni stratejilerin araştırılmasında kullanıldığı (Bleakley, 2012; Cresswell ve ark., 2010; Ramiller, 2007; Stoopendaal & Bal, 2013) gözlenmektedir. Aktör ağ kuramı sunduğu içgörüler ve yönlendirmelerle norm kadro uygulamasını anlamak açısından bir perspektif sunması sebebiyle araştırmamızda tercih edilmiş, örgütsel düzeyde yükseköğretim kurumları özelinde norm kadro planlama ağları ve güç ilişkilerinin nasıl şekillendiğine, çevre ile merkez ilişkisinin nasıl geliştiğine odaklanılmıştır.

### **Yükseköğretim Kurumlarında Gelişen İK Politikaları ve Norm Kadro Planlaması**

Üniversiteler Sanayi Devrimi'nden çok daha eskidir, ancak devrimin ardından rolleri önemli ölçüde değişmiştir. Bu dönemdeki hızlı gelişmeler, eğitim kurumları ve sanayi arasında daha yakın etkileşim ihtiyacını vurgulamıştır. Örneğin, on dokuzuncu yüzyılda üniversiteler tarımı güçlendirmek, geliri artırmak ve çiftçileri eğitmek için sanayi kuruluşlarıyla iş birliği yapmıştır. Bu iş birliği, geleneksel eğitim modellerinin yetersiz kaldığı bir dönemde araştırmanın, uzmanlaşmış eğitimin ve yeni araştırma alanlarının önemini artırmıştır. Bilim, eğitim, teknoloji, ekonomi ve sanayiye birbirine bağlayan bir döngü ortaya çıkmıştır: araştırma sonuçları müfredatı ve laboratuvarları geliştirirken, endüstriyel uygulamalar yeni değerler yaratmış ve verimsizlikleri azaltmıştır. Zenginleşen toplum eğitim kurumlarını geliştirmiş, bilimsel araştırma kaynaklarında artış gerçekleşmiş, gelişen eğitim kurumları nitelikli bilim insanları yetiştirmiş, nitelikli bilim insanı teknolojiye katkı sağlamıştır. Söz konusu etkileşim döngüsü kapsamında bakıldığında yükseköğretim kurumları eğitim odaklı bakış açısından ziyade gelişimin ve rekabetin itici gücü olması ve bilgi birikimini yönetmesi sebebiyle nitelikli bireylerin varlığına her dönem ihtiyaç duymaktadır (Özilgen, 2009).

Örgütsel rekabetin önem kazanmasıyla stratejik açıdan üstünlük sağlamanın yolu süreklilik arz eden insan kaynakları politikalarından geçmektedir (Porter, 1985; Schuler, 1992). İtka (2011) insan kaynakları politikalarına ilişkin yaşanan değişimleri tarihi kırılmalar çerçevesinde değerlendirmekte, tarihteki her önemli olay veya durumun insan kaynakları politikalarını etkilediğine dikkat çekmektedir. İnsan kaynakları politikaları özünde kamu kaynaklarının etkin, rasyonel ve verimli kullanımı amacıyla hizmetin önelediği nitelik ve nicelikte personel istihdamına yönelik çalışmaları kapsamaktadır. Örgütsel yapının hizmet alanı ve gerekliliklerine göre iş etütleri ve iş analizleri yapılarak norm kadro planlanmaktadır (Tortop ve ark., 2010, s. 514). Norm kadro sistemi, yapılan iş analizleri ile işin gerektirdiği standartların belirlenmesine dayanmaktadır (Can ve ark., 2009, s. 8). Burada amaç iş ile insan etkileşimine dayalı doğru planlama standartlarını belirlenmesidir.

Yükseköğretim kurumları için insan kaynakları olarak akademik personel, kurumsal başarı için en kıymetli kaynaktır. Nitelikli akademik personelin varlığı sadece yükseköğretim

kurumunun araştırmalarının ve eğitim programının kalitesi için değil aynı zamanda bilgi varlığı açısından da önemlidir. Bu minvalde yükseköğretim kurumları için nitelikli akademik personelin varlığı rekabet üstünlüğü oluşturmaya açısından stratejik bir konudur. Dolayısıyla bu durum yükseköğretim kurumlarında yüksek nitelikli ve akademik yetkinlikleri bulunan bireyleri bünyesine katmak açısından rekabet oluşturmaktadır. Söz konusu yetenekli akademik personelleri yükseköğretim kurumlarının kazanması için insan kaynakları planlamalarını nasıl yapacakları, akademisyenleri nasıl çekecekleri ve daimi kılacakları sorusu gündeme gelmektedir (Thunnissen ve ark., 2021, s. 216).

Kamu yönetiminde insan kaynakları politikalarına yönelik literatür incelendiğinde Acar ve Akman (2019) insan kaynakları politikalarını süreç modeli çerçevesinde analiz ettikleri çalışmalarında kamu insan kaynakları politikalarının bir arayışta olduğunu, toplumsal taleplerin ve teknolojik gelişmelerin politika arayışını şekillendirdiğini ifade etmişlerdir. Göçoğlu ve Kurt (2018) yaşanan teknolojik değişimlerle işe alım süreçlerinde yapay zekâ uygulamalarının konuşulduğu günümüzde örgütlerin sahip oldukları insan kaynağı ile stratejik üstünlükler sağladığını belirtmişlerdir. Acar (2018) soyut bir değer olarak entelektüel sermayenin örgütsel rekabette öneminin arttığına, doğru yönetim uygulamaları ortaya konulduğunda kamu örgütlerinin devamlılık arz eden rekabet avantajı sağlayabileceğini belirtmektedir. Şahin (2023) kamu kurumlarındaki rekabet durumunun insan kaynakları öncelikli olmak üzere tüm kaynaklarının kullanımında optimal düzeyde tutulmasını önermektedir.

Yükseköğretim kurumlarının kendine özgü nitelikleri ve akademisyenlerin görev alanının çokluğu sebebiyle yükseköğretim kurumlarındaki norm kadro çalışmalarının birtakım zorlukları bulunmaktadır (Yılmaz & Özdem, 2004). Türkiye'de yaşanan nüfus artışı ve AB standartları kapsamında genç nüfusun eğitim olanaklarının artırılması işgücü açığı oluşturmuş, ihtiyaç olan alanlarda insan kaynağı yetiştirmek amacıyla üniversitelerin sayısı ve kapasiteleri artırılmıştır. Dolayısıyla artan talep fiziki yatırımların, kontenjan artırımlarının, öğretim elemanı yetiştirme gereksiniminin ve lisansüstü eğitime olan talebin artışına ve üniversiteler arası rekabete neden olmuştur. 2 Kasım 2018 tarihinde 30583 sayılı Resmî Gazete 'de yayınlanan "Devlet Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Norm Kadrolarının Belirlenmesine ve Kullanılmasına İlişkin Yönetmelik" ile yükseköğretim kurumları akademik personel planlamalarını yönetmelik hükümleri doğrultusunda oluşturmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarındaki norm kadro planlamaları ve süreç incelendiğinde kadroların oluşturulmasında birtakım süreklilik ve uygulanabilirlik problemlerinin varlığı gözlemlenmektedir (Demir & Demir, 2019, s. 2496). "Neden süreklilik?" sorusu kadro planlama sürecini anlamak ve araştırmanın amacını ortaya koymak açısından açıklanmalıdır. İnsan kaynakları planlaması, insan kaynaklarının edinilmesi, geliştirilmesi, işe alınması ve sürekliliğinin sağlanması stra-



tejisidir (Bottomley, 1983). Çalışma kapsamında süreklilikten kasıt uygulamanın devam ettirilmesidir. Norm kadro planlaması kurum içi ve kurum dışı pek çok faktörün etkisi ile şekillenen, süreklilik arz eden bir sürece tekabül etmektedir. Dolayısıyla geleceğe ilişkin bir personel planlaması içermesi ve sürece etki eden faktörlerin çeşitliliği sebebiyle norm kadro uygulaması süreklilik bağlamında değerlendirilmelidir. Öğrenci sayılarındaki değişimler, teknolojik değişimler, hedeflerin değişmesi, akademik personel sayısı, planlama süreçleri değerlendirildiğinde eğitim örgütlerindeki süreklilik insan kaynakları planlamalarının sürekliliğine bağlıdır (Karakütük, 2024, s. 161). Yükseköğretim kurumları özelinde baktığımızda ise eğitim ve araştırmanın sürekliliği, nitelikli ve ihtiyaç odaklı faaliyetlerin devamlılığı personel planlamalarının kesintiye uğramadan sürdürülmesini gerektirmektedir. Bu kapsamda norm kadro uygulamalarının devamlılığı özelinde süreklilik kavramı tercih edilmiştir. Süreklilik kelimesi daim olabilme, üretkenliğin devamlı kılınması ve daim olabilme durumunun korunması şeklinde tanımlanmaktadır (Pfeffer, 2010). Bir fenomenin korunması, geliştirilmesi ve davranış düzeyinin oluşturulması noktasında süreklilik önemli bir işlevi yerine getirmekte, daim olma durumuna katkı sunmaktadır. Yaşamsal bir döngünün bulunduğu her koşulda ve her yerde süreçlerin ve işlerin devamlılığını sağlamada sürekliliğin süreçlere hâkim kılınması gerekmektedir. İnsan kaynakları planlamalarının sürekliliği ise örgütlerin değer yaratma kapasitesiyle planlama politika ve uygulamalarını uygulaması, bunun neticesinde değerın yeniden üretimi ve yeteneğin yenilenmesi kapasitesinin artırılması olarak tanımlanabilir. Örgütlerin sahip olduğu verileri zenginleştirilmesi, geliştirilmesi ve uygulanması ile değer yaratma kapasitelerini arttırmaları hedeflenmektedir (Wilkinson ve ark., 2001).

Bu anlamda norm kadro gibi uygulamaların hedef kitlesi tarafından kabullenilmesi ve sürekliliğinin sağlanması aslında söz konusu fenomene ne kadar inandıkları ve ne derece içselleştirdikleriyle alakalıdır. Kabullenme ve bunun için gösterilen çaba sürekliliğin yönünü olumlu veya olumsuz anlamda etkilemektedir. Yükseköğretimin kalitesi ve planlamaların sürekliliği akademik personelin süreçleri sahiplenmesine bağlı olup, personel planlamalarının devamlılığı büyük oranda akademik personelin nasıl istihdam edildiği, geliştirildiği ve yönetildiğiyle ilişkilidir (Pienaar & Bester, 2009). Bu anlamda akademik personel planlaması süreçlerinin yönetimi ve geleceği önem arz etmektedir.

## Yöntem

Çalışma, fenomenolojiyi nitel araştırma tasarımı olarak kullanarak, akademik norm kadro uygulamasını aktör-ağ kuramı perspektifinden incelemiştir. Aktör-ağ kuramı, aktör ve aktantların kadrolama uygulamalarında nasıl etkileşim kurduğunu anlamak için kavramsal bir çerçeve sunarken, fenomenoloji akademisyenlerin bu uygulamalara ilişkin yaşam deneyimlerinin incelenmesine rehberlik etmiştir (Creswell, 2020; Patton, 2018). Araştırma grubu

ise Yükseköğretim Kurumunun belirli kriterler çerçevesinde sınıflandırdığı devlet üniversitelerinden oluşmaktadır. Araştırma örnekleme amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi (Yıldırım & Şimşek, 2021) kapsamında belirlenen genç ve kıdemli devlet üniversitelerindeki akademisyenlerden oluşturulmuştur. Örneklem seçimine iki ölçüt yön vermiştir: (1) «genç» üniversiteleri (2006 yılında bölgesel akademik altyapıyı güçlendirmek amacıyla kurulan) «kıdemli» üniversitelerden ayıran YÖK Anadolu Projesi sınıflandırması ve (2) YÖK'ün 2020-2021 istatistiklerinde bildirilen öğrenci sayıları. Öğrenci kapasitesi, kadro ihtiyaçlarını ve planlamasını doğrudan etkilediği için önemli bir faktör olarak kabul edilmiştir. Buna göre, en yüksek ve en düşük öğrenci kayıt oranına sahip üniversiteler hem genç hem de kıdemli kategorilerinde belirlenmiştir. YÖK Anadolu Projesi kapsamında yapılan sınıflandırmanın gerekçesi ise 2006 yılı itibarıyla kurulmuş üniversitelerin araştırma alt yapıları ve akademik insan gücü açısından geliştirilmeleri gerekliliğinden hareketle YÖK üniversiteleri genç ve kıdemli üniversite şeklinde ayırmış, planlamalarda bu ayrım dikkate alınmıştır. Bu kriterlere dayanarak, araştırma izni veren iki yeni ve iki kıdemli olmak üzere dört devlet üniversitesi çalışmaya dâhil edildi. Araştırma örnekleme, aynı zamanda idari görevlerde bulunan 32 akademisyenden oluşmaktadır; çünkü bu kişiler doğrudan personel alım süreçlerinde ve karar alma süreçlerinde yer almaktadır. Veriler yüz yüze görüşmeler yoluyla toplandı. Güvenilirliği artırmak için, üye doğrulaması yapılmış ve tutarlılığı sağlamak için de bulgular YÖK'ün kurumsal verileriyle çapraz referanslanmıştır.

Akademisyenlerin görüşleri etik kurul izninde ifade edilen gizlilik kapsamında kimlikleri ve kurumları zikredilmeden aktarılmıştır. Çalışmamıza katkı sunan akademisyenler Genç Üniversitede olması halinde 'GA', Kıdemli Üniversitede olması halinde 'KA' şeklinde kodlanmıştır. Görüşme yapılan 15 (GA-1 / GA-15) akademisyen genç üniversitelerde görevli olup, doğu-batı kriterinden hareketle görüşmeyi kabul eden akademisyenlerin 6'sı doğuda bir üniversitede, 9'u batıda bir üniversitede görev yapmaktadır. 17 (KA-16 / KA-32) akademisyen ise kıdemli üniversitelerde görevli olup; 9'u doğuda bir üniversitede, 8'i batıda bir üniversitede görev yapmaktadır. Görüşülen akademisyenlerin unvan dağılımı %15,625'i Doktor Öğretim Üyesi, %15,625'i Doçent, %68,75'i Profesör şeklindedir. Araştırmanın veri toplama süreci 17 Şubat 2022 tarihinde başlamış 19 Ağustos 2022 tarihinde tamamlanmıştır. Elde edilen verilerle NVivo nitel analiz programı aracılığıyla analize hazır kategoriler ve kodlarla oluşturulmuştur. Verilerden oluşturulan kategoriler ve kodlar içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir.

Görüşmeler neticesinde elde edilen veriler çözümlemeye hazır hale getirilmiş, nitel analiz programı NVivo'ya aktarılmış, belirlenen temalara ilişkin kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlama, analizin ilk aşaması olup, verilerin ana içeriğinde neyin önemli olduğunu belirlemeye ve bir düzen

oluşturmaya yöneliktir (Patton, 2018). Kodlamanın başarısı araştırma çıktılarının başarısını belirlemektedir (Bazeley & Jackson, 2019). Elde edilen verilerin kod, kategori ve tema şeklinde tasnif edilmesiyle 65 alt kod, 41 kod, 7 kategori ve 4 tema oluşturulmuş, bütünde 117 sınıflamanın içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için uzman bir akademisyen tarafından kodlar, kategoriler ve temalar incelenmiştir. Uzman akademisyen tarafından yapılan kodlama ile yapmış olduğumuz kodlamalar arasındaki uyum oranı belirlenmiştir. Farklı kodlayıcıların görüş birliği diğer bir ifadeyle uyum oranı  $[güvenirlilik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) \times 100]$  formülü ile değerlendirilmektedir (Miles & Huberman, 2021). Miles ve Huberman en az iki kodlayıcı arası uyum oranının %80 ve üzeri olması halinde nitel veri analizinde güvenilirlik ve içsel tutarlılıktan söz edilebileceğini belirtmişlerdir. Araştırmanın güvenilirliğine yönelik uyum oranı %95,72'dir.

Yükseköğretimdeki insan kaynakları planlama süreçlerinin örgütlenmeyi nasıl şekillendirdiği sorusu, planlamanın yapıyı etkilediği gibi yapıdan da etkilendiği şeklinde cevaplanmaktadır (Alcadipani & Hassard, 2010; Camillis & Antonello, 2016; Camillis ve ark., 2021). Bu durumda, akademik personel hem uygulamadan etkilenmekte hem de etkilemektedir, dolayısıyla ağ yapısı oluşmaktadır. Kuram perspektifinden yükseköğretim kurumlarındaki norm kadro planlama süreçlerinde aktörler ve aktantlar arası ilişkiler incelenerek sürecin mevcut ilişkiler bağlamında anlaşılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda norm kadro planlamasının uygulanabilirliğini etkileyen ve sürekliliğine etkide bulunma potansiyelindeki aktör, aktant ve ağların süreçteki etkilerini irdeleyen bir araştırma tasarımı oluşturulmuştur.

Norm kadro planlama süreçlerini incelerken aktör ağ kuramı bakış açısının tercihi çalışmanın özgün yanını oluşturmaktadır. Kuram bakış açısı ile YÖK sistemi ve üniversiteler açısından aktör ve aktantların kimler ya da neler olduğu fenomenoloji araştırması kapsamında yapılan görüşmeler neticesinde verilen cevaplar kapsamında tespit edilmiş, bulgular kısmında aktör ve aktantlar kategorik sınıflandırma ile ortaya konulmuştur.

Çalışma kapsamındaki temel araştırma sorusu; Yükseköğretim kurumlarında norm kadro planlama süreçlerini aktör ve aktantlar nasıl şekillendiriyor ve akademik personelin bu aktör ağları içerisinde norm kadro planlama süreçlerinin uygulanmasına ilişkin deneyimleri nelerdir?

Araştırmamızın alt araştırma soruları ise;

1. Yükseköğretim Kurumları norm kadro uygulamasında aktör ve aktantlar nasıl etkileşime giriyor ve uygulamanın ve sonuçlarının şekillenmesinde hangi rolleri oynuyorlar?
2. Aktör ve aktantlar arasındaki farklı durumlar ve etkileşimler, Yükseköğrenim Kurumlarında norm kadronun uygulanmasını nasıl etkiler?

3. Aktör-ağ ilişkileri, Yükseköğrenim Kurumlarında insan kaynakları planlamasının sürekliliğini nasıl şekillendirir?
4. Bir aktant olarak mevzuat, Yükseköğrenim Kurumlarında norm kadro uygulamasının sürekliliğini etkilemek için insan ve kurumsal aktörlerle nasıl etkileşime girer?

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen görüşme sorularının ilk ikisi fenomenoloji araştırmalarında deneyimleri anlamak amacıyla sorulan iki temel soruyu içermekte; diğer sorular ise norm kadro uygulamasına ilişkin deneyimleri etkileyen ve diğer belirleyici aktörlerin varlığını ortaya koymaya yönelik olarak uzman görüşü de alınarak hazırlanmıştır. Etik kurul komisyonu tarafından çalışma kapsamında uygun bulunmuştur. Görüşme soruları;

1. Norm kadro uygulamasına ilişkin deneyimleriniz nelerdir?
2. Hangi durumlar norm kadro uygulamasına ilişkin deneyimlerinizi etkilemiştir?
3. Yükseköğretim kurumlarındaki insan kaynakları planlamalarının devamlılığı ile ilgili deneyimleriniz nelerdir?
4. Mevzuat norm kadro planlama sürecinin devamlılığını hangi yönde etkilemektedir? Bu husustaki deneyimleriniz nelerdir?
5. Norm kadro sürecinde aktif rolü bulunan aktörlerin etkileri nelerdir? Süreçte etkisi bulunan beşerî ve beşerî olmayan aktörler sürekliliği ne yönde etkilemektedir?
6. Norm kadro uygulaması yükseköğretimde nasıl tasarlanmalıdır? Uygulama hakkında öneriniz bulunmakta mıdır?

## Araştırma Bulguları

Akademisyenlerden elde edilen veriler doğrultusunda alt kodlar, kodlar ve kategoriler oluşturulmuş; yapılan tasnif doğrultusunda bulguları bir kompozisyon şeklinde aktarabilmek amacıyla temalar belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları olan kodlar ve kategoriler dört tema altında ele alınmaktadır.

- Norm Kadro Düzenlemesinin Uygulanabilirliği ("Norm Kadro Uygulaması" ve "Yükseköğretimde Akademik Personel Planlaması")
- Süreçte Etkili Olan Aktörler ("Beşerî Olmayan Aktör (Aktant) Etkisi" ve "Beşerî Aktör Etkisi")
- Norm Kadro Planlamasının Sürekliliği ("Yükseköğretimde Sürekliliği" ve "Uygulamaya İlişkin Deneyimler")
- Planlamaya İlişkin Öneriler ("Öneriler")

## Norm Kadro Düzenlemesinin Uygulanabilirliği

Booth ve Brice (2004) uygulanabilirliği çıktıların uygulamayı ne düzeyde etkilediği ile ilişkilendirerek açıklamaktadır. Kanıta dayalı uygulamalarda farklı uygulanabilirlik seviyeleri olduğu gibi uygulanabilirliğin tespiti de önemlidir (Wilson, 2010). Uygulanabilirliğin tespiti noktasında



yaşanan sorunlar politikaları belirleyenler ile uygulayanlar arasında bir iletişim eksikliği olduğunu göstermektedir (Booth & Brice, 2004). Bir fenomen ya da norm ilgililerince önemsendiği ve gözetildiği takdirde etki oluşturmakta, uygulanabilirliği mümkün hale gelmektedir. Normların uygulanabilirliği belirli bir mekânda ve belirli bir kitleye yönelik olduğunda geçerli olup, insan davranışlarına atıfta bulunan normların uygulanabilirliği sınırlı bir mekân ve süre için geçerlidir. Bu anlamda, bir normun zaman ve mekânla ilişkisi söz konusu normun mekânsal ve zamansal geçerliliğini ifade etmektedir (Navarro & Moreso, 2005). İlgilileri tarafından kabul görmeyen ve hak kayıpları yaratan normların uygulanabilirliği tartışmalıdır.

Sistematik inceleme süreçlerinde uygulanabilirliğin analizi önemlidir. Araştırma bulgularının belirli bir popülasyonda veya bağlamda yapılabilirliği ya da uygulanıp uygulanmayacağını analizini içermektedir (Burford ve ark., 2013). Örgütsel yapıdaki girişimlerin uygulanabilirliğinin tespiti ile söz konusu girişimlerin yapıya uygunluğu ya da yapılabilir olma durumu incelenmektedir. Dolayısıyla yükseköğretimde örgütsel yapıya uygunluğun belirlenmesi açısından norm kadro düzenlemesinin uygulanabilirliği incelenmelidir. Norm kadro düzenlemesinin uygulanabilirliği teması “Norm Kadro Uygulaması” ve “Yükseköğretimde Akademik Personel Planlaması” kategorileriyle incelenmiştir.

### Norm Kadro Uygulaması

Norm kadro uygulaması kategorisi ■ Şekil 1’de ifade edilen kodlar ve alt kodlar altında incelenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcıların sorulara vermiş olduğu yanıtlardan hareketle ana temalar belirlenmiş, temaların altında oluşturulan kategoriler, kategorilerin altında oluşturulan kodlar ve kodların altında oluşturulan alt kodlar ise katılımcıların vermiş oldukları cevaplardaki anahtar

ifadeler kapsamında belirlenmiştir. Norm kadro uygulaması kategorisi kapsamında katılımcı görüşleri yükseköğretim kurumlarına uygunluk, bilimsel faaliyetlere etkisi, planlamadaki işlevselliği, uygulamanın tutarlılığı, uygulamanın şeffaflığı, uygulamanın çıkmazları şeklinde kategorize edilmiştir. Yükseköğretim kurumlarına uygunluk kategorisi katılımcı cevaplarından hareketle örgütsel yapıya ve akademik işleyişe ne derece uygun olduğu kodlanmıştır. Uygulamanın çıkmazları kategorisinde ise norm kadro uygulamasının baskı unsuruna dönüşmesi, tüm birimleri tek tiplileştirmesi, akademisyen mobilitesine etkisi, sayı sınırlaması, terfi ve istihdam sorunu oluşturmaları gibi kodlar verilen cevaplar kapsamında oluşturulmuştur. Bilimsel faaliyetlere etkisi kategorisinde ise uygulamanın iten motivasyon unsurlarına neden olduğu ve bilimsel çalışmalarındaki kaliteyi ne yönde etkilediği kodlanmıştır. Planlamadaki işlevselliği kategorisinde norm dışı kadro ve norm içi kadro ayrımının yarattığı etkiyi ortaya koymak açısından kodlanmıştır.

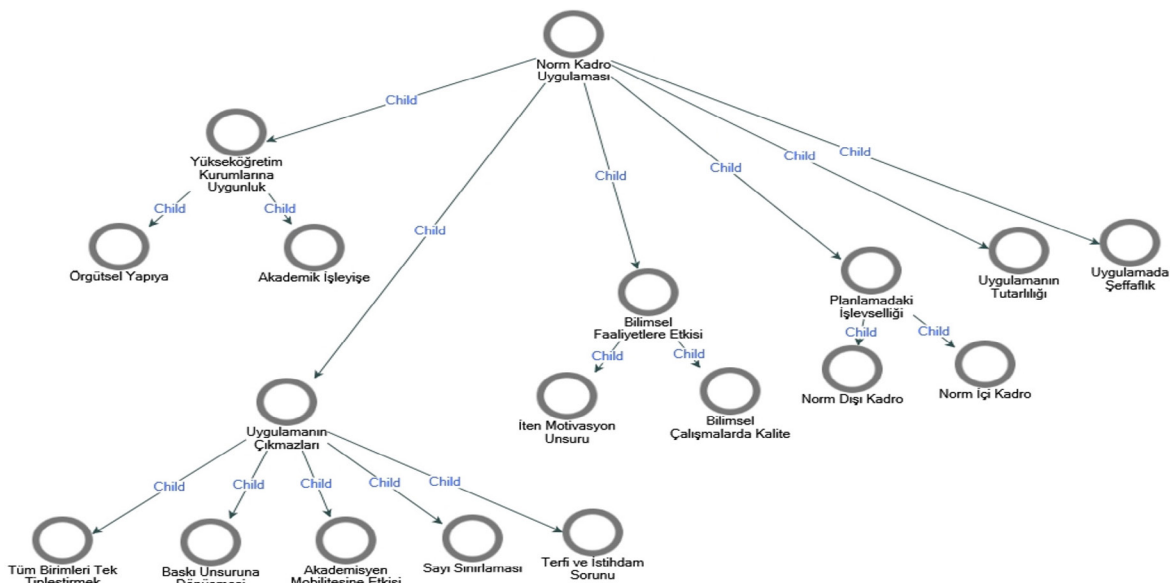
Akademisyenlerdeki (GA-10; GA-14; GA-15; KA-24; KA-26) ortak düşünce norm kadro uygulamasının yükseköğretimin örgütsel yapısı ve sistem işleyişiyle uyummadığıdır. Uygulama ile yasal mevzuat arasında önemli farklılıkların varlığı ifade edilmektedir. Norm kadro düzenlemesinin yükseköğretim insan kaynakları planlamaları ile bütünleşemediği, uygulamada sorun alanları yarattığı, iş etüdü ve iş analizinin yapılmadan bir personel planlamasında norm kadronun uygulanabilir olmayacağı belirtilmiştir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin detaylar ■ Tablo 1.1 (bkz Ek1.)’de verilmiş olup örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur;

*norm kadro uygulaması üniversitelere ve akademisyenliğe uygun değildir ... (GA-15)*

*norm kadro üniversitelerin örgütsel yapısına uygun değil ... (KA-24)*

■ Şekil 1

Norm kadro uygulaması kategorisine ilişkin kodların NVivo gösterimi



Uygulamanın Yükseköğretim kurumlarındaki planlamaya işlevsellik sağlamadığı, mevcut işleyiş olumsuz etkileri olduğunu, amaç ile neticenin uyuşmadığı, norm dışı kadro ile sistemde bir sapma oluşturduğu akademisyenler tarafından (GA-12; KA-29; KA-16) ■ Tablo 1.2 (bkz Ek1.)’de belirtilmiştir.

.....norm içi ve norm dışı kadro ile istenilen alımların yapılması aynen devam etmektedir. Norm kadro ile yapılan sınırlamaya rağmen istenilen alımlar yine yapılıyor. Üniversiteler plansızca kuruldu, norm kadro ise bir başka plansızlık oldu ... (KA-29)

Akademik personele ilişkin getirilen sayı sınırlaması düzenlemenin uygulanabilirliğini olumsuz etkilemekte, uygulamanın bölüm ve birimleri tek tipleştirdiği, akademisyen üzerinde baskı unsuruna dönüştüğü, terfi ve istihdam sorunlarına yol açtığı (GA-1; GA-11; GA-12; GA-14) ■ Tablo 1.3 (bkz Ek1.)’de ifade edilmektedir.

*Akademik işleyişte sayı sınırlaması doğru değildir. Asgari kadro sayısı olan 3 kişi ile bölüm veya anabilim dalı süreçleri yürütülemez. [...] Akademisyenler asgari kadro sayısı sebebiyle terfi konusunda mağduriyetler yaşamaktadır ... (GA-11)*

Personel planlama süreçlerindeki şeffaf olmayan uygulamaların üniversitelerin kurumsal aidiyet mekanizmasına zarar verdiği, kadro planlama süreçlerinde karar vericilerin hesap verebilir ve şeffaf olmadığı, tutarsızlık barındıran ikili uygulamalar ile terfi işleyişinde sorunların olduğu (GA-9; GA-10; GA-14; KA-16) ■ Tablo 1.4 (bkz Ek 1.)’de ifade edilmektedir.

..... kadro için personel değil, personel için kadro ayarlanmaktadır. Bu doğru bir tutum değildir. (GA-9)

*Efendim “Rektör Hoca öyle uygun buldu” yükseköğretim bu  
cevaplamayı taşıyamaz ....(KA-16)*

Uygulama ile niteliğin değil, sayılar odaklı niceliğin ön plana çıkartıldığı (GA-10; KA-18) bu kapsamda norm kadro düzenlemesine ilişkin tek konuşulan unsurun sayı sınırlaması olduğu (GA-1; KA-26)  Tablo 1.5 (bkz Ek1.) belirtilmektedir.

*Norm kadro uygulaması ile hep sayıları konuştuk. Sayılar önemli, sınırlar önemli, puan önemli ama nitelik ortada yok ... (GA-10)*

*Norm kadro uygulamasında sayısal sınırlandırma uygulanabilirliğini zorlu bir hale dönüştürmüştür. (KA-18)*

Norm kadro uygulaması kategorisinde en çok ifade edilen kodlar  Şekil 2’de görselleştirilmiş, bu kategoride norm kadro uygulamasının niceliği önceleyen bir uygulama olduğu, akademik mobilitayı etkilediği, baskı unsuruna dönüştüğü, hak kayıplarına neden olduğu vurgulanmıştır. Sistemi basitçe kusurlu olarak görmek yerine, aktör ağ kuramı perspektifinden personel politikasının bir ağ etkisi olduğunu; mevzuat, kurumsal yapılar, planlama araçları ve akademisyen tepkileri arasındaki etkileşimlerin bir sonucu olduğunu vurgulamaktadır. Değişim, yalnızca kuralları yeniden yazmayı değil, ağın yeniden yapılandırılmasını da gerektirecektir. Bu, iş analizlerini entegre etmek, şeffaf arabulucu araçlar oluşturmak ve personel planlamasını, farklı aktörlerin (akademik disiplinler, kurumsal misyonlar) bir arada var olmasına sağlayacak şekilde daha esnek hale getirmek anlamına gelir. Aktör ağ kuramı, norm kadro uygulamasını tek bir uyumsuz politika olarak değil, sürekli gerilim üreten kırılğan bir aktör ve aktantlar ağı olarak yeniden çerçeveler.

## ■ Sekil 2

## Norm Kadro Uygulamasında Oluşan Kod Bulutu





### Yükseköğretimde Akademik Personel Planlaması

Yükseköğretimde Akademik Personel Planlaması kategorisi ■ Şekil 3'te ifade edilen alt kodlar ve kodlar altında incelenmiştir. Personel planlamasında ortaya çıkan sorunlara kalıcı çözümler sunulmadığı, günü kurtaran geleceği planlamayan çözümlerle uygulamaya devam edildiği, planlamalarda eşitlikten ziyade adaletin de gözetilmesinin gerektiği, bölüm ihtiyaçlarının ve personel gerekliliğinin değişkenliği (KA-16; KA-20) ■ Tablo 1.6 (bkz Ek1.)'da ifade edilmektedir. Personel planlamalarının rasyonel ölçütlerle yapılan ihtiyaç analizleriyle uygulanabilir olacağı ve işin niteliği gereği nicelikten ziyade niteliğe daha fazla odaklanması gerektiği (KA-25; KA-31) ■ Tablo 1.6 (bkz Ek1.)'da ifade edilmektedir. Ayrıca akademisyenler (KA-20; KA-31) personel ihtiyacının dışarıdan görevlendirmeler ile karşılanmasının pratikte ihtiyacı karşılasa da kalıcı anlamda akademisyen ihtiyacını karşılamadığını, söz konusu görevlendirmelerle araştırmacıların akademi dışında yetiştirildiğini belirtmektedirler.

*Ne yazık ki üniversitelerde öğrenci sayısı fazla, akademik personel sayısı azdır. Bu açıdan bakıldığında ihtiyaca yönelik insan kaynağı istihdamı söz konusu değil, böyle olunca da 31. maddeye yükleniliyor, görevlendirme ile personel açığı giderilmeye çalışılmaktadır. Görevlendirme ile işler yürütüldüğü için ihtiyaca yönelik personel yetiştirilmesi ertelenmektedir (KA-31).*

Yükseköğretimde nicelik odaklı planlamaların liyakat ve ehliyet olmak üzere niteliğe yönelik unsurların ihmal edildiği, öğrenci kapasitesini öncelemeyen planlamaların yapıldığı (GA-6; GA-7; GA-11; GA-14; KA-23; KA-32) ■ Tablo 1.7 (bkz Ek1.)'de ifade edilmektedir.

*İnsan kaynakları planlamaları sürdürülebilir olsa veya niteliğe göre yapılmış olsaydı üniversiteler mevcut sorunları konuşuyor olmazdı (GA-14).*

*Yapıcı, etkin, rasyonel planlamalar yapılmalı; öğrenci sayısı ve öğrencinin öğretim süreci boyunca elde edilecek çıktıları, sağlanacak faydalar hesaplanmalı bu veriler çerçevesinde planlama yapılmalıdır (KA-23).*

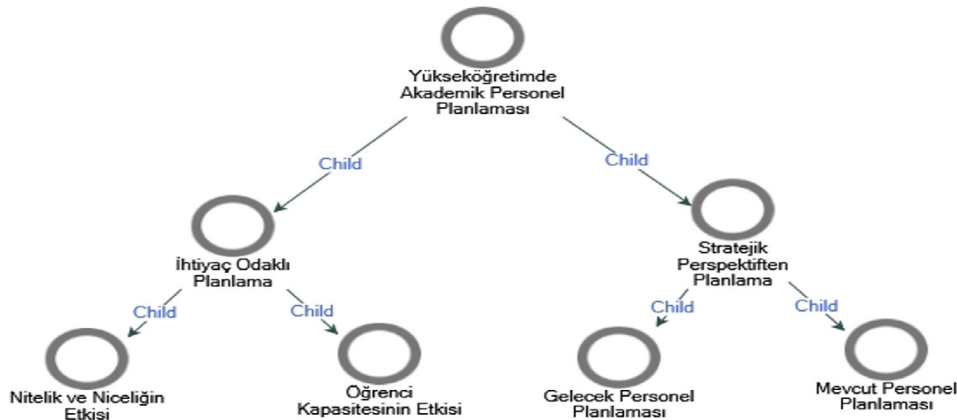
Yükseköğretimde norm kadro uygulaması sayı dayatması ile ihtiyaç kavramını arka plana itmiş, birimlerin farklılıklarına rağmen birimleri tek tipleştirilen planlamalar oluşturulmuştur. Bu minvalde norm kadro planlamalarına karşı yapılan en temel eleştiri planlamaların ihtiyaç odaklı değil nicelik odaklı olduğudur. Personel planlamalarında öğrenci potansiyelinin dikkate alınmadan ihtiyaç olduğu gerekçesiyle kadro kullanımları yapıldığı (KA-27; KA-31) ■ Tablo 1.8 (bkz Ek1.)'de ifade edilmektedir.

*Bölümlerin öğrenci sayıları, Yüksek lisans ve doktora programları dikkate alınarak planlama yapılması gerekmektedir (KA-27).*

Yükseköğretimde Akademik Personel Planlaması kategorisinde en çok ifade edilen kodlar ■ Şekil 4'te görselleştirilmiş, bu kategoride akademik yükselme ve akademik atama ile ilk atamaların farklı şekilde planlanması, stratejik planlama, nicelik odaklı planlama ve öğrenci potansiyelinin etkisi gibi farklı temalar vurgulanmıştır. İhtiyaç odaklı planlamanın gerekliliği, görevlendirmelerle günü kurtaran planlamaların yapıldığı, planlamaların nicelik odaklı olduğu öne çıkan kodlardır. Aktör ağ kuramı perspektifinden değerlendirildiğinde, politika yapıcılar, personel alımını bir sayı oyununa dönüştürürler. Burada sayılar zorunlu geçiş noktaları haline gelir; yani kararlar, bölüm ihtiyaçları veya kalite ölçümleri yerine YÖK tarafından konan kotalar üzerinden geçer. Akademisyenler, adaleti, bölüm çeşitliliğini, öğrenci kapasitesini ve kaliteyi vurgulayarak konuyu yeniden yorumlamaya çalışmaktadır. Bu, personeli kadro sayısından daha fazlası olarak çerçevesiyor; eğitim, araştırma ve toplumsal katkı araçları olarak görüyorlar. Şu anda, sayılar ve kotalar ağa hâkimken, ihtiyaçlar, adalet, öğrenci kapasitesi ve kalite zayıf bir şekilde dikkate alınıyor ve dolayısıyla göz ardı edilmiştir. Ağın farklı bir şekilde istikrara kavuşması için yeni araçların (ihtiyaç analizleri, liyakate dayalı kriterler, öğrenci-personel oranları) hesaba katıldığı kalıcı kayıtlar haline gelmesi gerekir.

### ■ Şekil 3

Yükseköğretimde Akademik Personel Planlaması Kategorisine İlişkin Kodların NVivo Gösterimi







■ Şekil 6

### Aktant Etkisi Kategorisinde Oluşan Kod Bulutu



Akademisyenler (KA-17; KA-20; KA-22; KA-29; KA-30; KA-31) norm kadro planlama sürecinde birçok beşerî aktörün etkide bulunduğunu ancak beşerî olmayan aktör diğer bir ifade ile aktant etkisinin de önemli düzeyde olduğunu Tablo 2.1’de (bkz Ek1.) görüldüğü gibi ifade etmektedir.

*Bulunduğu birimde akademik unvan ilerleyişi norm kadroya takılan akademisyenler başka arayışlara içerisine girmekte, politik süreçleri işletmek istemekte ya da torpil gibi arayışlara girmektedirler (KA-17).*

*Üniversitenin doğuda olması, şehrin belirli avantajlardan yoksun olması, fiziki koşulların yetersizliği kadrolaşmaya ve uygulamanın sürdürülebilirliğine etki etmektedir (KA-20).*

Planlama süreçlerinde yalnızca birey etkisinden bahsetmenin doğru bir değerlendirme sunmayacağı da (GA-4; GA-7; GA-9; GA-10; GA-11) ■ Tablo 2.2 (bkz Ek1.)’da ki gibi ifade edilmektedir.

*Süreci etkileyen beşerî olmayan aktör olarak [...] ekonomik durum (GA-4).*

*Şebirin olanaksızlıkları personel ihtiyacını hep diri tutuyor ve süreç bu durumdan etkileniyor (GA-11).*

Norm kadro planlaması yapılan kamu kurumlarından farklı olarak yükseköğretim kurumlarında yapılan iş niteliğinin ve önceliğinin gereğidir. Yükseköğretimde iş tanımının yapılabilmesinin birtakım zorluklar barındırdığı (GA-4; KA-25; KA-30) ■ Tablo 2.3 (bkz Ek1.)’de ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretim faaliyetleri, araştırma faaliyetleri ve toplumsal katkı gibi önemli görevlerinin yanı sıra idari görevleri de bulunan akademik personelin memur gibi değerlendirilmesinin ve norm kadro planlamasına tabi kılınmasının doğru olmadığı (GA-4; KA-25; KA-30) tarafından belirtilmektedir.

*Akademisyenlerin yükseköğretim faaliyetleri açısından üç önemli görevi bulunmaktadır: Araştırma ve geliştirme, Eğitim öğretim faaliyetleri, toplumsal katkı. [...] Öğretim faaliyetleri açısından norm kadro uygulanabilir fakat araştırma ve geliştirme ile toplumsal katkı görevleri açısından uygulanabilirliği mümkün değildir. Ya akademisyenlerden bu üç işlevi bekleyip, norm kadroyu kaldıracaksınız. Ya da norm kadroyu uygulayabileceğiniz tek işlev olan öğretim faaliyetleri açısından personel planlaması yapmak için norm kadroyu uygulayacaksınız (KA-30).*

Uygulamaya ilişkin mevzuat değişikliklerinin süreçte beşeri olmayan aktör olarak dikkat çektiği, süreklilik arz eden bir yasal mevzuatın bulunmadığı (GA-2; GA-15; KA-20; KA-24; KA-32) ■ Tablo 2.4 (bkz Ek 1).’de belirtilmektedir.

*Çok fazla köklü değişiklikler, çok ani bir şekilde yapılıyor, hızlı bir şekilde yapılıyor ve buna uyum sağlayamıyor (GA-2).*

*Doğru planlama olmadığı için yasal boşluklarda oluşuyor. Her bir düzenleme de mevcut uygulamayı düzenlemeye çalışırken iş daha karmaşık hale geliyor (KA-20).*

Yükseköğretim kurumlarında norm kadro planlamalarının standartlarını belirlemek amacıyla 2018 yılında norm kadro yönetmeliği uygulanmaya başlanmış, uygulamanın tıkandığı noktalarda 2023, 2022, 2020 ve 2019 yıllarında yasal düzenlemeler yapılmış, bazı durumlarda ise YÖK yürütme kurulu kararları alarak işlevsellik sağlanmaya çalışılmıştır.

Aktant etkisi kategorisinde en çok ifade edilen kodlar **■** Şekil 6'da görselleştirilmiş, bu kategoride süreçte etkili olan aktant olarak yasal değişiklikler sık vurgulanmıştır. Ayrıca politik etkilerin, YÖK kararlarının, coğrafi niteliklerin, üniversitenin genç ya da kıdemli olmasının, üniversitelerin niteliğinin önemli kodlar olarak ön plana çıktığı gözlemlenmektedir.

### Aktörlerin Etkisi

Aktör etkisi kategorisi ■ Şekil 7’de ifade edilen alt kodlar ve kodlar altında incelenmiştir. Karar verici aktörler; personel planlama çalışmaları ile bilimsel bir değerlendirme yapmamakta sadece idari bir değerlendirme yapmaktadır. Aktörlerin yapmış olduğu değerlendirmenin somut bir niteliğe sahip olmaması planlamanın stratejik anlamdaki en güçsüz noktasıdır. Zira karar vericilerin yaptığı değerlendirme ve öngörülerde kişisel zaafıların etkisi olasıdır, bu anlamda kişisel zaafıların etkileri neticenin olumsuz olmasını muhtemel kılmaktadır (Aykaç, 1999).

Akademik personel tarafından norm kadro planlama süreçlerinin aktörler ve aktantlar tarafından yönlendirildiği, planlamanın sürekliliği ve uygulanabilirliğine doğrudan ya da dolaylı etkide bulunan beşeri aktörlerin bulunduğu, sahip oldukları yetkiler sebebiyle üst yönetimin süreçte etkili aktörlere dönüştürüldüğü (GA-1; GA-10; GA-14; KA-22) ■ Tablo 2.5 (bkz Ek1.)’de belirtilmektedir.

*Karar vericiler kadro planlamalarını akademik personel üzerinde bir baskı unsuruna dönüştürdü. [...] Şartlarını sağlamış akademik personelin kaderi karar vericinin inisiyatifinde olmamalıdır (GA-14).*

*Belki yönetici kötü niyetli, üst yönetim neden bu kadar çok yetkili kılındı. Bu durumların düzenlenmesi gerekmektedir (KA-22).*

YÖK yönetiminin başı olarak YÖK başkanı ve daire başkanlarının; üniversiteler üzerindeki yaptırım gücü, yükseköğretim yapılanmasının siyasi otorite tarafından belirlenmesi ve merkezi yapı ile doğrudan ilişki içerisinde bulunmaları bakımından önemli birer aktör oldukları (GA-7; KA-16; KA-26; KA-29; KA-30) ■ Tablo 2.6 (bkz Ek1.)’de ifade edilmektedir.

Norm kadronun üniversiteler bırakılmasına rağmen YÖK bir kere olaya çok müdahil durumdadır. Üniversitelere bıraktık dedi ama tüm süreçlere karışıyor. YÖK’ün sürece çok fazla etkisi var (KA-16).

*Merkezi yapılanma YÖK süreçlere çok fazla müdahildir. Bu durumda uygulamanın sürdürülebilirliğini etkilemektedir (GA-7).*

Akademik personel tarafından (GA-9; GA-12; GA-14; KA-16; KA-20) üniversite dışı aktörler olarak siyasilerin süreçlere çok fazla müdahil oldukları, politikacıların etkisi sebebiyle üniversitelerde politik ve ideolojik kayırmacılığın yaygınlaştığı, yereldeki politik faaliyetler ve seçmen talepleri sebebiyle politikacıların üniversiteleri politik manevra alanına dönüştürdüğü ■ Tablo 2.7 (bkz Ek1.)’de belirtilmektedir.

*Akademik kadrolara akademik çalışmalar ve başarı ile değil, akademi dışı ilişkilerle gelinmektedir. [...] Süreçlere ideolojik anlamda etki olduğu, ideolojik kutuplaşmalar nedeniyle süreçler ciddi etki altındadır (GA-9).*

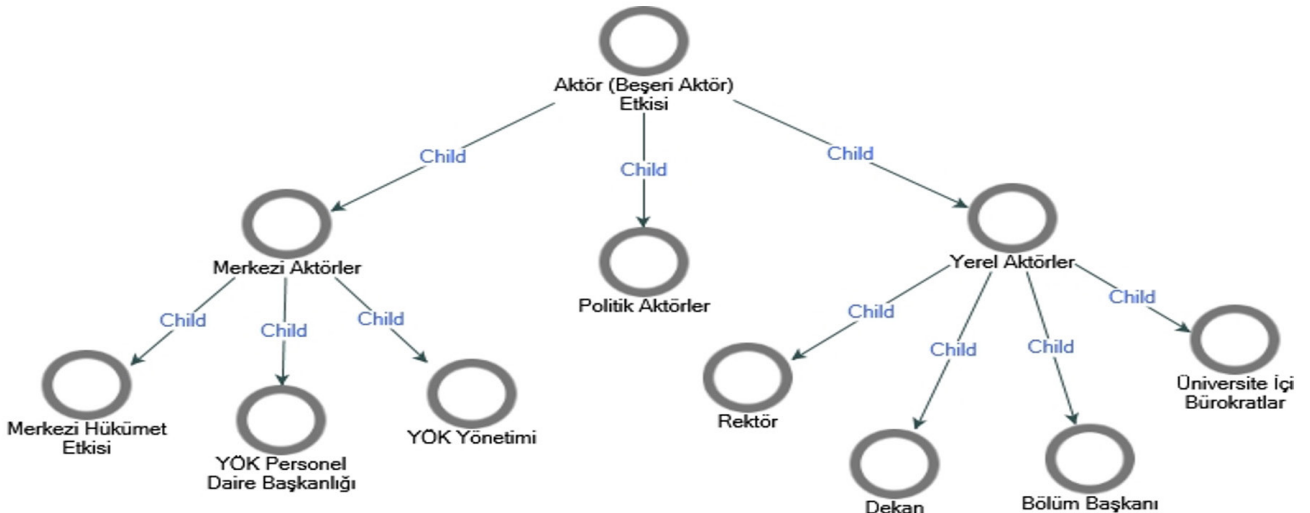
*Üniversiteler politikacıların arenası gibi. Akademisyenlik 20 yıl önce aile mesleği idi. Şimdi politikacıların mesleği oldu (KA-16).*

Akademik personel (GA-8; GA-15; KA-17; KA-19) beşeri aktör olarak rektörlerin süreçte kilit bir role sahip olduklarını, personel planlamasında rektörlerin başat bir konumda olduğunu, rektörün kilit aktör olma durumunun ve yetki gücünün alt birimlerdeki karar vericileri pasif hale getirdiğini, rektörlerin merkezi yapılanma YÖK ile ilişkilerinin planlama süreçlerinde etkili olduğunu Tablo 2.8 (bkz Ek1.)’de ifade etmektedir.

*Norm kadro uygulaması ile anabilim dalında beş hoca varsa, altıncı hoca norm kadro sayı sınırlaması ile alınmıyor. Ancak rektör isterse norm dışı kadro ile altıncı hoca alınmıyor (KA-17).*

### ■ Şekil 7

Aktör Etkisi Kategorisine İlişkin Kodların NVivo Gösterimi



■ Şekil 8



Aktör etkisi kategorisinde en çok ifade edilen kodlar  Şekil 8’de görselleştirilmiş, bu kategoride süreçte etkili olan aktör olarak rektörün süreçteki rolüne vurgu yapılmıştır. Aktör ağ kuramının temel ilkelerinden biri, genelleştirilmiş analiz simetrisidir; aktör ve aktantlar, birini diğerine üstün tutmadan incelenir. Aktörler; akademisyenler, yöneticiler, politika yapıcılar, YÖK, karar vericiler. Aktantlar ise personel yönetmeliği, mevzuat, siyasi ideolojiler, coğrafya, ekonomik kısıtlamalar, iş tanımı belirsizliği, kurumsal yaş, üniversite kalitesi ve hatta yasal değişikliklerin tarihleri (2018, 2019, 2020, 2022, 2023). Ancak, istikrarsızlığı sık sık yapılan değişikliklerle (2019-2023) ortaya çıkmaktadır. Her değişiklik sadece bir düzeltme değil, aynı zamanda ağır rekabet eden baskılar etrafında istikrar kazanmaya çalıştığı bir yeniden çeviri eylemi haline geldiğini göstermektedir. Siyasi etkiler, coğrafi özellikler, kurumsal yaş ve üniversite kalitesinden bahsedilmesi, personel alımının tek bir birleşik süreç değil, birden fazla düzenleme olduğunu ve bağlama göre farklı görüldüğünü vurgular. Akademisyenlerin sıradan memur-

lar gibi muamele görmemesi gerektiği eleştirisi ontolojik bir tartışmadır. Yönetmelik, akademisyenleri bürokrasi içinde sayılabilir birimler olarak kabul etmektedir. Sürekli yapılan değişiklikler, aktör-ağın kırılğan olduğunu ve bir arada kalabilmesi için sürekli bakım gerektirdiğini göstermektedir. Daha fazla istikrar için planlamanın, kalite ve kurumsal çeşitlilik gibi insan dışı faktörlerin ağı aktif olarak katılmasına olanak tanıyan esnek araçların (örneğin, iş analiz araçları, şeffaf kriterler, öğrenci-personel oranları) içermesi gerektiği söylenebilir.

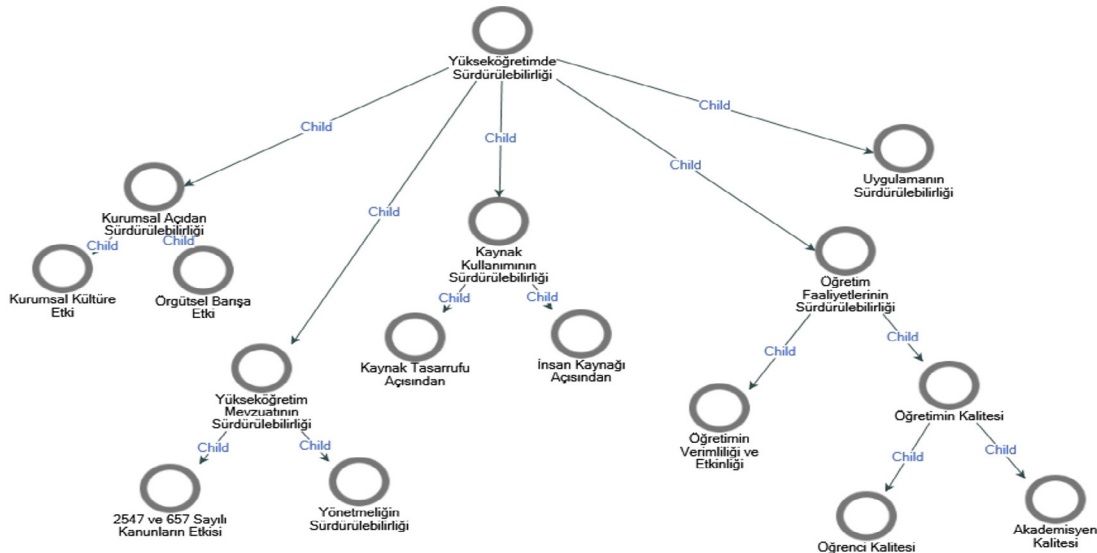
## Norm Kadro Planlamasının Sürekliliği

Norm kadro planlamasının sürekliliği teması “Yükseköğretimde Süreklilik” ve “Uygulamaya İlişkin Deneyimler” kategorileri altında incelenmiştir.

## Yükseköğretimde Süreklilik

Yükseköğretimde süreklilik kategorisi  Şekil 9'da ifade edilen alt kodlar ve kodlar altında incelenmiştir.

**Şekil 9**  
Yükseköğretimde Sürekliliği Kategorisine İlişkin Kodların NVivo Gösterimi



### ■ Şekil 10

Yükseköğretimde Sürekliliği Kategorisinde Oluşan Kod Bulutu



Norm kadro planlamasının akademik personel planlamalarında istenilen sonuç ve etkileri yaratmadığı, mevzuat, planlama ve sistem rasyonel şekilde oluşturulsa bile uygulamada farklı tutumların ortaya konulması durumunda sürekliliğin sağlanamadığı, personel planlama süreçlerinin tarafsızlığına dair algının oluşturulamadığı, belirsizlik algısı oluşturan uygulamanın akademik personele gelecek planlaması yaptıramadığı (GA-2; GA-10; GA-13; KA-20; KA-26) ■ Tablo 3.1 (bkz Ek1.)’de ifade edilmektedir.

Birilerinin bazı özel uygulamalara ihtiyacı var ve yasalar bu ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli değişime uğrattılıyor. Böyle olunca da sürece olan güven azalmakta, uygulamalar inandırıcılığını, güvenilirliğini ve sürdürülebilirliğini kaybediyor. Siz inanmadığınız şeyi sürdüremezsiniz (GA-13).

Akademik personel (GA-8; GA-12; KA-21; KA-26; KA-31) norm kadro uygulamasının akademik personelde motivasyon kaybına neden olduğunu, örgütsel barışın olumsuz etkilendiğini, kurum içi ilerleyişte hak kayıplarının yaşandığını, uygulamadaki farklılıklar sebebiyle kurumsal kültürün oluşturulmadığını ■ Tablo 3.2 (bkz Ek1.)’de ifade etmektedir.

*Makamların kişiselleştirilmiş olması çalışma ortamındaki barışı ve düzeni bozuyor (GA-8).*

*Ekonomik, sosyal ve prestij anlamında hak kayıpları meydana gelmekte, kurumsal aidiyet zedelenmektedir (KA-21).*

Akademik personel (GA-2; GA-9; KA-16; KA-17; KA-31) planlamadaki sorunlu tercihlerin yükseköğretimde insan kaynağının ve kamu kaynaklarının verimli ve etkin kullanılmamasına sebep olduğunu, bu durumun kullanılmayan kaynak sorunu yarattığını, yükseköğretim faaliyetlerinin uzun vadede olumsuz etkilediğini ■ Tablo 3.3 (bkz Ek1.)’de ifade etmektedir.

*Yükseköğretimde kaynak kullanımının etkin ve verimli olduğu ifade edilemez. Kullanılmayan kaynak sorunu bulunmaktadır (GA-2).*

Norm kadro uygulamasının varlığı veya yokluğunun bir fark yaratmadığı, norm kadro mevzuatına rağmen özel uygulamaların söz konusu olduğu, yönetmeliğe rağmen sürecin işletildiği akademisyenler tarafından (GA-8; GA-10; KA-16; KA-27; KA-29) ■ Tablo 3.4 (bkz Ek1.)’de dile getirilmektedir.

*Norm kadro yönetmeliğini yürütmede sıkıntılar söz konusudur. Yönetmelikteki kurallar nesnel ve sürdürülebilir ancak özel bir uygulamaya dönüşmesi nedeniyle kişiye özgü uygulamalar neticesinde yönetmelik sürdürülebilir olmaktan çıkmaktadır (KA-29).*

Yükseköğretimde sürekliliği kategorisinde en çok ifade edilen kodlar ■ Şekil 10’da görselleştirilmiş, bu kategoride yönetmeliğin süreklilik arz etmediği vurgulanmıştır.

### Uygulamaya İlişkin Deneyimler

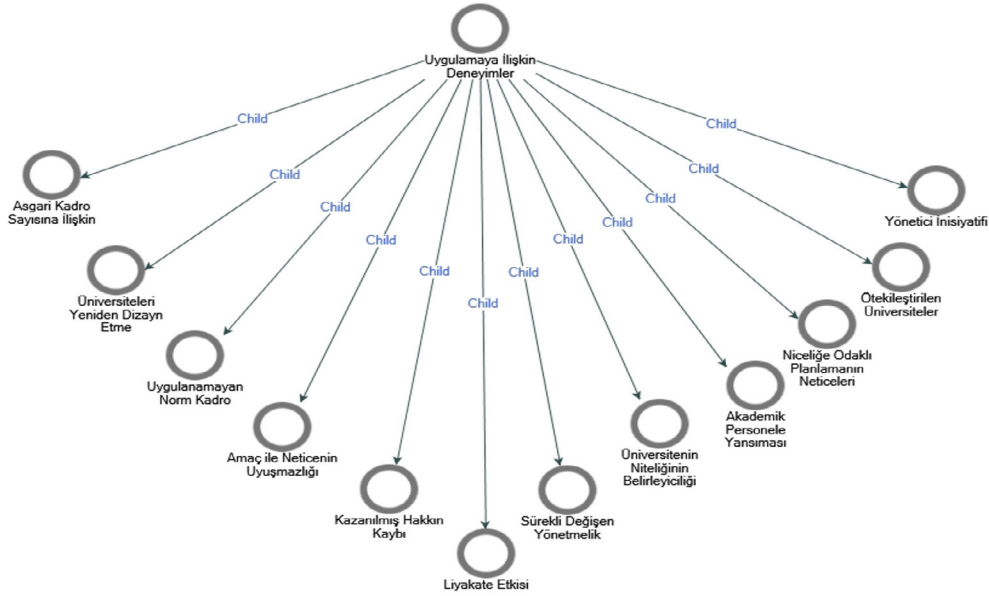
Uygulamaya ilişkin deneyimler kategorisi ■ Şekil 11’de ifade edilen kodlar altında incelenmiştir. Akademisyenler (GA-1; GA-5; GA-11; GA-13) ■ Tablo 3.5 (bkz Ek1.)’de uygulamanın karar alma mekanizmalarındaki egemene bireyi tabi kıldığını, akademiye olan dolaylı etkileri nedeniyle bilimsel alanı olumsuz etkilediği, uygulamadaki farklılıkların birimler ve kadro beklentisi olan akademisyenler için bir çıkmaz oluşturduğu değerlendirmesinde bulunmaktadır.

*Norm kadro uygulaması yükseköğretime insan kaynağının planlaması açısından bir düzen getireceği bakış açısı ile gerekli gibi görülse de [...] üniversiteler açısından uygulama bir bandıktır (GA-11).*



■ Şekil 11

Uygulamaya İlişkin Deneyimler Kategorisine İlişkin Kodların NVivo Gösterimi



Yükseköğretimde norm kadro düzenlemesinin sürekli-liği çelişkiler barındıran bir uygulama olduğu, yönetme-lik hükümlerinin sık değiştirildiği, akademik personele gelecek kaygısı yaşattığı ve akademisyenleri farklı alter-natiflere yönlendirdiği akademisyenler tarafından (GA-4; GA-8; GA-13; GA-15; KA-19) ■ Tablo 3.6 (bkz Ek1.)’de ifade edilmektedir.

*Her yıl en az iki tane yönetmelik ya da kural değişimi gerçekleşiyor (GA-4).*

*Tüm kurumlarda olduğu gibi üniversitelerde de olsun fakat suistimale açık bir uygulamaya dönüşünce olumsuz etkiler ortaya çıkıyor (GA-13).*

Akademik personel (KA-22; KA-27; KA-30) ■ Tablo 3.7 (bkz Ek1.)’de yönetmeliğin anlaşılabilirliği ve açık noktasında belirsizlik olduğunu, mevzuattaki sınırlandırıcı ifadelerin değişken ve yoruma açık olduğunu, asgari sınırları belir-leyen oranların neye göre belirlendiğinin açık olmadığını ifade etmektedir.

*Norm kadro uygulaması akademik atama ve unvan iler-lemesinde belirli kısıtlamalara sebep oldu. [...] Anabilim dalı ya da bölüm bazlı sayı sınırlamaları doğru bir uygu-lama değildir (KA-27).*

Yükseköğretim kurumları arasındaki farklılıkları minimize etmek, akademisyen hareketliliği sağlamak amacıyla uygu-lanan norm kadronun; farklılıkları derinleştirdiği, bölümleri ve birimleri tek tipleştirdiği ve benzer muamele uyguladığı, bölümlerin eşitliği dayatması sebebiyle adil planlamaların yapılmadığı, rektör haricindeki karar vericileri etkisiz kıl-dığı, akademik personeli kadro bulduğu birimde unvan iler-leişini sağlamaya mecbur kıldığı (KA-31; KA-32) ■ Tablo 3.8 (bkz Ek1.)’de ifade edilmektedir.

*Norm kadro uygulaması üniversitelerin yapısına uygun değil. Öncelikle bölümler bazında kadro sayısı belirle-nirken ana bilim dalları dikkate alınarak planlama yapıl-mamıştır. Hal böyle olunca da mevcut hocalar bölüm ve ana bilim dalının yükünü taşıyamaz, taşısa bile bilimsel çalışma yapamaz hale gelmiştir. Bu noktada da norm dışı kadro talebi gündeme gelmektedir. Uzmanlık alanında birey istihdam edilmiyor, sırf kadro alabilmek için farklı alanlarda kadro alıyor (KA-32).*

Akademik personel (GA-8; GA-10; KA-17) ■ Tablo 3.9 (bkz Ek1.)’de idari birimlerdeki karar vericilerin süreci yön-lendirmede etkili olduklarını, üst düzeydeki karar verici-nin inisiyatifi ile süreçlerin şekillendiğini, norm dışı kadro kullanımının rektörü önemli bir aktöre dönüştürdüğünü belirtmektedir.

*“Dekanlar, bölüm başkanları ve anabilim dalı başkanları pasif hale getirildi, rektörler tek yetkili konumundadır. [...] Yönetici kademesinde bulunan karar vericiler kadro plan-lamalarını kişiselleştirmeden halletmelidirler. Makamların kişiselleştirilmiş olması çalışma ortamındaki barışı ve düzeni bozuyor.” (GA-8).*

Uygulamaya ilişkin deneyimler kategorisinde en çok ifade edilen kodlar ■ Şekil 12’de görselleştirilmiş, bu kategoride yönetici inisiyatifinin süreçte belirleyici olduğu vurgulan-mıştır. Aktör ağ kuramı perspektifinden değerlendirildi-ğinde, mevzuat ve planlama araçları, kurumlar genelinde personel dağılımını istikrara kavuşturmak için tasarlanmıştır. Ancak uygulama resmi kurallardan (özel uygulamalar, rektörün takdir yetkisi, standart dışı atamalar) saptığında etkileri zayıflar. Bu, sürekliliğin bozulmasına yol açar; ağ bir arada kalmaz, çünkü yazılı belgeler farklı bölümlerde istik-rarı sağlamak için zayıf kalmaktadır.

■ Şekil 12

### Uygulamaya İlişkin Deneyimler Kategorisinde Oluşan Kod Bulutu



Bu nedenle, süreklilik yalnızca yasal bir tasarımı meselesi değil, aynı zamanda aktör ve aktantların kalıcı bir ağ oluşturup oluşturmadığının bir ürünüdür. Düzenleme, tarafsız bir arabulucu görevi göremez; bunun yerine, belirsizlikler ve yorumlama esnekliği, karar vericilerin takdir yetkisi kullanmalarına olanak tanıyarak önyargı algılarına yol açtığı görülmektedir. Bunlar aslında istikrarsız ağın etkileridir; akademisyenler güven kaybeder ve düzenleme, kurumsal kültürü istikrarla kavuşturmak yerine zayıflatır. Norm kadro düzenlenmesi, personel yetkisini eşit olarak dağıtmak için tasarlanmış olsa da pratikte rektörleri ağın etrafında döndüğü merkezi bir aktör haline getirmektedir.

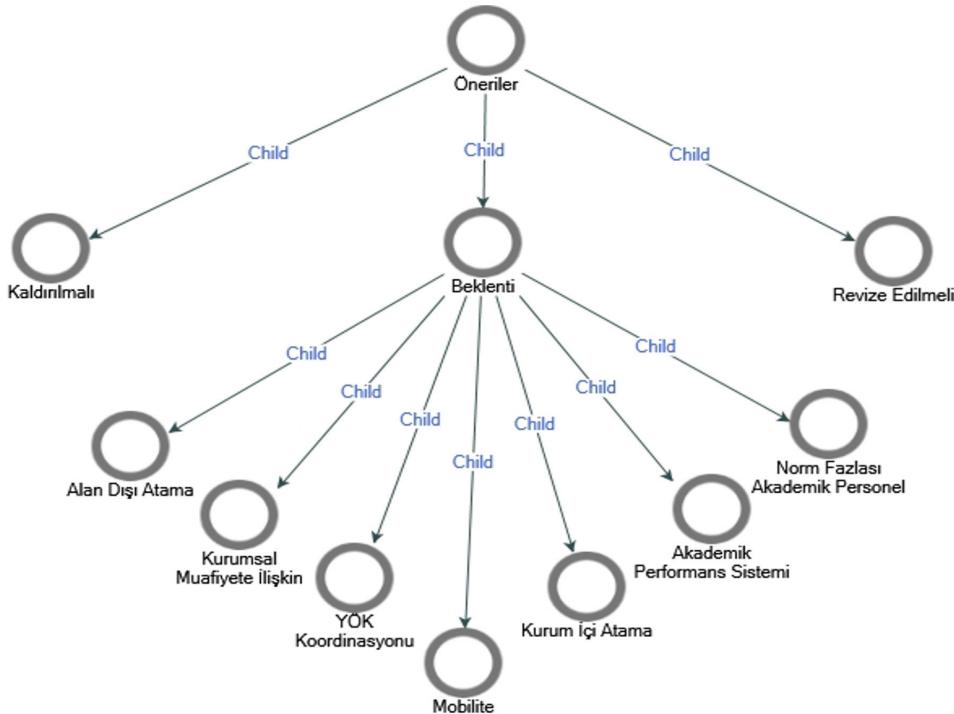
## Planlamaya İlişkin Öneriler

Planlamaya ilişkin öneriler teması “Öneriler” kategorisinde  Şekil 13’te ifade edilen kodlar altında incelenmiştir. Deneyimlere odaklanan çalışmamız kapsamında uygulama birçok yönüyle incelenmiş, sürece müdahil olan tüm aktör deneyimlerinden hareketle bir değerlendirmede bulunmak amacıyla önerilere yer verilmiştir.

Akademisyenler (GA-12; KA-24; KA-25) ■ Tablo 4.1 (bkz Ek1.)’de uygulamanın kriterlerinin yeniden düzenlenerek yükseköğretimde akademisyen hareketliliğini sağlayacak bir yapıya dönüştürülmesini önermektedirler.

■ Şekil 13

Öneriler kategorisine ilişkin kodların NVivo gösterimi





*Rotasyon olmalıdır. Özellikle boca bulunamayan alanlarda üniversiteler arası rotasyon yapılsın, belirli aralıklarla personel temini sağlanmalıdır (KA-24).*

Yönetmeliğin rasyonel standartlarda, birimlerin ve akademik personelin ihtiyaçlarına ilişkin olarak adil kriterler barındıracak nitelikte düzenlenmesinin gerekliliği akademisyenler tarafından (GA-7; GA-15) ■ Tablo 4.2 (bkz Ek1.)’de önerilmektedir.

*Yapılan düzenlemeler günü kurtaran, o ana ilişkin çözümler üretirken, geleceğe yönelik bütüncül düzenlemeler şarttır (GA-7).*

Akademik personel (KA-20; KA-21; KA-23; KA-28; KA-29) ■ Tablo 4.3 (bkz Ek1.)’da tüm birimlerin görüşünü dikkate alan bölüm bazında planlamaların yapılması gerektiğini, bölümleri ve birimleri eşit kılmak adına yapılanların farklı sorunlar oluşturduğunu, bu anlamda planlamaların bölümün ihtiyaçları, öğrenci sayısı ve uygulamalı bilim olup olmamasına göre oluşturulmasını önermektedir.

*Norm kadro uygulaması fakülte, bölüm ve anabilim dalı bazında planlamalar yapılmalıdır (KA-21).*

*Öğrenci sayısından ziyade uygulamalı bilimler olup olmadığı da dikkate alınmalıdır (KA-23).*

Akademik personel (GA-3; GA-4) ■ Tablo 4.4 (bkz Ek1.)’da sayı sınırlamasının alan dışı alımlarda uygulanmasını alanın uzmanı olan akademik personelde uygulanmasını önermektedir.

*Planlama olsun fakat alan dışı hocalar için norm kadro sınırlaması getirilsin, alan hocalarına sınırlama getirilmemesi gerektiğini düşünüyorum (GA-4).*

Norm kadro sürecinde YÖK koordinasyonuna dikkat çekilerek merkezi ve yerel birimler arasında iş birliği beklentisi (KA-25) ■ Tablo 4.5 (bkz Ek1.)’de dile getirilmektedir.

*Yükseköğretim kurumlarının gelişimi ülke genelinde bir koordinasyon gerektirir. Merkezi atama usulü ile bu iş halledilir, koordinasyon sağlanır. Üniversiteler kriterleri belirlemeli YÖK merkezi atama yapılmalıdır (KA-25).*

Kadro planlamasında kurum içi unvan ilerleyişinde ilana çıkılmamasına ve yöneticinin inisiyatifine bırakılmamasına yönelik beklenti (GA-1; GA-7; GA-10) ■ Tablo 4.6 (bkz Ek1.)’de dile getirilmektedir.

*Kurum içi unvan ilerleyişinde yükselmelerin özellikle yöneticilerden ve bölüm başkanlarından bağımsızlaştırılmasına ihtiyaç var (GA-1).*

Akademik personelin kadro ve unvan ilerleyişindeki yerini performansının belirlemesi gerekliliğini akademisyenler (GA-11; KA-28) ■ Tablo 4.7 (bkz Ek1.)’de dile getirmektedir.

*Akademisyenlik performansa dayalı sözleşmeli bir iş olsun, iş garantisi olmasın, kişi profesör oluyor gelişimi bırakıyor, performans sistemi oluşturulmalıdır (GA-11).*

*Performans göstergesi önemlidir. Bir akademisyen profesör de olsa performansı değerlendirmeli, üretmiyor ve bilim yapmıyor ise çalıştırılmamalıdır (KA-28).*

Ulusal öncelikler ve bölgesel potansiyel gözetilerek üniversitelerin uzmanlık alanları belirlenmeli, kadro planlamaları ve kaynak kullanımının ihtisaslaşma özelinde yapılması (KA-30) ■ Tablo 4.8 (bkz Ek1.)’de önerilmektedir.

*Üniversitelerin hepsini aynı formda aynı şekilde kurgulamak doğru değil. Yapılması gereken üniversiteleri bölge ve bölge potansiyellerine göre, ulusal önceliklerine göre, uzmanlık alanlarına göre evrensel rekabete göre gruplandırmaktır (KA-30).*

Akademik personel (GA-1; GA-5; GA-14; KA-21; KA-24) deneyimleri doğrultusunda kadro uygulamasının yükseköğretim sisteminde gerekli olmadığını ■ Tablo 4.9 (bkz Ek1.)’de belirtmiştir.

*Norm kadro uygulanmaması gereken bir sistemdir (GA-5).*

*Norm kadro üniversitelerin yapısına uygun olmayan, yanlış bir uygulamadır (KA-21).*

Akademik personel (GA-7; GA-8; GA-11; GA-15) ■ Tablo 4.10 (bkz Ek1.)’de planlamaların yükseköğretimin yapısına uygun olarak dönüştürülmesini, akademik işleyişe uygun personel planlaması şeklinde revize edilmesini önermektedir.

*İnsan kaynağı planlaması yapılacak ise araştırma ve geliştirme faaliyetleri yapılarak, en iyi örnekler araştırılarak, bu yönde planlamalar ve yasal düzenlemeler yapılmalıdır (GA-15).*

Öneriler kategorisinde en çok ifade edilen kodlar ■ Şekil 14’te görselleştirilmiş, bu kategoride uygulamanın revize edilmesi sık vurgulanan kod olmuştur. Aktör ağ kuramı perspektifinden bakıldığında, norm kadro uygulamasının yalnızca yasal bir çerçeve değil, aynı zamanda sürekli olarak yeniden müzakere edilen bir dizi yasa, politika, kurumsal özellikler ve akademik uygulamadır. Kırılganlığı, “ağ onarımları” şeklinde işlev gören sürekli değişikliklerde açıkça görülmektedir. Aktör ağ kuramı perspektifinden bakıldığında, norm kadro uygulamasının “sürekliliği” istikrarlı bir sistemin değil, kırılgan ve çelişkili bir aktör-ağın ürünüdür. Tekdüzeliliği sağlamak için tasarlanan yönetmelik, belirsizlik yaratmakta, gayri resmi uygulamaları teşvik etmekte ve gücü rektörlere ve üst düzey karar vericilere kaydırmaktadır. Yasal metinler, kotalar ve değişiklikler gibi aktantlar, sistemin kendi hedeflerini baltalayacak şekilde aktörlerle etkileşime girebilme potansiyeline sahiptir.

■ **Şekil 14**  
Öneriler Kategorisinde Oluşan Kod Bulutu



## Tartışma ve Sonuç

Aktör-ağ kuramı perspektifinden yükseköğretim norm kadro uygulamasının değerlendirildiği bu çalışmada aktörlerin faillikleri üzerinden uygulamanın sürekliliği değerlendirilmiştir. Amaç “neyin iyi ya da neyin kötü” (Royle, 2021) olduğunun saptaması olmayıp, aktörlerin bütüncül bir bakış açısıyla düşünülmesidir. Çalışmanın bulguları kapsamında yükseköğretimdeki örgütsel yapı ve akademik işleyiş bakımından uygulamanın hedeflenene hizmet etmediği açıktır. Kuram perspektifinden; süreçte rolleri bulunan ve ağ oluşturan aktörlerin belirli bir etki düzeyine sahip oldukları fakat etki düzeylerinin derecesinin farklılık arz etmesi durumunda kilit role sahip aktörün ya da aktantın belirlendiği gözlemlenmiştir. Pienaar ve Bester (2009) fenomenler üzerine yapmış oldukları çalışmalarında da ifade edildiği gibi bir fenomen olarak norm kadro planlaması anlamlı olduğu ölçüde ilgilileri ve deneyimleyenleri tarafından kabul görmektedir. Uygulamayı rasyonel buldukları ölçüde deneyimleyenler tarafından kabullenme ya da reddetme gerçekleşmektedir. Akademik personelin uygulamayı ne kadar benimsediği ve sahiplendiği aslında norm kadro planlamasının etkinliğini de beraberinde getirmektedir. Benzer bir bulguya sahip olan bir başka çalışmada kadro çalışmalarının bireyler nezdinde örgütsel değişim ya da yeniden yapılanma şeklinde algılandığı ve bu bağlamda bireysel tepkilerin olduğu belirtilmiştir. Norm kadro süreçlerinde yapılan düzenlemelerin bireyler nezdinde dirençle karşılanması aslında yöntem sorunlarının bir sonucu olarak görülebilir (Karataş & Avcı, 2019). Norm kadro planlama sürecinde doğru yöntemlerin belirlenmemesi; tarafların zihinlerinde soru işaretleri oluşmasına ve uygulamanın gerekçelerinin tam olarak anlaşılmasına neden olabilmektedir (Demir & Demir, 2019). Yükseköğretim kanunları ile yapılan norm kadro düzenlemelerin uyumadığı, ortaya çıkan uyumsuzluğun atama süreçlerinde farklı sorun alanları ve uygulamaları

farklılıkları oluşturduğu belirtilmektedir (Varcan, 2020). Akademik personel mesleki faaliyet alanındaki atama usullerinin özgünlüğü kapsamında farklı unvanların farklı atama usullerine tabi olması tek tip bir atama planlaması olan norm kadro planlamasının uygulanmasını güçleştirmektedir (Tahtalıoğlu, 2021). Ayrıca akademik personelin çalışma süresine ilişkin bir değerlendirme yapılmaması; faaliyet alanının eğitim, araştırma ve topluma katkı düzeyinde farklılaşması da nicel değerlendirmeye dayalı bir uygulama olan norm kadronun uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır (Karataş & Avcı, 2019). Bu minvalde norm kadro ve gerektirdiği iş ölçümleri yükseköğretim kanunun da ifade edilen akademik personel görevleri ile birbirini destekler nitelikte bir planlama oluşturamamaktadır.

Akademik personelin norm kadro uygulamasına ilişkin deneyimi bakış açılarını farklılaştırmakta her bir akademisyen kendi deneyimlerinden hareketle uygulamayı farklı şekilde algılamakta, benimsemekte ya da reddetmektedir. Dolayısıyla birey değişimi kabullenirken ya da reddederken beşerî olmayan aktörlere de doğrudan veya dolaylı olan etkisi sebebiyle süreçte ağ ilişkileri oluşturulmaktadır. Norm kadro uygulamasının devamlılığına ilişkin ise; kurumsal işleyiş, yasal değişimler, kaynak kullanımı ve öğretim faaliyetleri açısından planlamaların daimî olmasının tartışmalı olduğu saptanmıştır. Bulgularımızı destekleyen bir başka çalışmada ise akademisyenlerin zihninde yükseköğretim kurumlarındaki norm kadro uygulamasına yönelik soru işaretleri bulunduğu ifade edilmektedir (Demir & Demir, 2019). Araştırmamız neticesinde soru işaretlerinin yanında uygulamaya ilişkin birçok farklı bakış açısı da bulunmaktadır. Bu anlamda bazı akademisyenler için norm kadro uygulaması gerekli bir uygulama iken, bazıları için yükseköğretimin yapısına uygun olmadığı ya da birtakım



düzenlemelerin gerektiği vurgusu yapılmıştır. Bir başka çalışmada ise yükseköğretim mevzuatı ile son dönem kanun ve yönetmelik değişimlerinin çelişkiler içerdiği, düzenlemelerin yarattığı farklılıkların atama süreçlerinde sorunlar oluşturacağına dikkat çekilmektedir (Varcan, 2020). Söz konusu uyumsuzluk sadece mevzuat kaynaklı olmayıp, YÖK kararlarının süreçlere müdahil olmasından kaynaklı olduğu da gözlemlenmiştir. Bu durum akademik personelde uygulamaya ilişkin bir belirsizlik olduğu algısı oluşturmıştır.

Araştırma kapsamında akademisyen deneyimlerinden yapılan çıkarımla hali hazırdaki norm kadro uygulamasının; yükseköğretimin kurumsal yapısına, işleyişine ve iş süreçlerine uygun olmadığıdır. Deneyim paylaşımı yapan akademisyenler; “düzenlemenin yeniden gözden geçirilmesini, değişmesi gerekenlerin doğru tespit edilmesini, kadro ölçütlerinin yapılacak iş analizleriyle belirlenmesi gerektiğini, üniversitelerin akademik işleyişine uygun yeni düzenlemeler yapılması gerektiğini, kurum içi yeniden atamaların norm kadro sayı sınırlaması dışında tutulmasını ve ilana çıkılmamasını” dile getirmişlerdir. Norm kadro yönetmeliğinin üniversitelerin niteliklerine göre uygulanması üniversiteler arasındaki farklılıkları derinleştirmektedir. Buna ek olarak birimlerin ve bölümlerin farklılıkları gözetilmeden tek tip bir düzenleme ve asgari kadro sayısı getirilmiştir. Yükseköğretim kurumlarında hangi iş süreçleri dikkate alınarak birimleri tek tipleştiren iş etütlerinin ve iş analizlerinin yapıldığı konusunun da net olmadığı yönünde bir kanaat oluşmuştur. Araştırma bulguları kapsamında akademik personel tarafından sunulan öneriler:

- Yükseköğretim Kurulu (YÖK), öncelikle kurumsal performansın denetleyen ve düzenleyici ve denetleyici insan kaynakları planlamasını koordine eden merkezi bir kuruma dönüştürülmelidir. Yerel bir birim olarak işlev gören üniversite düzeyinde, personel planlamasını günlük idari işlerden bağımsız olarak yönetmek için mütevellî heyetleri kurulabilir. Bu heyetler, çeşitli Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri’nde kullanılan yönetim modellerine benzer şekilde, öğretim üyeleri, mezunlar ve dış uzmanlar dahil olmak üzere paydaşların dengeli bir şekilde temsil edilmesiyle oluşturulabilir. Yurt dışında uyarlanmış örnekler mevcut olmakla birlikte, bunların Türkiye’ye uygunluğu, ulusal yükseköğretim öncelikleri, yasal yapılar ve kültürel beklentilerle uyumunu sağlamak için dikkatli bir bağlamlandırma stratejisiyle yürütülebilir.
- Norm kadro planlaması ile tüm birimlerin bütüncül düzenlemelere tabi tutulmasının üniversitelerin özerkliği ve bilim dalı çeşitliliğine aykırıdır. Bu noktada planlamalar yapılırken eşitliğe değil adil planlamalara önem verilmelidir.
- Niceliği ön plana çıkartan norm kadro uygulaması yerine niteliğe vurgu yapan insan kaynakları planlamaları yapılmalı, yasal mevzuatta bütünlük sağlanmalıdır. Norm kadro uygulaması yerine stratejik yetenek yönetimi uygulamalarından faydalanılmalıdır.

- Yükseköğretim kurumlarında öğrenci alımı durdurulan veya kapatılan programlardaki akademik personel bilimsel araştırma faaliyetlerine yönlendirilmeli ve ihtiyacı olan üniversitelere akademisyen hareketliliği sağlanmalıdır.
- Norm kadro uygulaması sayı sınırlaması ve oransal dağılımını ifade eden “kadroların 3/4’ü aynı unvan için kullanılabilir” hususuna daimi kadrolar dâhil edilmemeli, söz konusu oranlama geçici kadro statüsünde uygulanmalıdır. Araştırma kapsamında yapılan görüşme verilerinden hareketle profesör ve doçent gibi üst akademik kadroların yoğun olduğu üniversitelerde alt kadroların unvan ilerleyişi güçleşmektedir.

### Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Çalışmalar için Öneriler

Araştırma yönteminin nitel araştırma olması araştırma evreninin sınırlı tutulmasına, yüz yüze görüşmelerin uzunluğu sebebiyle görüşme talebimize olumlu dönüş yapan akademik personelin deneyimlerine odaklanılmıştır. Bu anlamda elde edilen verilerin tüm yükseköğretim kurumlarına genellenememesi araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Gelecek araştırmalar için araştırma verilerini genellenebilir kılacak araştırma yöntemleri ve norm kadro uygulamasının akademisyen deneyimleri dışındaki farklı aktörlere odaklanan çalışmalar önerilmektedir. Bir diğer önerimiz ise yükseköğretim kurumlarındaki personel planlamasının aracı olan norm kadro uygulamasının fakülte, birim ya da program temelli spesifik çalışmalarla uygulanabilir olup olmadığının tespitine yönelik çalışmalar yürütülmesidir.

Araştırmamızın bir diğer sınırlılığı ise araştırma örneklemini oluşturan üst düzey idari pozisyonlarda erkek yöneticilerin oransal fazlalığı sebebiyle kadın akademisyenlerin yeterli düzeyde temsiline sağlanamamış olmasıdır. Araştırma kapsamında toplamda 32 akademisyenle yüz yüze görüşme yapılmış, görüşme yapılan kadın akademisyen sayısı 4 olup bu durum idari kademelerdeki kadın akademisyen oranının düşüklüğü ile ilişkilidir. Bu anlamda gelecek çalışmalar için araştırmacılara kadın ve erkek akademisyenlerin oransal eşitliği gözetilerek nicel ya da nitel araştırma desenleriyle yükseköğretim insan kaynakları planlamalarına odaklanan çalışmalar yürütmeleri önerilmektedir.

## Extended Abstract

### **Evaluation of Human Resources Policies from the Perspective of Actor Network Theory: Example of Higher Education Norm Staffing Practice**

Since the 1980s, neoliberal transformations have redefined higher education with a market-oriented logic; universities have become places where state priorities and market demands converge. The competitive pressure created by entrepreneurial and innovative university indices, and the expectations of competitive advantage for higher education institutions through quality assurance and accreditation processes are considered components of the restructuring in higher education within the neoliberal transformation. A notable consequence of these dynamics, along with the policy of having a university in every province, has been academic inflation, leading to inefficiencies in personnel allocation and the adoption of norm staffing regulations. In order to ensure standardization in academic personnel management in higher education institutions, the norm staffing practice was introduced with the personnel regulation amendment made in 2018. However, the diverse missions and autonomous structures of these institutions in the fields of education, research, and social contribution make uniform practice difficult and threaten the sustainability of human resources planning. This study examines the challenges posed by staffing regulations and higher education institution decisions, while also considering the impact of many actors, such as technological infrastructure, teaching resources and student numbers, on staffing norms.

#### **Literature Review**

The success of the higher education staffing norm implementation as a policy process depends on the effectiveness of the components in the policy-making and implementation process. To analyze these dynamics, this study utilizes the perspective of actor network theory, which emphasizes the interaction of various elements within hybrid socio-technical networks (Miles, 2016, p. 27). Actor network theory considers human and non-human actors, such as policymakers, academic staff, legal frameworks, technologies and performance indicators, as equally important in shaping outcomes (Latour, 2005a, 2008). By emphasizing the heterogeneity of networks, this theory warns against explanations that prioritize a single factor or element, as such a perspective inevitably overlooks the fundamental dimensions of continuity and change. The theory is not a model but a tool for analyzing various situations (Cressman, 2009). Instead of offering a prescriptive model, actor network theory provides an analytical lens for observing how actors interact (Callon

& Latour, 1981; Law, 2008), adapt, and exert influence in complex organizational contexts (Latour & Woolgar, 1986). This study uses this approach to investigate how the interaction of multiple actors determines the challenges and opportunities of staffing norm implementation in higher education. All human and non-human actors in the network have the potential to be agents (Callon, 1987; Cressman, 2009; Latour, 2005a). From this perspective, the study focuses on the following research questions: How do actors and agents shape staffing norm planning processes in higher education institutions? What are the experiences of academic staff regarding the implementation of staffing norm planning processes within their respective actor networks?

#### **Method**

Using a qualitative phenomenological design, the norm staffing practice was examined from an actor-network theory perspective. The research group consisted of academics from both young and senior universities selected from state universities using a criterion sampling method. The research sample also included academics holding administrative positions and involved in decision-making processes. Data were obtained through semi-structured interviews and analyzed using content and descriptive analysis techniques with the NVivo qualitative analysis program. The data were classified into codes, categories, and themes, resulting in 65 child-codes, 41 codes, 7 categories, and 4 themes. For reliability, the codes, categories, and themes were reviewed by an expert academic. The agreement rate between the coding performed by the expert academic and our own coding was determined to be 95.72%. To further enhance reliability, member verification and cross-referencing were performed. The findings are presented under four themes: the applicability of the regulation, the continuity of personnel planning, the actors influencing the process, and recommendations for future applications.

#### **Findings**

When the findings are examined, it is seen that the norm staffing practice is incompatible with the organizational structure and academic functioning of higher education institutions and because it is not based on work study and analysis, it creates various impasses and problem areas in human resources planning. The regulation becomes a pressure element in the academic field, homogenizing



units, leading to promotion and employment problems due to numerical limitations and negatively affecting the quality and motivation of scientific studies. From the perspective of actor network theory, the personnel planning process is directly affected not only by human actors such as academics and administrators but also by non-human components such as legislation, geography, economic constraints, and institutional age. Frequent changes in the regulation reveal the fragility and instability of the system, while uncertainties and non-standard appointments in practice weaken the written rules, highlighting the discretionary power of rectors and making them a central actor where power is concentrated. Since this situation undermines the perception of institutional neutrality and makes it difficult for academics to plan for the future, it is recommended that the application be fundamentally revised with flexible dynamics that take into account institutional diversity, job analysis tools, and transparent criteria. The findings emphasize the value of actor network theory in analyzing higher education policies and the need for more flexible and context-sensitive approaches to academic staffing.

## Discussion

The question of how human resources planning processes in higher education shape organization is answered by stating that planning both influences and is influenced by the structure (Alcadipani & Hassard, 2010; Camillis & Antonello, 2016; Camillis et al., 2021). In this case, academic staff are both influenced by and influence the practice, thus forming a network structure. From an actor-network theory perspective, the continuity of the practice in staffing planning has been evaluated through the agency of the actors. The aim is not to determine “what is good or what is bad” (Royle, 2021), but to consider the actors from a holistic perspective. Within the scope of the study’s findings, it is clear that the practice does not serve its intended purpose in terms of organizational structure and academic functioning in higher education. The resistance faced by individuals to the regulations made in staffing processes can actually be seen as a result of methodological problems (Karataş & Avcı, 2019). The failure to determine the correct methods in the staffing planning process; This can lead to question marks in the minds of the parties and a lack of full understanding of the rationale behind the practice (Demir & Demir, 2019). It is stated that the norm staffing regulations made with higher education laws are inconsistent, and the resulting inconsistency creates different problem areas and application differences in appointment processes (Varcan, 2020). The fact that different titles are subject to different appointment procedures within the scope of the uniqueness of the appointment procedures in the professional field of academic personnel makes it difficult to implement norm staffing planning, which is a uniform appointment plan (Tahtaloğlu, 2021). In this

context, a plan that supports the norm staffing and the required work measurements with the academic personnel duties expressed in the higher education law has not been created.

## Conclusion and Recommendations

Academic staff’s experience with the norm staffing practice leads to differing perspectives; each academic perceives, adopts, or rejects the system differently based on their own experiences. In this sense, while some academics consider the norm staffing practice a necessary practice, others have suggested that it is incompatible with the structure of higher education or that certain adjustments are needed. In this context, the Council of Higher Education should be transformed into a central institution that oversees institutional performance, boards of trustees should be established in universities, and contextualization strategies should be implemented to ensure compliance. The norm staffing practice, which subjects all units to uniform regulations, should prioritize fair planning rather than equality, as it contradicts the autonomy and diversity of academic disciplines of universities. Instead of a norm staffing practice that prioritizes quantity, human resources planning that emphasizes quality should be implemented, and strategic talent management practices should be utilized. The provision in the norm staffing practice stating that “3/4 of the positions can be used for the same title” should not include permanent positions; this ratio should be applied to temporary positions.

## Kaynakça

- Acar, O. K. (2018). Entelektüel sermaye birikiminde insan kaynakları yönetimi politikaları: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(14), 193–215. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.510626>
- Acar, O. K., & Akman, E. (2019). Türkiye’de kamu personel politikalarının süreç modeli çerçevesinde analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203–217. <https://doi.org/10.20875/makusobed.533924>
- Alcadipani, R., & Hassard, J. (2010). Actor-network theory, organizations and critique: Towards a politics of organizing. *Organization*, 17(4), 419–435. <https://doi.org/10.1177/1350508410364441>
- Aykaç, B. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi ve insan kaynaklarının stratejik planlaması*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakır, H., & Eroğlu, E. (2019). Esnek ve güvencesiz çalışma bağlamında Türkiye’de araştırma görevlisi olmak. *Çalışma ve Toplum*, 1(60), 155–178.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2019). *NVivo ile nitel veri analizi*. (A. Bakla & S. B. Demir, Çev. 2. Baskı). Anı Yayıncılık. (2015)
- Bingöl, D. (2019). *İnsan kaynakları yönetimi*. Beta Yayınları.
- Bisset, S., & Potvin, L. (2007). Expanding our conceptualization of program implementation: Lessons from the genealogy of a school-based nutrition program. *Health Education Research*, 22(5), 737–746. <https://doi.org/10.1093/her/cyl154>
- Bleakley, S. (2012). Identifying and reducing the risk of antipsychotic drug interactions. *Progress in Neurology and Psychiatry*, 16(2), 20–24. <https://doi.org/10.1002/pnp.231>
- Booth, A., & Brice, A. (2004). *Evidence based practice for information professionals: A handbook*. Facet Publishing.
- Bosco, F. J. (2006). Actor-network theory, networks and relational approaches in human geography. S. Aitken & G. Valentine (Ed.), *Approaches to human geography* (s. 136–147) içinde. Sage Publications.
- Bottomley, M. H. (1983). *Personnel management (The M&E higher business education series)*. Macdonald & Evans Ltd.
- Bozoğlu, O., & Göktürk, Ş. (2022). Yükseköğretimde neoliberal değişim: Mikrokurumsalcılık teorik perspektifinin örgütsel analize yansımaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(40), 72–102. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.931213>
- Brown, L. K. (1994). Respiratory dysfunction in Parkinson’s disease. *Clinics in Chest Medicine*, 15(4), 715–727. [https://doi.org/10.1016/S0272-5231\(21\)00964-3](https://doi.org/10.1016/S0272-5231(21)00964-3)
- Burford, B., Lewin, S., Welch, V., Rehfuess, E., & Waters, E. (2013). Assessing the applicability of findings in systematic reviews of complex interventions can enhance the utility of reviews for decision making. *Journal of Clinical Epidemiology*, 66(11), 1251–1261. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2013.06.017>
- Bussular, C. Z., Burtet, C. G., & Antonello, C. S. (2020). The actor-network theory as a method in the analysis of samarco disaster in Brazil. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 15(2), 176–191. Emerald Group Holdings Ltd. <https://doi.org/10.1108/QROM-04-2017-1520>
- Callon, M. (1984). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Briec Bay. *The Sociological Review*, 32(1\_suppl), 196–233. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1984.tb00113.x>
- Callon, M. (1986). The sociology of an actor-network: The case of the electric vehicle. M. Callon, J. Law & A. Rip (Ed.), *Mapping the dynamics of science and technology* (s. 19–34) içinde. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-07408-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-349-07408-2_2)
- Callon, M. (1987). Society in the making: The study of technology as a tool for sociological analysis. W. E. Bijker, T. P. Hughes & T. J. Pinch (Ed.), *The social construction of technological systems: New directions in the sociology and history of technology* (s. 83–103) içinde. MIT Press.
- Callon, M. (1999). Actor-network theory-The market test. *The Sociological Review*, 47(1\_suppl), 181–195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954x.1999.tb03488.x>
- Callon, M., & Ferrary, M. (2006). Les réseaux sociaux à l’aune de la théorie de l’acteur-réseau. *Sociologies Pratiques*, 13(2), 37–44. <https://doi.org/10.3917/sopr.013.0037>
- Callon, M., & Latour, B. (1981). Unscrewing the big Leviathan: How actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so. K. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (Ed.), *Advances in social theory and methodology - Towards an integration of micro and macro sociologies* (s. 227–303) içinde. Routledge & Kegan Paul.
- Camillis, P. K. D., & Antonello, C. S. (2016). Da translação para o enactor: contribuições da Teoria Ator-Rede para a abordagem processual das organizações. *CADERNOSEBAPE.BR*, 14(1), 61–82. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761231412>
- Camillis, P. K. D., Bignetti, B., & Petrini, M. de C. (2021). Percursos da teoria ator-rede nas pesquisas brasileiras em administração. *Revista Pensamento Contemporâneo Em Administração*, 14(4), 93–114. <https://doi.org/10.12712/rpca.v14i4.44341>
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş., & Yıldırım, S. (2009). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Correa, G., & Domènech, M. (2013). Care networking: A study of technical mediations in a home telecare service. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(7), 3072–3088. <https://doi.org/10.3390/ijerph10073072>
- Coşar, S., Çelebi, E., Özcan, G., & Sevim, E. (2020). *Pandemi sürecinde yükseköğretimin değerlendirilmesi*. Feminist Queer Araştırmacılar Ağı Uzaktan Eğitim Çalışma Grubu Raporu. [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_3542478\\_1/component/file\\_3542479/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_3542478_1/component/file_3542479/content)
- Cressman, D. (2009). A brief overview of actor-network theory: Punctualization, heterogeneous engineering & translation. *ACT Lab/ Centre for Policy Research on Science & Technology (CPROST) School of Communication*.
- Cresswell, K. M., Worth, A., & Sheikh, A. (2010). Actor-network theory and its role in understanding the implementation of information technology developments in healthcare. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6947-10-67>
- Cresswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. 5.Baskı). Siyasal Kitabevi. (2013)
- Demir, R., & Demir, M. (2019). Kamu üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin norm kadro uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesine ilişkin bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 2492–2511.
- Duff, C. (2011). Networks, resources and agencies: On the character and production of enabling places. *Health and Place*, 17(1), 149–156. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2010.09.012>



- Göçoğlu, V., & Kurt, İ. D. (2018). Kamu kurumlarında insan kaynakları yönetimi ve teknoloji: Gelecek odaklı bir değerlendirme. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 1(3), 357–367.
- Itika, J. S. (2011). Fundamentals of human resources management: Emerging experiences from Africa. *African Public Administration and Management Series*, (Vol. 2). African Studies Centre.
- Karakütük, K. (2024). *Eğitimin planlaması*. Pegem Akademi.
- Karataş, A., & Avcı, S. B. (2019). Yükseköğretimde norm kadro değişikliği sonucu aktörlerin başa çıkabilme potansiyelinin değerlendirilmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 439–460. <https://izlik.org/JA73SB37EH>
- Latour, B. (2000). *Pandora's hope: Essays on the reality of science studies*. Harward University Press.
- Latour, B. (2005a). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford University Press.
- Latour, B. (2005b). What is given in experience? *Boundary 2*, 32(1), 223–237. <https://doi.org/10.1215/01903659-32-1-223>
- Latour, B. (2008). *Biz hiç modern olmadık*. (İ. M. Uysal, Çev.). Norgunk Yayıncılık. (1991)
- Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Princeton University Press.
- Law, J. (2008). Actor network theory and material semiotics. B. S. Turner (Ed.), *The new Blackwell companion to social theory* (s. 141–158) içinde. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444304992.ch7>
- Miles, J. A. (2016). *Yönetim ve organizasyon kuramları*. (M. Polat & K. Arun, Çev. Ed. 1. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2021). *Nitel veri analizi*. (S. A. Altun & A. Ersoy, Çev. Ed. 4. Baskı). Pegem Akademi. (1994)
- Navarro, P. E., & Moreso, J. J. (2005). Applicability and effectiveness of legal norms. *Law and Philosophy*, 16, 201–219. <https://doi.org/10.1023/A:1005884330974>
- Özilgen, M. (2009). *Endüstrileşme sürecinde bilgi birikiminin öyküsü*. Arkadaş Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed. 3. Baskı). Pegem Akademi. (2002)
- Pfeffer, J. (2010). Building sustainable organizations: The human factor. *Academy of Management Perspectives*, 24(1), 34–45. <https://doi.org/10.5465/amp.24.1.34>
- Pienaar, C., & Bester, C. (2009). Addressing career obstacles within a changing higher education work environment: Perspectives of academics. *South African Journal of Psychology*, 39(3), 376–385. <https://doi.org/10.1177/008124630903900311>
- Porter, M. E. (1985). Technology and competitive advantage. *Journal of Business Strategy*, 5(3), 60–78. <https://doi.org/10.1108/eb039075>
- Ramiller, N. C. (2007). Constructing safety: System designs, system effects, and the play of heterogeneous interests in a behavioral health care setting. *International Journal of Medical Informatics*, 76(1), 196–204. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2006.05.025>
- Rooke, C., Cloatre, E., & Dingwall, R. (2012). The regulation of nicotine in the United Kingdom: How nicotine gum came to be a medicine, but not a drug. *Journal of Law and Society*, 39(1), 39–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6478.2012.00569.x>
- Royle, K. (2021). What's good what's bad? Conceptualising teaching and learning methods as technologies using actor network theory in the context of palestinian higher education. *Postdigital Science and Education*, 3(1), 120–143. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00138-z>
- Rushton, C. (2014). Whose place is it anyway? Representational politics in a place-based health initiative. *Health and Place*, 26, 100–109. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2013.12.006>
- Şahin, M. (2023). Kamuda insan kaynakları ve performans yönetimi. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal*, 69(69), 3060–3070. <https://doi.org/10.29228/smryj.68748>
- Schuler, R. S. (1992). Strategic human resources management: Linking the people with the strategic needs of the business. *Organizational Dynamics*, 21(1), 18–32. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(92\)90083-Y](https://doi.org/10.1016/0090-2616(92)90083-Y)
- Selman, P. (2000). Networks of knowledge and influence: Connecting the planners and the planned. *Town Planning Review*, 71(1), <https://doi.org/10.3828/tpr.71.1.a3258m222630p245>
- Stoopaal, A., & Bal, R. (2013). Conferences, tablecloths and cupboards: How to understand the situatedness of quality improvements in long-term care. *Social Science & Medicine*, 78, 78–85. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.11.037>
- Tahtaloğlu, H. (2021). Akademik kadrolar açısından norm kadro uygulamalarına genel bir bakış. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 1107–1124. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.888879>
- Thunnissen, M., Arensbergen, P. & Brink, M. (2021). Talent management in academia. I. Tarique (Ed.), *The Routledge companion to talent management* (s. 215–226) içinde. Routledge.
- Timpka, T., Nordqvist, C., & Lindqvist, K. (2009). Infrastructural requirements for local implementation of safety policies: The discordance between top-down and bottom-up systems of action. *BMC Health Services Research*, 9. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-9-45>
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H., & Özer, M. A. (2010). *İnsan kaynakları yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Varcan, N. (2020). Yükseköğretim kurumlarında öğretim üyeliğine atanma sürecinde farklı düzenlemeler nedeniyle yaşanabilecek sorunlar. *Anadolu University Journal of Faculty of Economics*, 2(2), 34–48. <https://izlik.org/JA84JH97KL>
- Wilkinson, A., Hill, M., & Gollan, P. (2001). The sustainability debate. In *International Journal of Operations & Production Management*, 21(12). MCB University Press. <http://www.emerald-library.com/ft>
- Wilson, V. (2010). Applicability: What is it? How do you find it? *Evidence Based Library and Information Practice*, 5(2), 111–113. <https://doi.org/10.18438/B82S6K>
- Yalçıntaş, A., & Akkaya, B. (2019). Türkiye’de akademik enflasyon: “Her ile bir üniversite politikası” sonrasında Türk yükseköğretim sistemi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 74(3), 789–810.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K., & Özdem, G. (2004). Norm kadro çalışmalarının üniversitelerde uygulanabilirliği: Nitel bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 115–136. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_00000000099](https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000099)

## Ek 1: Tablolar

**Tablo 1.1**

Örgütsel Yapıya Yönelik Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                               | Vurgulanan Sorun                                                                                   |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-10          | Akademisyenleri ikiye ayırmak gerekiyor. Araştırmacı akademisyen ve ders veren akademisyen şeklinde bir ayırım yapılmalıdır. Bu ayırım üzerinden iş analizi yapılsın ve norm kadro uygulansın. | Yükseköğretimde iş analizi yapılarak kadro planlaması yapılmadığı, ayırımın nasıl olması gerektiği |
| GA-14          | Üniversitelerin işlevleri açısından norm kadro uygulaması yapıya uygun değildir.                                                                                                               | Norm kadro uygulamasının üniversitenin işlevleriyle örtüşmediği                                    |
| GA-15          | Norm kadro uygulaması üniversitelere ve akademisyenliğe uygun değildir.                                                                                                                        | Norm kadro uygulamasının akademiye uygun olmadığı                                                  |
| KA-24          | Norm kadro üniversitelerin örgütsel yapısına uygun değil.                                                                                                                                      | Üniversitelerin örgütsel yapısına uygun olmadığı                                                   |
| KA-26          | Üniversitelerdeki örgütsel yapıyla örtüşmeyen bir uygulamadır. Bu nedenle uygulamada olduğu gibi insan kaynakları planlamaları da sürdürülebilir değildir.                                     | Norm kadronun örgütsel yapı ile uyumlu olmadığı ve sürekliliğinin olmadığı                         |

**Tablo 1.2**

Planlamadaki İşlevselliğe Yönelik Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                             | Vurgulanan Sorun                                                                                     |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-12          | Yükseköğretimde plansızlığı düzeltmek amacıyla norm kadro uygulaması devreye konmuştur. Norm kadro uygulaması yasal bir perdeleme; aslında, işine geleni al, kadro ver; işine gelmeyene “norm kadro var” diyebilmenin yasal düzenlemesidir.  | Yükseköğretimdeki plansızlığı perdelemek amacıyla oluşturulmuş yasal düzenleme                       |
| KA-29          | Norm içi ve norm dışı kadro ile istenilen alımların yapılması aynen devam etmektedir. Norm kadro ile yapılan sınırlamaya rağmen istenilen alımlar yine yapılıyor. Üniversiteler plansızca kuruldu, norm kadro ise bir başka plansızlık oldu. | Norm kadro uygulamasına rağmen norm dışı alımların yapıldığı, kadro planlamalarına riayet edilmediği |
| KA-16          | Yönetim ihtiyaç olmasa da norm dışı kadro ile istediğini yine işe alabilmektedir.                                                                                                                                                            | Norm dışı kadro yetkisi ile sayı ve ihtiyaçtan ziyade keyfilik söz konusu olduğu                     |

**Tablo 1.3**

Tüm Birimleri Tek Tipleştirmek İle İlgili Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                       | Vurgulanan Sorun                                                                                         |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-1           | Araştırma görevlileri ve doktor öğretim üyeleri için bir baskı unsuru olduğunu görüyorum. Bu durum onları bölümde hâkim olan kişiye tabi olmaya zorluyor.                                                                              | Akademisyenler üzerinde bir baskı oluşturulduğu, yöneticiye tabiyet ve bağımlılık yarattığı              |
| GA-11          | Akademik işleyişte sayı sınırlaması doğru değildir. Asgari kadro sayısı olan 3 kişi ile bölüm veya anabilim dalı süreçleri yürütülemez. [...] Akademisyenler asgari kadro sayısı sebebiyle terfi konusunda mağduriyetler yaşamaktadır. | Akademide asgari kadro sayısı ile oluşturulan sayı sınırlamasının doğru olmadığı ve mağduriyet yarattığı |
| GA-12          | Öğrencisi olana da olmayana da aynı norm kadro sayı sınırlamasını getirirseniz, burada rasyonel planlamadan bahsedilemez.                                                                                                              | Tek tip kadro planlamalarının rasyonel planlamalar olmadığı                                              |
| GA-14          | Uygulama yıllardır bölümde çalışan her anlamda bir emek ortaya koymuş insanların sayı sınırlaması ile bekletildiği bir durum ortaya çıkarmıştır.                                                                                       | Asgari kadro sayısının mağduriyetler yaratarak örgütsel aidiyeti olumsuz etkilediği                      |



■ Tablo 1.4.

Uygulamadaki şeffaflığa yönelik katılımcı görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                 | Vurgulanan Sorun                                                                                  |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-9           | Kadro için personel değil, personel için kadro ayarlanmaktadır. Bu doğru bir tutum değildir.                                     | Norm kadro planlamasının kişiler üzerinden yürütüldüğü amacı dışında hareket edildiği             |
| GA-10          | Bir sistemde dürüstlük olmazsa sürdürülebilirlikten bahsedilemez, işler yürümez. Bizler önce dürüst olmalıyız.                   | Aktörlerin etik davranmadığı.                                                                     |
| GA-14          | Uygulama ile ilgili kafa karışıklığı var, çok fazla değişti. [...] Norm kadro yönetmeliğine karşı yapılmak istenenler yapılıyor. | Uygulamanın çok fazla değiştiği, kuralsızlık ve keyfiyet söz konusu, aktantlar süreçte çok etkili |
| KA-16          | Efendim "Rektör Hoca öyle uygun buldu" yükseköğretim bu cevaplamaı taşıyamaz.                                                    | Yöneticilerin şeffaflık ve hesap verilebilirlik ilkeleri doğrultusunda hareket etmedikleri        |

■ Tablo 1.5

Sayı sınırlamasına ilişkin katılımcı görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                                     | Vurgulanan Sorun                                            |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| GA-1           | Norm kadro uygulaması hiyerarşik bir yapı kurmak üzere tasarlanmıştır, oysa üniversitelerde önemli olan bu değildir. Üniversitenin gücünü ve işlerliğini sürdürebilmesi için asgari sayı sınırlamalarının değil liyakat ve ehliyet esas alınmalıdır. | Planlamaların nicelik değil nitelik odaklı olması gerektiği |
| GA-10          | Norm kadro uygulaması ile hep sayıları konuştuk. Sayılar önemli, sınırlar önemli, puan önemli ama nitelik ortada yok.                                                                                                                                | Norm kadro uygulaması ile niteliğin göz ardı edildiği       |
| KA-18          | Norm kadro uygulamasında sayısal sınırlandırma uygulanabilirliğini zorlu bir hale dönüştürmüştür.                                                                                                                                                    | Niceliğe odaklı planlamanın uygulanabilirliği güçleştirdiği |
| KA-26          | Öncelikle hedefler belirlenmeli, sürecin nasıl yürütüleceğini netleştir, sonra sayı belirlensin. Ancak ifade edilen hiçbir hususta çalışma yapmadan ilk önce sayılara takılmak doğru değil.                                                          | Uygulama ile akademik planlamanın niceliğe odaklandığı      |

■ Tablo 1.6

Nitelik ve Niceliğin Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Vurgulanan Sorun                                                                  |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| KA-16          | Uygulamalı alanlarda ya da farklı gereklilikleri olan bölümlerde sayı sınırlaması kaliteyi azaltmaktadır. Norm kadro ile su mu demek isteniyor; bizim fakülteye 6 hocalık bilim yeter! 7 hocalık bilim fazla! Aslında akademide niteliğe bakmalıyız, bir yerde 20 hoca da olsa nitelik yoksa sayının bir önemi yoktur.                                                         | Nicelik odaklı planlamaların nitelik odaklı planlamalara tercih edildiği          |
| KA-20          | Yükseköğretimde günü kurtaran planlamalar yapılmakta fakat böyle olmamalı, anabilim dalı sayısı ve öğrenci sayısı belli, bunlara göre yapılmalıdır. [...] Planlamalar günü değil geleceği kurtarmalıdır.                                                                                                                                                                       | Norm kadro planlaması ile günü kurtaran planlamaların yapıldığı                   |
| KA-25          | Görüldüğü üzere kervan yolda dizilemiyor, uygulamada birçok sıkıntı söz konusudur. Esas olan planlamadır, planlama sağlam ise gerisi gelir.                                                                                                                                                                                                                                    | Planlamanın en başından doğru yapılmadığı                                         |
| KA-31          | Ne yazık ki üniversitelerde öğrenci sayısı fazla, akademik personel sayısı azdır. Bu açıdan bakıldığında ihtiyaca yönelik insan kaynağı istihdamı söz konusu değil, böyle olunca da 31. maddeye yükleniliyor, görevlendirme ile personel açığı giderilmeye çalışılmaktadır. Görevlendirme ile işler yürütüldüğü için ihtiyaca yönelik personel yetiştirilmesi ertelenmektedir. | Norm kadro uygulamasının sözleşmeli ve ders saati ücretli istihdamı özendirildiği |

**Tablo 1.7**

Öğrenci Kapasitesinin Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                            | Vurgulanan Sorun                                                                    |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-6           | Özellikle öğretim üyesi alımının belli bir sayıya ve 2/3 gibi unvan sınırlamasına tabi tutulması yeni kurulan üniversitelerde akademik istihdamı zorlaştırdı.                                               | Asgari kadro sınırlamasının yarattığı istihdam sorunu                               |
| GA-7           | Öğrenci sayısı dikkate alınmıyor. Önce öğrenci alınıyor, sonra hoca talep ediliyor.                                                                                                                         | Planlamada öğrenci sayısının dikkate alınmaması                                     |
| GA-11          | Tamamen plansız bir düzlemde ilerlemeyelim ama 2/3 veya 3/4 gibi kurallar sayı sınırlamaları saçmalaktır, akademik yapıya uygun değildir.                                                                   | Asgari kadro sayı sınırlamasının akademik yapıya uygun olmadığı                     |
| GA-14          | İnsan kaynakları planlamaları sürdürülebilir olsa veya niteliğe göre yapılmış olsaydı üniversiteler mevcut sorunları konuşuyor olmazdı.                                                                     | Planlamanın niteliği esas almaması devamlılığını etkileyeceği, planlama yapılmadığı |
| KA-23          | Yapıcı, etkin, rasyonel planlamalar yapılmalı; öğrenci sayısı ve öğrencinin öğretim süreci boyunca elde edilecek çıktıları, sağlanacak faydalar hesaplanmalı bu veriler çerçevesinde planlama yapılmalıdır. | Norm kadro planlamasının etkin ve etkili bir şekilde tasarlanmadığı                 |
| KA-32          | Akademideki norm kadro sayı sınırının neye göre yapıldığı belirsiz, netlik kazanmamıştır. Bu sebeple de uygulama ile gerçeklik örtüşmüyor. Uygulama sürecinde sıkıntılar oluşmaktadır.                      | Norm kadro sayı sınırının hangi ihtiyaçtan kaynaklı oluşturulduğunun belirsizliği   |

**Tablo 1.8**

Mevcut Personel Planlamasına İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                   | Vurgulanan Sorun                                                |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| KA-27          | Bölümlerin öğrenci sayıları, Yüksek lisans ve doktora programları dikkate alınarak planlama yapılması gerekmektedir.                                                               | Öğrenci sayılarının dikkate alınması gerektiği                  |
| KA-31          | Bir bölüm birden fazla alt disiplinden oluşmaktadır. Öğrenci potansiyeli de dikkate alındığında akademik personel ihtiyacı YÖK'ün belirlediği sayı sınırlamasının çok üzerindedir. | Her disipline uygun yeknesak bir planlamanın mümkün olamayacağı |

**Tablo 2.1**

Aktant Etkisini Vurgulayan Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Vurgulanan Sorun                                                                                          |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| KA-17          | Bulunduğu birimde akademik unvan ilerleyişi norm kadroya takılan akademisyenler başka arayışlara içerisine girmekte, politik süreçleri işletmek istemekte ya da torpil gibi arayışlara girmektedirler.                                                                                                                                                | Planlamalara dışarıdan müdahale yapılması fikrinin yaygınlaştığı, etik olmayan davranışlara teşvik ettiği |
| KA-20          | Üniversitenin doğuda olması, şehrin belirli avantajlardan yoksun olması, fiziki koşulların yetersizliği kadrolaşmaya ve uygulamanın sürdürülebilirliğine etki etmektedir.                                                                                                                                                                             | Üniversitenin şartlarının planlamada etkili olduğu                                                        |
| KA-22          | Beşeri olmayan aktörler açısından baktığımızda ise liyakate önem vermeyen anlayış, yerleşmenin getirdiği kayırmacılık, hemşehricilik anlayışı sürece etkide bulunmaktadır. Üniversiteler yerleştirildikçe kayırmacılık ve hemşehricilik artıyor.                                                                                                      | Planlamaların niceliği ön plana çıkarması ile liyakate değer vermeyen bir anlayış yaratıldığı             |
| KA-29          | Bütçe görüşmeleri her şeyi belirliyor. Bütçede üniversitelerin ihtiyacına göre değil, maddi olanaklar kapsamında atama öngörüyor. Bütçenin durumu akademik personel planlamalarında etkili olmaktadır.                                                                                                                                                | Bütçenin akademik kadro planlamaları üzerindeki etkisi,                                                   |
| KA-30          | Üniversitelerde norm kadro uygulaması amacı tahmin edilemeyen bir düzenlemedir. Kurumların politize olması sebebiyle norm kadro uygulaması uygulanabilir değildir. Politik yön rasyonel standartları yok sayar ve rasyonel standartlar ortadan kalkınca da norm kadro işlemez. Norm kadro uygulaması ile bürokratik süreçleri bir yenisi eklenmiştir. | Planlama sürecindeki dışarıdan müdahalelerin rasyonel standartları yok saydığı ve uygulanamaz kıldığı     |
| KA-31          | Bütçe kapsamında atama sayıları belirlenmekte dolayısıyla ihtiyaçtan ziyade bütçenin olanakları önemli hale gelmiştir.                                                                                                                                                                                                                                | Bütçe olanakları kapsamında planlamanın şekillendiği                                                      |



■ Tablo 2.2

Aktant Etkisini Vurgulanan Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                   | Vurgulanan Sorun                                             |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| GA-4           | Süreci etkileyen beşeri olmayan aktör olarak [...] ekonomik durum.                                                                                                 | Ekonominin de süreci etkilediği                              |
| GA-7           | Üniversitenin nitelikleri, şehrin imkânları, YÖK merkezi yapılanma olarak önemli ve ciddi etkisi olan beşeri olmayan aktörler olarak ifade edilebilir.             | Üniversitelerin ve bulundukları şehrin niteliklerinin etkisi |
| GA-9           | Akademide akademik başarı ve çalışmalarla değil, akademi dışı ilişkilerle gelinmektedir.                                                                           | Niteliğin değil kişisel ilişkilerin önem arz etmesi          |
| GA-10          | Norm kadro uygulama sürecinde şehrin büyük ya da küçük olması, üniversitenin kıdemli veya genç bir üniversite olması aslında her biri ayrı ayrı etkili olmaktadır. | Üniversitelerin niteliklerinin süreçteki etkileri            |
| GA-11          | Şehrin olanaksızlıkları personel ihtiyacını hep diri tutuyor ve süreç bu durumdan etkileniyor.                                                                     | Şehrin niteliklerinin dolaylı etkisi                         |

■ Tablo 2.3

Yükseköğretimde İş Tanımının Yapılabilmesinin Birtakım Zorluklar Barındırdığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Vurgulanan Sorun                                                         |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| GA-4           | 40 saat boyunca ders verip, sonrasında da akademik ilerleme yapmamız, idari görevler yürütmek mümkün değil.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Akademisyenlerin ders dışı görevlerinin olması ve planlamanın güçleşmesi |
| KA-25          | Haftalık 30 saat ders veren akademisyen bilim yapamaz, üretemez.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Akademiyenin sadece ders veren kurumlar olarak algılanmaması gerektiği   |
| KA-30          | Akademisyenlerin yükseköğretim faaliyetleri açısından üç önemli görevi bulunmaktadır: Araştırma ve geliştirme, Eğitim öğretim faaliyetleri, toplumsal katkı. [...] Öğretim faaliyetleri açısından norm kadro uygulanabilir fakat araştırma ve geliştirme ile toplumsal katkı görevleri açısından uygulanabilirliği mümkün değildir. Ya akademisyenlerden bu üç işlevi bekleyip, norm kadroyu kaldıracaksınız. Ya da norm kadroyu uygulayabileceğiniz tek işlev olan öğretim faaliyetleri açısından personel planlaması yapmak için norm kadroyu uygulayacaksınız. | Akademik faaliyetlerin çeşitliliğinin iş analizini güçleştirdiği         |

■ Tablo 2.4

Süreklilik Arz Eden Bir Yasal Mevzuatın Bulunmadığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                     | Vurgulanan Sorun                                        |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| GA-2           | Çok fazla köklü değişiklikler, çok ani bir şekilde yapılıyor, hızlı bir şekilde yapılıyor ve buna uyum sağlayamıyor. | Mevzuat değişikliklerinin uygulanabilirliği etkilediği  |
| GA-15          | Yasal düzenlemeler sürdürülebilir değil.                                                                             | Yasal düzenlemelerin ügünü kurtarmak amacıyla yapılması |

**Tablo 2.2**

Aktant Etkisini Vurgulanan Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                            | Vurgulanan Sorun                                             |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| GA-4           | Süreci etkileyen beşeri olmayan aktör olarak [...] ekonomik durum.                                                                                          | Ekonominin de süreci etkilediği                              |
| GA-7           | Üniversitenin nitelikleri, şehrin imkânları, YÖK merkezi yapılanma olarak önemli ve ciddi etkisi olan beşeri olmayan aktörler olarak ifade edilebilir.      | Üniversitelerin ve bulundukları şehrin niteliklerinin etkisi |
| GA-9           | Akademiye akademik başarı ve çalışmalarla değil, akademi dışı ilişkilerle gelmektedir.                                                                      | Niteliğin değil kişisel ilişkilerin önem arz etmesi          |
| GA-10          | Norm kadro uygulama sürecinde şehrin büyük ya da küçük olması, üniversitenin kıdemli veya genç bir üniversite olması aslında her biri ayrı etki olmaktadır. | Üniversitelerin niteliklerinin süreçteki etkileri            |
| GA-11          | Şehrin olanaksızlıkları personel ihtiyacını hep diri tutuyor ve süreç bu durumdan etkileniyor.                                                              | Şehrin niteliklerinin dolaylı etkisi                         |

**Tablo 2.3**

Yükseköğretimde İş Tanımının Yapılabilmesinin Birtakım Zorluklar Barındırdığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Vurgulanan Sorun                                                         |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| GA-4           | 40 saat boyunca ders verip, sonrasında da akademik ilerleme yapmamız, idari görevler yürütmek mümkün değil.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Akademisyenlerin ders dışı görevlerinin olması ve planlamanın güçleşmesi |
| KA-25          | Haftalık 30 saat ders veren akademisyen bilim yapamaz, üretemez.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Akademiyenin sadece ders veren kurumlar olarak algılanmaması gerektiği   |
| KA-30          | Akademisyenlerin yükseköğretim faaliyetleri açısından üç önemli görevi bulunmaktadır: Araştırma ve geliştirme, Eğitim öğretim faaliyetleri, toplumsal katkı. [...] Öğretim faaliyetleri açısından norm kadro uygulanabilir fakat araştırma ve geliştirme ile toplumsal katkı görevleri açısından uygulanabilirliği mümkün değildir. Ya akademisyenlerden bu üç işlevi bekleyip, norm kadroyu kaldıracaksınız. Ya da norm kadroyu uygulayabileceğiniz tek işlev olan öğretim faaliyetleri açısından personel planlaması yapmak için norm kadroyu uygulayacaksınız. | Akademik faaliyetlerin çeşitliliğinin iş analizini güçleştirdiği         |

**Tablo 2.4**

Süreklilik Arz Eden Bir Yasal Mevzuatın Bulunmadığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                     | Vurgulanan Sorun                                                                   |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-2           | Çok fazla köklü değişiklikler, çok ani bir şekilde yapılıyor, hızlı bir şekilde yapılıyor ve buna uyum sağlayamıyor.                                 | Mevzuat değişikliklerinin uygulanabilirliği etkilediği                             |
| GA-15          | Yasal düzenlemeler sürdürülebilir değil.                                                                                                             | Yasal düzenlemelerin günü kurtarmak amacıyla yapılması                             |
| KA-20          | Doğru planlama olmadığı için yasal boşluklarda oluşuyor. Her bir düzenlemede mevcut uygulamayı düzenlemeye çalışırken iş daha karmaşık hale geliyor. | Sık yapılan mevzuat değişiklikleri net olmayan uygulamayı daha fazla güçleştirdiği |
| KA-24          | Beşeri olmayan unsurlar açısından yasal düzenlemelerin sıklığı ve müdahalesi süreçleri olumsuz anlamda etkilemektedir.                               | Mevzuat değişiklikleri süreçte önemli bir belirleyici                              |
| KA-32          | Sürekli yasal mevzuatta güncelleme yapmak işlerin doğru ilerlemediğinin en büyük emaresidir.                                                         | Mevzuattaki güncellemeler uygulamanın doğru planlanmadığının göstergesi            |



■ Tablo 2.5

Aktör Etkisini Vurgulayan Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                                  | Vurgulanan Sorun                                                                      |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-1           | Kurum içi unvan ilerleyişinde yükselmelerin özellikle yöneticilerden ve bölüm başkanlarından bağımsızlaştırılmasına ihtiyaç var. [...] Bu durum karar vericilere tanınan gücün suistimal edilme ihtimalini artırmaktadır.                         | Norm kadro planlamasının idarecilerden azade bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği |
| GA-10          | Akademik personelin unvan ilerleyişinin yöneticinin inisiyatifine bırakılmaması gerekir. [...] Norm kadro uygulaması karar vericilerin inisiyatifine bırakılmış bir uygulamadır. Karar verici isterse kadro alıyorsa, istemezse kadro alınamıyor. | Akademisyen unvan ilerleyişi yöneticinin inisiyatifinde olmamalı                      |
| GA-14          | Karar vericiler kadro planlamalarını akademik personel üzerinde bir baskı unsuruna dönüştürdü. [...] Şartlarını sağlamış akademik personelin kaderi karar vericinin inisiyatifinde olmamalıdır.                                                   | Yöneticiden bağımsız olmayan kadro planlamalarının bir baskı unsuruna dönüştüğü       |
| KA-22          | Belki yönetici kötü niyetli, üst yönetim neden bu kadar çok yetkili kılındı. Bu durumların düzenlenmesi gerekmektedir.                                                                                                                            | Yöneticinin sahip olduğu inisiyatifi nasıl kullandığı                                 |

■ Tablo 2.6

Merkezi Aktörlerin Etkisini Vurgulayan Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Vurgulanan Sorun                                                                           |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-7           | Merkezi yapılanma YÖK süreçlere çok fazla müdahildir. Bu durumda uygulamanın sürdürülebilirliğini etkilemektedir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Norm kadronun uygulanabilirliğinde YÖK'ün müdahilliği                                      |
| KA-16          | Norm kadronun üniversiteler bırakılmasına rağmen YÖK bir kere olaya çok müdahil durumdadır. Üniversitelere bıraktık dedi ama tüm süreçlere karışıyor. YÖK'ün sürece çok fazla etkisi var.                                                                                                                                                                                                                         | YÖK'ün süreçteki baskın etkisi                                                             |
| KA-26          | Akademik personel planlaması Ankara'da belirlenmemelidir. Yılda altı bin atama diyeceksiniz, sonra dönüp üniversitelere kadroları planlayın diyeceksiniz. Her üniversiteye zaten kaç kişi düşüyor ki! Sayı baskısı liyakati ortadan kaldırıyor. [...] Bu durum YÖK'ü yarı iletken bir kuruma dönüştürmüştür. Kadro sayısını belirleyen ile bütçeyi sağlayan aynı yer olunca YÖK'ün işlevselliğinden söz edilemez. | YÖK'ün merkezi idare ile üniversiteler arasında işlevsiz kaldığı                           |
| KA-29          | YÖK düzenleyici işleve sahip bir kurum fakat kişisel çabalarla ilerlemektedir. Üniversitelerde sorun alanları ortaya çıkınca YÖK harekete geçmekte, konjoktüre göre pozisyonunu belirlemekte, sorunlar oluştuğundan sonra düzenlemeler yapmaktadır. [...] Suya sabuna dokunmayan metinler hazırlamaktadır.                                                                                                        | Üniversitelerde sorunlar ortaya çıkmadan YÖK'ün inisiyatif almadığı, planlamalar yapmadığı |
| KA-30          | YÖK merkezi karar mekanizması olarak çalışmalara çok fazla müdahale ediyor. Yöneten erk planlama süreçlerine dahil olmaktadır.                                                                                                                                                                                                                                                                                    | YÖK'ün üniversitelerin karar mekanizmalarına müdahil olduğu                                |

■ Tablo 2.7

Politik Aktörlerin Etkisini Vurgulayan Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                   | Vurgulanan Sorun                                                |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| GA-9           | Akademik kadrolara akademik çalışmalar ve başarı ile değil, akademi dışı ilişkilerle gelmektedir. [...] Süreçlere ideolojik anlamda etki olduğu, ideolojik kutuplaşmalar nedeniyle süreçler ciddi etki altındadır. | Planlama süreçlerine dış müdahalelerin varlığı                  |
| GA-12          | Üniversite dışı beşeri aktörler olarak siyasiler çok etkili, çok fazla süreçlere dahil olmaktadır. Siyasiler şehirde üniversiteyi güçlü kılmak için sürece dahil oluyorlar.                                        | Üniversitelerin politik manevra alanı olarak işletilmesi        |
| GA-14          | Kayırmacılık çok fazla arttı, 15 Temmuz sonrası kontrolü sağlamak için siyasi otorite tarafından getirilmiş bir uygulamadır norm kadro ama çözüm olmamıştır.                                                       | Uygulamanın kayırmacılığa neden olduğu                          |
| KA-16          | Üniversiteler politikacıların arenası gibi. Akademisyenlik 20 yıl önce aile mesleği idi. Şimdi politikacıların mesleği oldu.                                                                                       | Politikacıların sürece müdahil olması                           |
| KA-20          | Norm dışı kadrolarla yapılan atamalar üniversiteleri politikacıların müdahale ettiği alanlara dönüştürmüştür.                                                                                                      | Norm dışı kadro yetkisinin politik müdahaleye zemin hazırlaması |

**Tablo 2.8**

Yerel Aktörlerin Etkisini Vurgulayan Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                   | Vurgulanan Sorun                                                                                  |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-8           | Rektör ile YÖK arasındaki ikili diyalog önemli, ilişkiler iyi olunca norm kadronun çokta dikkate alındığı söylenemez. Norm kadroya rağmen işler yürütülmektedir.                   | Norm kadronun merkezi birim ile yerel birim arasındaki ilişkinin yönüne bağlı bir planlama olması |
| GA-15          | Üniversite yöneticisi özellikle rektör beşeri aktör olarak aktif rol oynamaktadır. Çünkü rektör aktif ise sorun yaşanmıyor, istenilen kadro rahatlıkla alınabiliyor.               | Yöneticinin bağlantıları ile işletilen bir planlama olması                                        |
| KA-17          | Norm kadro uygulaması ile anabilim dalında beş hoca varsa, altıncı hoca norm kadro sayı sınırlaması ile alınmıyor. Ancak rektör isterse norm dışı kadro ile altıncı hoca alınıyor. | Norm dışı kadro yetkisinin sınırsız ve belirsiz olması                                            |
| KA-19          | Rektörün iletişim ağına göre norm dışı kadro ile ihtiyaç dışı alımlar yapılmaktadır.                                                                                               | Yönetici inisiyatifinde norm dışı kadro uygulamasının varlığı                                     |

**Tablo 3.1**

Yüksek Öğretimde Sürekliliğin Sağlanamadığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                                                                            | Vurgulanan Sorun                                                                                     |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-2           | Sürdürülebilir olması için akılcı kurallar koyacaksın ve her defasında değişikliğe gitmeyeceksin, sürdürülebilirlik için tutarlı olmak gerekiyor.                                                                                                                                           | Rasyonel kurallar içeren planlamaların tutarlı olmasına ihtiyaç olduğu                               |
| GA-10          | Yükseköğretim sistemi sürdürülebilir olmadığı gibi personel planlamaları da sürdürülebilir değil. [...] Yapılan planlamaların ya da yönetmeliklerin nasıl olduğunun bir önemi yok, önemli olan uygulamadır.                                                                                 | Sorunun mevzuat ya da planlama dışında uygulamadan da kaynaklandığı                                  |
| GA-13          | Birilerinin bazı özel uygulamalara ihtiyacı var ve yasalar bu ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli değişime uğratılıyor. Böyle olunca da sürece olan güven azalmakta, uygulamalar inandırıcılığını, güvenilirliğini ve sürdürülebilirliğini kaybediyor. Siz inanmadığınız şeyi sürdüremezsiniz. | Kişiyi özel uygulamaların sürece olan güvene zarar verdiği                                           |
| KA-20          | Plansızca yürütülen süreçler nedeniyle uygulamaların sürdürülebilirliği etkileniyor. Sürekli değişen mevzuat yüzünden akademisyenler önlerini göremiyor.                                                                                                                                    | Mevzuat değişikliklerinin sürekliliğe etkisi, sık ve danışılmayan mevzuat değişiklikleri             |
| KA-26          | Üniversitelerde bir sistem sorunu vardır. Sistem objektif olmalıdır, tüm süreçler açıklanabilir olmalıdır.                                                                                                                                                                                  | Üniversitelerin sorununun tek başına personel planlaması olmadığı, çok boyutlu düşünülmesi gerektiği |

**Tablo 3.2**

Kurumsal Açıdan Sürekliliğin Sağlanamadığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                | Vurgulanan Sorun                                                                                          |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-8           | Makamların kişiselleştirilmiş olması çalışma ortamındaki barışı ve düzeni bozuyor.                                                                                                              | Kişiyi özel uygulamaların akademik çalışma ortamındaki barışı etkilemesi, etik ve yönetişimin gerekliliği |
| GA-12          | Uygulama akademisyende ve yetişmiş insan gücünde motivasyon eksikliğine sebep olduğu için sürdürülebilir değil, olmayacaktır.                                                                   | Uygulamanın akademik motivasyona olan etkileri                                                            |
| KA-21          | Ekonomik, sosyal ve prestij anlamında hak kayıpları meydana gelmekte, kurumsal aidiyet zedelenmektedir.                                                                                         | Yaşanan hak kayıplarının kurumsal aidiyete zarar vermesi                                                  |
| KA-26          | Liyakat göz ardı ediliyor, bu da keyfiyet getiriyor. Örgüt barışı bozuluyor. Norm kadro yürürlüğe girdiği günden bugüne üniversitelerdeki örgüt barışını bozmuştur.                             | Norm kadronun kurumdaki barışı olumsuz etkilediği                                                         |
| KA-31          | İş ortamındaki örgütsel barışı olumsuz etkilemektedir. Örgütsel barış ortamı bitince de akademik ilerleyişi duran kişi örgüt içerisinde dışlandığını düşünmekte, farklı arayışlara girmektedir. | Akademik personelin dolaylı olarak akademi dışına yönlendirilmesi                                         |



■ Tablo 3.3

Kaynak Kullanımının Sürekliliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                               | Vurgulanan Sorun                                                                                                           |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-2           | Yükseköğretimde kaynak kullanımının etkin ve verimli olduğu ifade edilemez. Kullanılmayan kaynak sorunu bulunmaktadır.                                                                                         | Planlama kapsamında kaynakların etkin kullanılmadığı                                                                       |
| GA-9           | Yeterince akademik personel olmayan bölümlerde ders saatlerinin fazlalığı yüzünden akademisyenlerin araştırmaları ve bilimsel faaliyetleri etkileniyor.                                                        | Norm eksiği olan birimlerde yaşanan sorunların yarattığı etki                                                              |
| KA-16          | Akademisyenin fazlası da azı da kamu kaynağı açısından israftır. Yapılması gereken doğru planlama ile gerektiği kadar ve ihtiyaç oranında personel istihdamı sağlamaktır.                                      | Planlamadaki aktörlerin ve aktantların eşit düzeyde öneme sahip olduğu, hibrit bir ağ yapısının dikkate alınması gerektiği |
| KA-17          | Norm kadro özellikle lisans üstü eğitimi olumsuz etkilemektedir. Norm kadro sayı sınırlaması sebebiyle profesör ve doçent kadrolarındaki sıkıntılar lisans üstü eğitim programları açılmasını engellemektedir. | Akademik planlamaların eğitim süreçlerini engelleyici durumlar ortaya çıkarması                                            |
| KA-31          | Norm kadro uygulanacak ise üniversitelerin en önemli işlevi olan eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında uygulanmalıdır.                                                                                        | Norm kadro planlaması öğretim faaliyetlerine yönelik yapılacak iş analizleri kapsamında yapılması                          |

■ Tablo 3.4

Mevzuat Sürekliliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                                                     | Vurgulanan Sorun                                                                                              |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-8           | Kadro talep edilirken her defasında yönetmeliğin farklı noktalarında takıldığımızı gözlemliyorum. Bu durum yönetmeliğin çok fazla değişmesinden ve müdahale edilmesinden kaynaklıdır. [...] Yönetmeliğin mevcut hali ile uygulanabilirliğinde sıkıntı bulunmaktadır. | Akademik alana uygulanabilir olmadığından norm kadro yönetmeliğinin sık değiştiği                             |
| GA-10          | Sürekli değişen yönetmelik, YÖK kararları sürecin sürdürülebilirliğini etkileyen önemli beşeri olmayan bir aktör, çünkü takip edilemez hızda değişimler söz konusu.                                                                                                  | Takibi güç değişimlerin uygulamanın devamlılığını etkilemesi                                                  |
| KA-16          | Norm kadro yönetmeliği sürdürülebilir değildir. Sürdürülemezdir. Zaten çok defa değişti.                                                                                                                                                                             | Yönetmeliğin sık değişimi sürecin doğru yürütülemediğine işaret etmekte                                       |
| KA-27          | Genel hatlarıyla bakıldığında uygulama genel işleyişi çok da etkilemedi. İşler bir şekilde yürüyor çünkü kadro açılmak istenen personele kadro açılabilir, açılmak istenmiyorsa norm kadro gerekçe olarak sunulabiliyor.                                             | Norm kadro uygulaması öncesi sorunların uygulamaya rağmen devam ettiği                                        |
| KA-29          | Norm kadro yönetmeliğini yürütmede sıkıntılar söz konusudur. Yönetmelikteki kurallar nesnel ve sürdürülebilir ancak öznel bir uygulamaya dönüşmesi nedeniyle kişiye özgü uygulamalar neticesinde yönetmelik sürdürülebilir olmaktan çıkmaktadır.                     | Nesnel ölçütlerle başlatılan uygulamanın öznel ölçütlere hizmet ettiği, etik ve yönetim sorunları oluşturduğu |

**Tablo 3.5**

Uygulamaya İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                           | Vurgulanan Sorun                                                                           |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-1           | Araştırma Görevlileri ve Dr. Öğr. Üyeleri için bir baskı unsuru olduğunu görüyorum. Bu durum onları bölümde hâkim olan kişiye tabi olmaya zorluyor.                                                                                        | Akademik kariyer ilerleyişinin başında olanlar açısından belirsiz bir süreç sunduğu        |
| GA-5           | İhtiyacımız var ama bölümde talep ettiğimiz kadrolarda kadro alamama gibi bir sorunla karşılaşıyoruz. Hem üniversiteler bu kadar çok hem de akademisyen hak ettiği kadroyu alamıyor; biraz kendi içerisinde çelişkili bir durum var sanki. | Asgari kadro sayı sınırı akademinin ihtiyaçlarına hizmet etmemekte                         |
| GA-11          | Norm kadro uygulaması yükseköğretime insan kaynağının planlaması açısından bir düzen getireceği bakış açısı ile gerekli gibi görülse de [...] üniversiteler açısından uygulama bir handikaptır.                                            | Uygulamanın akademik personel planlamasına çözüm olmadığı                                  |
| GA-13          | Araştırma üniversiteleri norm kadro uygulamasının dışında tutuluyor, diğer üniversiteler norm kadroya tabi; bu durum üniversiteler arasındaki uçurumu derinleştiriyor. Bu bir tür üniversiteler arası kast sistemi gibi düşünülebilir.     | Norm kadro uygulamasının dışında olan ile olmayan üniversiteler arası uçurum derinleşmekte |

**Tablo 3.6**

Uygulamanın akademik personele yansımalarına ilişkin katılımcı görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Vurgulanan Sorun                                                                        |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-4           | Her yıl en az iki tane yönetmelik ya da kural değişimi gerçekleşiyor.                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Değişen mevzuattan kaynaklı uyum sorunları                                              |
| GA-8           | Değişimler süreci yüzde yüz etkilemektedir. Kadro talep edilirken her defasında yönetmeliğin farklı noktalarında takıldığımızı gözlemliyorum.                                                                                                                                                                                                                                  | Mevzuat değişikliklerinin sürecin devamlılığına etkisi                                  |
| GA-13          | Tüm kurumlarda olduğu gibi üniversitelerde de olsun fakat suistimale açık bir uygulamaya dönüşünce olumsuz etkiler ortaya çıkıyor.                                                                                                                                                                                                                                             | Uygulamanın net olmayan yönleri sebebiyle amaçlananın yapılamadığı                      |
| GA-15          | Planlamalar sürdürülebilir değil, akademisyen doçent olmuş profesör olamıyor. Bir anabilim dalında on kişi var dokuz tanesi profesör, diğer unvanlarda akademisyen bulunmamakta, işlerin ve süreçlerinin sürdürülebilirliği noktasında sıkıntılı bir durumdur. [...] Akademideki yetişmiş insan kaynağı sürdürülebilir olmayan veya yanlış planlamalar sebebiyle kaybediliyor. | Akademideki devamlılığa ve sirkülasyona hizmet eden bir uygulama olmadığı               |
| KA-19          | Norm kadro ciddi bir engelleyici, personel gelecek kaygısı yaşıyor. Bu nedenle de farklı arayışlara ve farklı üniversitelere yöneliyor. Lisans üstü eğitim göz ardı edilerek planlama yapılmış durumdadır.                                                                                                                                                                     | Norm kadro planlamasının tüm süreci kapsayan planlamalar ortaya koymada yetersiz olduğu |

**Tablo 3.7**

Amaç ile Neticenin Uyuşmazlığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                                                                         | Vurgulanan Sorun                                                              |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| KA-22          | Norm kadro yönetmeliği anlaşılır değildir. Sayı sınırlaması neye göre yapıldı. Gerçekten ihtiyaç olan bölümlerde kadro verme noktasında sayı sınırlaması nedeniyle sıkıntı yaşanmaktadır.                                                                                                | Bölümlerin ihtiyaçları ile asgari kadro sayısının aynı amaca hizmet etmediği  |
| KA-27          | Norm kadro uygulaması akademik atama ve unvan ilerlemesinde belirli kısıtlamalara sebep oldu. [...] Anabilim dalı ya da bölüm bazlı sayı sınırlamaları doğru bir uygulama değildir.                                                                                                      | Bölümlerin niteliklerini dikkate almayan sayı sınırlamalarının doğru olmadığı |
| KA-30          | Norm kadronun asgari koşulları ne ölçülebilirdir ne de uygulamadaki gerçeklik açısından rasyoneldir. Yürütülebilir değildir. [...] Norm kadro yönetmeliğindeki maksimum ve minimum ifadeleri belirsizdir. Kadroların neye göre, hangi kriterler çerçevesinde talep edildiği belirsizdir. | Asgari kadro sayı sınırının rasyonel ölçütlerle belirlenmediği                |



■ Tablo 3.8

Liyakat Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Vurgulanan Sorun                                                                                          |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| KA-31          | Norm kadro uygulaması bölümlerin ve anabilim dallarının sayı sınırlaması ile gelişimini engelleyen bir uygulama oldu. Bölümler içerisinde ana bilim dalı çeşitliği sebebiyle personele ihtiyaç olmasına rağmen bölüm bazında sayı kriteri getirilmiş, alımlar buna göre yapılmıştır. Anabilim dalları ihtiyacı olan personeli sayı kısıtlaması yüzünden talep edememekte, fakültelerin görüşü alınsa da karar mekanizması bu görüşleri dikkate almamaktadır.                     | Anabilim dalı bazlı akademik personel ihtiyacının asgari kadro sayı sınırlaması sebebiyle karşılanamaması |
| KA-32          | Norm kadro uygulaması üniversitelerin yapısına uygun değil. Öncelikle bölümler bazında kadro sayısı belirlenirken ana bilim dalları dikkate alınarak planlama yapılmamıştır. Hal böyle olunca da mevcut hocalar bölüm ve ana bilim dalının yükünü taşıyamaz, taşısı bile bilimsel çalışma yapamaz hale gelmiştir. Bu noktada da norm dışı kadro talebi gündeme gelmektedir. Uzmanlık alanında birey istihdam edilmiyor, sırf kadro alabilmek için farklı alanlarda kadro alıyor. | Norm dışı kadro uygulaması bölüm bazlı asgari kadro sınırlamasının sürekli olmadığının göstergesi olması  |

■ Tablo 3.9

Yönetici İnisiyatifine İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Vurgulanan Sorun                                                                  |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| GA-8           | Dekanlar, bölüm başkanları ve anabilim dalı başkanları pasif hale getirildi, rektörler tek yetkili konumundadır. [...] Yönetici kademesinde bulunan karar vericiler kadro planlamalarını kişiselleştirmeden halletmelidirler. Makamların kişiselleştirilmiş olması çalışma ortamındaki barışı ve düzeni bozuyor. | Norm kadro uygulamasının üniversite rektörleri inisiyatifinde bir planlama olduğu |
| GA-10          | Norm kadro uygulaması karar vericilerin inisiyatifine bırakılmış bir uygulamadır. Karar verici isterse kadro alıyorsa, istemezse kadro alınamıyor. Norm dışı kadro kullanım yetkisi bunu desteklemektedir.                                                                                                       | Norm dışı kadro kullanım yetkisi ile süreçteki belirleyicinin rektörler olması    |
| KA-17          | Ayrımcılık çok fazla oluyor, yönetim işine geleni norm dışı da olsa alırken; işine gelmiyor ise norm kadro bahane edilerek kadro verilmemektedir.                                                                                                                                                                | Yönetimin ikili uygulamalara yol açan kararları                                   |

■ Tablo 4.1

Norm kadro uygulamasının yeniden düzenlenmesi gerektiğine ilişkin katılımcı görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                        | Vurgulanan Sorun                                                                |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| GA-12          | Üniversiteler arası mobilizasyon olsun, üniversitelerde akademisyen hareketliliği sağlansın.                                                                                                                                            | Akademisyen hareketliliğini engelleyen bir uygulama olduğu                      |
| KA-24          | Rotasyon olmalıdır. Özellikle hoca bulunamayan alanlarda üniversiteler arası rotasyon yapılsın, belirli aralıklarla personel temini sağlanmalıdır.                                                                                      | Akademik personel hareketliliğine izin vermeyen bir kadro planlaması olması     |
| KA-25          | Ülke genelinde akademisyen mobilitesi olmalı, bu gereklidir [...] Akademisyen tek bir üniversitede kalmamalı, kurumlar ve bireyler arası etkileşim olmalı, tek tip uygulamalar doğru değil, yükseköğretimin gelişimine ket vurmaktadır. | Engellenen akademisyen hareketliliğinin üniversitelerin gelişimine engel olduğu |

**Tablo 4.2**

Norm Kadro Uygulamasının Adil Kriterler Barındıracak Nitelikte Düzenlenmesinin Gerekliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                               | Vurgulanan Sorun                                                                               |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-7           | Yapılan düzenlemeler günü kurtaran, o ana ilişkin çözümler üretirken, geleceğe yönelik bütüncül düzenlemeler şarttır.                                                                                          | Uygulamanın kısa vadeli planlamalar içermesi                                                   |
| GA-15          | Yasal düzenleme ve insan kaynağı planlaması yapılacak ise araştırma ve geliştirme faaliyetleri, ders veren akademisyen sayısı, uzmanlık alanları ve öğrenci sayısı dikkate alınarak düzenlemeler yapılmalıdır. | Planlamaların birden çok odak noktasına göre veya akademinin gerekliliklerine göre yapılmadığı |

**Tablo 4.3**

İnsan Kaynakları Planlamalarının Bölümün İhtiyaçları, Öğrenci Sayısı ve Uygulamalı Bilim Olup Olmamasına Göre Hazırlanması Gerekliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                           | Vurgulanan Sorun                                                                  |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| KA-20          | Üniversitelerde planlamalar sorunlu, bölümlerin, anabilim dallarının görüşleri alınarak, bu görüşler doğrultusunda personel planlaması yapılmalıdır.       | Yükseköğretimde katılımcı anlayışla yapılan planlamalara ihtiyaç olduğu           |
| KA-21          | Norm kadro uygulaması fakülte, bölüm ve anabilim dalı bazında planlamalar yapılmalıdır.                                                                    | Planlamaların tüm alt birimleri kapsayıcı nitelikte olması gerektiği              |
| KA-23          | Öğrenci sayısından ziyade uygulamalı bilimler olup olmadığı da dikkate alınmalıdır.                                                                        | Bölümlerin niceliği değil niteliklerinin de planlamada dikkate alınması gerektiği |
| KA-28          | Bazı üniversite ve bölümlerde kadro fazlası var iken bazılarında norm kadro açığı mevcuttur. Araştırma ve geliştirme çalışmaları ile sayı dengelenmelidir. | Yükseköğretim sisteminde akademik kadroların dağılımının dengeden uzak oluşu      |
| KA-29          | Her bölümün her ana bilim dalının gereklilikleri farklıdır. Tek tip bir sayı sınırlandırması doğru değildir.                                               | İhtiyaç odaklı planlamaların eksikliği                                            |

**Tablo 4.4**

Alan Dışı ve Alan İçi Ayırımının Yapılması Gerekliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                | Vurgulanan Sorun                                            |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| GA-3           | Asgari kadro dışında kalan norm kadro sayıları üniversitelerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmelidir.                                       | Kadro planlamalarının ihtiyaç odaklı belirlenmesi gerektiği |
| GA-4           | Planlama olsun fakat alan dışı hocalar için norm kadro sınırlaması getirilsin, alan hocalarına sınırlama getirilmemesi gerektiğini düşünüyorum. | Planlamada alan içi ve alan dışı kıstasının uygulanmadığı   |

**Tablo 4.5**

Merkezi ve Yerel Birimler Arasında İş Birliği Beklentisi Olan Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                      | Vurgulanan Sorun                                        |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| KA-25          | Yükseköğretim kurumlarının gelişimi ülke genelinde bir koordinasyon gerektirir. Merkezi atama usulü ile bu iş halledilir, koordinasyon sağlanır. Üniversiteler kriterleri belirlemeli YÖK merkezi atama yapılmalıdır. | YÖK ile üniversiteler arasındaki koordinasyon sorunları |

**Tablo 4.6**

Kararların Yöneticinin İnisiyatifine Bırakılmamasına Yönelik Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                                              | Vurgulanan Sorun                                                            |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| GA-1           | Kurum içi unvan ilerleyişinde yükselmelerin özellikle yöneticilerden ve bölüm başkanlarından bağımsızlaştırılmasına ihtiyaç var.                                                                                                                              | Kurum içi ilerleyişin yöneticilerin inisiyatifinde olması                   |
| GA-7           | Norm kadro açısından YÖK en azından iç ilerleyişte sınırlama getirmemelidir. İç ilerleyişte kendi personeli için ilana çıkılıyor, bu durum düzeltilmelidir.                                                                                                   | Kurum içi ilerleyişin asgari kadro sayı sınırına tabi tutulması             |
| GA-10          | Kurum içi ilerleyişte ilana çıkılması durumu tam anlamıyla bir saçmalık. Kurum kendi personelinin doçent olmasını istiyor ise, üniversiteler arası kurulda doçent unvanını vermiş ise bu akademisyenin ilerlemesi yöneticinin inisiyatifine bırakılmamalıdır. | Kazanılmış kadronun ya da hakkın yöneticinin kararı doğrultusunda verilmesi |

**Tablo 4.7**

Akademik kadroların performansa dayalı belirlenmesi gerektiğine ilişkin katılımcı görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                               | Vurgulanan Sorun                                                                           |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| GA-11          | Akademisyenlik performansa dayalı sözleşmeli bir iş olsun, iş garantisi olmasın, kişi profesör oluyor gelişimi bırakıyor, performans sistemi oluşturulmalıdır. | Sayı kriterine dayalı değil performansa dayalı bir kadro planlamasına ihtiyaç olduğu       |
| KA-28          | Performans göstergesi önemlidir. Bir akademisyen profesör de olsa performansı değerlendirmeli, üretmiyor ve bilim yapmıyor ise çalıştırılmamalıdır.            | Üretmeyen, araştırmayan akademisyenler için performans planlamalarının yapılması gerektiği |

**Tablo 4.8**

Üniversitelerin Uzmanlık Alanlarının Belirlenerek Kadro Planlamalarının Bu Alanlara Göre Yapılmasına İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                                                                                             | Vurgulanan Sorun                                                                              |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| KA-30          | Üniversitelerin hepsini aynı formda aynı şekilde kurgulamak doğru değil. Yapılması gereken üniversiteleri bölge ve bölge potansiyellerine göre, ulusal önceliklerine göre, uzmanlık alanlarına göre evrensel rekabete göre gruplandırmaktır. | Norm kadro uygulamasının yükseköğretim kurumlarını sayı standardı olan kurumlara dönüştürdüğü |

**Tablo 4.9**

Norm Kadro Uygulamasının Yükseköğretim Sisteminde Gerekli Olmadığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                           | Vurgulanan Sorun                           |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| GA-1           | Norm kadro uygulamasının gerekli olduğunu düşünmüyorum.                                                    | Yükseköğretimde gerekli olmadığı           |
| GA-5           | Norm kadro uygulanmaması gereken bir sistemdir.                                                            | Yükseköğretimde uygulanmaması gerektiği    |
| GA-14          | Yönetmelik kaldırılmalıdır, çok fazla değişti.                                                             | Norm kadro mevzuatının sık değişmesi       |
| KA-21          | Norm kadro üniversitelerin yapısına uygun olmayan, yanlış bir uygulamadır.                                 | Üniversitelerin yapısına uygun olmaması    |
| KA-24          | Norm kadro üniversitelerin örgütsel yapısına uygun değil. Bir planlama olacaksa bu norm kadro olmamalıdır. | Üniversitelere uygun bir planlama olmadığı |

**Tablo 4.10**

Akademik İşleyişe Uygun Personel Planlaması Yapılması Gerekliğini Düşünen Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı Kodu | Katılımcı Görüşü                                                                                                                                                               | Vurgulanan Sorun                                                       |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| GA-7           | Uygulamadaki çıktıları bilen yöneticiler ve sıkıntıları deneyimleyen akademisyenlerle istişare edilerek ihtiyaçlara yönelik bir planlama yapılabilir.                          | Yükseköğretimin ihtiyaçlarına odaklı bir planlama olmadığı             |
| GA-8           | Norm kadro uygulaması olsun ama esnetilsin.                                                                                                                                    | Uygulamanın revize edilmesi gerektiği                                  |
| GA-11          | Planlamalar olmalı, tamamen olmaz diye bir durum olamaz, ama akademiye üniversitelerin örgütsel yapısına uygun olsun.                                                          | Akademik yapıya uygun bir planlama olmadığı                            |
| GA-15          | İnsan kaynağı planlaması yapılacak ise araştırma ve geliştirme faaliyetleri yapılarak, en iyi örnekler araştırılarak, bu yönde planlamalar ve yasal düzenlemeler yapılmalıdır. | Planlamanın akademinin gerekliliklerine göre revize edilmesi gerektiği |

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.*

# Hemşirelikte Güncel Rol, Yetkinlik ve Yeterliklerin Belirlenmesi: Karma Yöntem Araştırması

## Determining Current Roles, Proficiencies and Competencies in Nursing: A Mixed Method Research

Berna Akçakoca<sup>1</sup> , Fatma Orgun<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı, Karaman, Türkiye

<sup>2</sup> Ege Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye

### Özet

**Amaç:** İnsan var oldukça devam edecek olan hemşirelik mesleği için değişim ve gelişim kaçınılmaz ve gereklidir. Gelecekteki sağlık sistemi içinde yeni mezun bir hemşirenin rollerinin, yetkinliklerinin ve yeterliklerinin neler olması gerektiğinin saptanması, bu roller, yetkinlikler ve yeterlikler arasındaki ilişkinin ortaya konulması mesleğin geleceği ve eğitim kurumlarının kendini yenileyebilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada bir hemşirelik öğrencisinin lisans eğitimi sonunda sahip olması beklenen rolleri, yetkinlikleri ve yeterliklerini ulusal olarak belirlemek ve hemşirelik eğitim programlarına bir temel oluşturmak amaçlanmıştır. Çalışmanın ulusal çapta gerçekleştirilmesi, hemşirelik eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesine rehber niteliği taşıması ve akreditasyon açısından güvenilir temellere dayanan bir veri kaynağı olması araştırmanın özgün ve önemli özellikleridir.

**Yöntem:** Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sırası ile; bireysel görüşmeler, çalıştay, Delphi çalışması ve uzman paneli olmak üzere dört aşamada tamamlanmıştır. Bireysel görüşmeler 11, çalıştay 111 katılımcı ile; Delphi çalışması Türkiye'deki 15 hemşirelik fakültesinde görev yapan 82 öğretim üyesi, uzman paneli ise alanında uzman yedi öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. Her bir aşamanın bulgusu bir sonraki aşama için veri oluşturmuştur. Araştırma sonuçları dört aşamalı bir süzgeçten geçirilerek elde edilmiştir.

**Bulgular:** Yeni mezun bir hemşirenin lisans eğitimi sonunda kazanması beklenen beş hemşirelik rolü, dokuz hemşirelik yetkinliği ve 40 hemşirelik yeterliği belirlenmiş, hemşirelik rolleri, yeterlikleri ve yetkinlikleri gruplandırılarak aralarındaki bağlantı ortaya çıkarılmıştır.

**Sonuç ve Öneriler:** Çalışmadan hemşirelik eğitim programlarına temel oluşturacak güncel bir sonuç elde edilmiş ve ilgili kurum ve kuruluşların kullanabileceği bir ürün ortaya konulmuştur. Bunun yanında bu üç kavramın alana özgü tanımları güncellenmiştir. Çalışma sonuçlarının hemşirelik eğitimcileri tarafından öncelikle ele alınması ve çalışmanın belirli aralıklarla güncellenmesi önerilmektedir.

### Abstract

**Objective:** Change and development are inevitable and necessary for the nursing profession, which will continue as long as human beings exist in a rapidly changing world. Determining what the role, competencies and proficiencies of a newly graduated nurse should be in the health system of the future and revealing the connection between these roles, competencies and proficiencies is important for the future of the profession and the self-renewal of educational institutions. The aim of this study is to determine the roles, proficiencies and competencies that a nurse is expected to gain at the end of the education process and to create an up-to-date basis for nursing education programs. The unique and important features of the study are that it was conducted on a national scale, that it provides guidance for the development and evaluation of nursing education programs, and that it is a data source based on reliable foundations in terms of accreditation.

**Method:** Mixed research method was used in the study. The study was completed in four stages: Individual Interviews, Workshop, Delphi Study and Expert Panel. Individual interviews were conducted with 11 participants, the workshop with 111 participants, the Delphi study with 82 faculty members working in 15 nursing faculties in Türkiye, and the expert panel with seven faculty members who are experts in their fields. The findings of each stage constituted data for the next stage and the research results were obtained through a four-stage filter.

**Results:** As a result of the research, five nursing roles, nine nursing proficiencies and 40 nursing competencies expected to be acquired by a new graduate nurse were identified. In addition, nursing roles, proficiencies and competencies were grouped by associating them.

**Conclusion and Recommendations:** The study produced a result that will form the basis for nursing education programs and a product that can be used by relevant institutions and organizations at national and international level. Along with this, the field-specific definitions of these three concepts have been updated. It is recommended that the results of the study should be prioritized by nursing educators and the study should be updated periodically.

**Keywords:** Nursing Education, Nursing Roles, Nursing Proficiencies, Nursing Competencies

**Anahtar Kelimeler:** Hemşirelik Eğitimi, Hemşirelikte Roller, Hemşirelikte Yetkinlikler, Hemşirelikte Yeterlikler

### İletişim / Correspondence:

Dr. Arş. Gör. Berna Akçakoca  
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi,  
Sağlık Bilimleri Fakültesi,  
Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı,  
Karaman / Türkiye  
e-posta:  
bernasarioglu.akcakoca@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 239–259. © 2026 TÜBA  
Geliş tarihi / Received: Mart / March 22, 2025; Kabul tarihi / Accepted: Ocak / January 23, 2026

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Akçakoca, B. & Orgun, F. (2026). Hemşirelikte güncel rol, yetkinlik ve yeterliklerin belirlenmesi: Karma yöntem araştırması. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 239–259. <https://doi.org/10.53478/yuksekokretim.1663116>

\*Bu çalışma, Berna Akçakoca (2023) tarafından tamamlanan "Hemşirelik rol, yetkinlik ve yeterliklerin belirlenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

ORCID: B. Akçakoca: 0000-0001-8493-2742; F. Orgun: 0000-0002-2351-7227

**S**ağlıktan hastalığa, toplumdan bireye, hastaneden afet alanlarına kadar pek çok çalışma alanı bulunan hemşirelik bugünün ve geleceğin mesleği olmaya devam edecektir. Odağı insan olan ve özveri gerektiren hemşirelik; çağı yakalaması, değişen koşullara hızla uyum sağlaması gereken bir meslek grubudur. Bu bağlamda geleceğin hemşireleri, küresel değişim ve dönüşümlerin yanında toplumsal kültür ve değerleri göz önünde bulundurularak, asgari koşullarda dahi mesleki ihtiyaçlara cevap verebilecek rol, yetkinlik ve yeterliklerle mezun olmalıdır.

‘Hemşirelik nedir, nitelikleri, yetkinlikleri ve rolleri nelerdir, toplumun hemşirelerden beklentileri nelerdir, bir hemşire hangi yeterliklerle mezun olmalıdır, sağlıkta, eğitimde ve teknolojide yaşanan dönüşüm ve değişimlerde hemşirelik eğitimi ve mesleğini neler beklemektedir ve bunlarla nasıl başa çıkılabilir?’ soruları bizi hemşirelik rollerini, yetkinliklerini ve yeterliklerini yeniden sorgulamaya götüren temel nedenlerdir. Aynı zamanda dijital dönüşümün hızla dünyamızı etkilemesi, Endüstri 4.0’ın getirdiği birçok inovasyon alanı hemşirelik mesleğinin de geleceğini şekillendirmektedir. Gelecekte zamanla yok olması beklenen birçok meslek grubuna karşın hemşirelik; yapısında ve icrasındaki değişimlerle birlikte her geçen gün önemi artan ve geleceğin meslekleri arasında da gösterilen bir meslek grubudur (World Economic Forum, 2023; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2019). Bu nedenle, hemşirelik eğitim programları, öğrencilerin hemşirelik rollerini yetkin ve etik bir şekilde yerine getirmelerini sağlayan temel yeterlikleri edinmelerini sağlamalıdır.

Hemşirelikte rol, yetkinlik ve yeterliklerin ayrı konular olarak ulusal ve uluslararası çalışmalarda ele alındığı bilinmektedir (American Nurses Association [ANA], 2004; American Association of Colleges of Nursing, 2021; European Federation of Nurses Associations [EFN], 2015; Sağlık Bakanlığı, 2021). Bununla birlikte hemşireliğin icra edildiği ortamlar, sosyokültürel farklılıklar, toplumsal değerler, ekonomik ve doğal kaynaklı süreçler göz önüne alındığında hemşirelikte temel rol, yetkinlik ve yeterliklerin yeniden düzenlenerek güncellenmesi mesleki profesyonellik ve uyum sağlayabilirlik açısından gerekli görülmüştür. Ayrıca durdurulamaz değişimin yanında yer alarak hemşirelerin temel ve gelişen mesleki özelliklerinin günümüz ve gelecek koşulları dahilinde güncellenmesi, profesyonel rol, yetkinlik ve yeterliklerin açık şekilde ifade edilmesi mesleğin daha iyi anlaşılmasına ve sınırlarının çizilmesine de yardımcı olacaktır (ANA, 2021). Böylece çalışan kurumların yeni mezun bir hemşireden bekleyeceği performansın da sınırları çizilmiş olacak ve bu durum iki taraf için de bir güvence kaynağı oluşturacaktır.

Çalışma için önemli görülen bir diğer faktör de rol, yetkinlik ve yeterliklerin ulusal kültür, değer ve beklentilere göre farklılaşması ve konu ile ilgili çalışmalarda yetkinlik ve yeterliklerin hem kavram hem de içerik olarak karıştırılmasıdır.

Bu doğrultuda; gelecekteki sağlık sistemi içinde yeni mezun bir hemşirenin rol, yetkinlik ve yeterliklerin neler olması gerektiğinin saptanması, bu rol, yetkinlik ve yeterliklerin bağlantısının ortaya konulması, çalışmanın ulusal çapta gerçekleştirilmesi, hemşirelik eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesine rehber niteliği taşıması ve akreditasyon açısından güvenilir temellere dayanan bir veri kaynağı olması araştırmanın özgün ve önemli özellikleridir.

## Kavramlar

Rol, yetkinlik ve yeterlik kavramları incelendiğinde tanımlarının ve kapsamlarının ülkelere ve mesleklerle göre değiştiği hatta aynı meslek grubu için bile farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Khan & Ramachandran, 2012; Pijl-Zieber ve ark., 2014). Uluslararası çalışmalarda ortak dil olarak kullanılan İngilizce’de özellikle yeterlik ve yetkinlik (competence, competency, proficiency vb.) kavramları birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ülkemizde de çoğunlukla kavramların çevirilerinin benimsenip yaygınlaşması bu karmaşayı artıran en büyük etkenler arasındadır (Khan & Ramachandran, 2012; Pijl-Zieber ve ark., 2014; Yalçın, 2017). Bu sebeple bu çalışmada hemşirelikte rol, yetkinlik ve yeterlik kavramları üzerinde önemle çalışılmış, çalışma kapsamında güncel ve ana dile uygun tanımları yapılmıştır. Tanımlar yapılırken araştırmanın ilk iki aşaması olan bireysel görüşme ve çalıştay katılımcılarından “rol, yetkinlik ve yeterlik” tanımları için öneriler alınmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler analiz edilirken hemşirelik alanında kabul gören Benner’ın beceri edinimi sıralaması ve Miller’ın tıp eğitimi için tanımladığı yeterlikler piramidi öncü kaynaklar arasındadır (Benner ve ark., 1992; Miller, 1990). Bu bağlamda literatür, mesleki ve ulusal faktörler göz önünde bulundurularak alanda kullanılabilecek güncel ve ulusal tanımlar yapılmıştır.

Rol kavramı Türk Dil Kurumu’nda (TDK) dört farklı anlamda yer almaktadır. Ancak araştırma konusu kapsamındaki tanımı “Bir işte bir kimse veya şeyin üstüne düşen görev.” şeklindedir (TDK, 2025). Oxford Languages’da ise rol (role); “Belirli bir durumda bir kişi veya şey tarafından üstlenilen işlev veya oynanan rol.” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca çalışmalarda rolün “kültür” tarafından belirlendiği de vurgulanmaktadır (Lopata, 1991).

Yeterlik kavramı TDK’da yeterli olma durumu, yeterlik; bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet; görevini yerine getirme gücü, kıfayet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2025). Benner’ın çalışmasında “yeterli” kavramına karşılık “competent” ifadesini kullanmış ve hemşirelikte beceri edinimini sırası ile; acemilik, yeterlik (deneyimli kalfa, gelişmiş acemilik), yetkinlik, ustalık ve uzmanlık olarak beş aşamada sınıflandırır ve ancak yeterliklerini tamamlamış kişilerin yetkinlik aşamasına geçebileceğini vurgulamıştır (Benner ve ark., 1992).

Yetkinlik kavramı TDK’da “yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet” olarak, yetkin ise “gerekli olgunluğa erişmiş, olgun, kâmil, mükemmel” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2025); Benner’ın beceri edinimi sınıflandırma-



sında “proficient” olarak kullanmıştır. Proficient; yetkin, bir şeyi iyi, ustaca yapabilme olarak tanımlanmaktadır (Benner, 1982). Miller’ın yeterlikler piramidinin son basamağında ise mesleki performansın gerçek yaşam koşullarında uygulanması “yetkinlik” olarak tanımlanmıştır (Miller, 1990).

Öncü kabul edilen kaynaklarda olduğu gibi bu çalışmada da hiyerarşik olarak yetkinlik yeterliğin bir üst basamağı olarak kabul edilmiştir. Nitekim hemşirelik ve tıp alanında yayımlanan ulusal çekirdek eğitim programlarında kullanılan ifadeler de bu tanımları desteklemektedir (Benner, 1982; Benner, 1992; HUÇEP, 2014; Miller, 1990; UÇEP, 2020).

Çalışma, kavramlara yönelik bu yaklaşım ve tanımlar çerçevesinde ilerlemiştir. Bu sebeple çalışmanın anlaşılabilirliği açısından elde edilen sonuçların makalenin bu bölümünde verilmesi uygun görülmüştür.

**Hemşirelikte rol (role) kavramı:** Yasa ve yönetmelikler çerçevesinde, mesleki görev ve sorumluluklar doğrultusunda hemşirelik mesleğini icra eden bireylerden beklenen tutum ve davranışlardır.

**Hemşirelikte yetkinlik (proficiency) kavramı:** Belirlenen yetkinliğe yönelik ilgili yeterliklerle donanarak, duruma bilimsel ve analitik olarak yaklaşabilme, karar verme ve inisiyatif alabilme yetisinin gerçek iş yaşamında sergilenmesidir.

**Hemşirelikte yeterlik (competency) kavramı:** İlgili görev ve sorumluluğun yerine getirilebilmesi için gereken temel bilgi, beceri ve davranışların gerçek veya gerçeğe uygun bir ortamda sergilenebilmesidir.

Bu çalışma için kazanılması hedeflenen rol, yetkinlik ve yeterlikler aşama aşama Tablo 6 ve Şekil 2’de verilmiştir. Açıklama getirilmek istenilen bir diğer konu ise çalışmanın hedef grubudur. Bu araştırma sonuçlarının hedef grubu lisans eğitiminden yeni mezun olmuş hemşirelerdir. Çünkü bilinmektedir ki mesleki deneyim, kişinin bireysel gelişimi, alınan lisansüstü veya mesleki gelişim eğitimleri gibi birçok faktör hemşirelerin rol, yetkinlik ve yeterlik düzeylerini etkilemektedir.

## Yöntem

Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının tek bölümden oluşan veya aşamalı çalışmalarda nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Cotten, 1999; Onwuegbuzie ve ark., 2009). Araştırma sırası ile *Bireysel Görüşmeler, Çalıştay, Delphi Çalışması ve Uzman Paneli* olmak üzere dört aşamada tamamlanmıştır (Şek. 1).

Bireysel görüşmeler, nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden biridir (Dömbekci & Erişen, 2022). Görüşme tekniği, araştırmaya dahil edilen bireylerin bir konu ya da

durum hakkında duygu, düşünce, tutum ve tecrübelerinin anlaşılabilmesi yolu ile bilgi toplama etkinliği olarak tanımlanabilmektedir (Dömbekci & Erişen, 2022).

Çalıştay; bilim insanları, uzmanlar ve konu ile ilgili kişilerin bir konuda ön çalışmalar yapmak için kullandığı inceleme ve değerlendirme toplantısı olarak tanımlanabilir (Şahan, 2011; TDK, 2023).

Delphi tekniği; bir konu üzerinde uzlaşa sağlayacak konu uzmanlarının yüz yüze gelmeden, birbirlerinden habersiz bir şekilde grup yargısı oluşturma işidir (Karacaoğlu, 2009). Delphi genel olarak anonimlik, yineleme, kontrollü geri bildirim ve grup yanıtlarının istatistiksel olarak toplanma özelliklerine sahiptir (Shang, 2023). Gruplarda en az 7 en çok 100 ve üzeri sayıda uzman yer alabilir (A. E. Şahin, 2001). Eğitimcilerin daha çok program geliştirme ve öğrencileri geleceğe hazırlama amacıyla Delphi tekniğini kullandığı belirtilmektedir (Green, 2014).

Panel ise; belirli bir konu üzerine uzmanların farklı görüş ve düşüncelerini dile getirdiği karar verilemeyen sorun ve konuların tartışıldığı bir toplantı olarak tanımlanabilmektedir (Tan, 2015).

Bu çalışmada karma yöntem kullanılmasının amacı araştırmayı çok boyutlu olarak ele alıp, çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılarak araştırmanın kapsamını, geçerliğini ve güvenilirliğini artırmaktır.

## Amaç

Bu çalışmada bir hemşirenin hangi temel roller, yetkinlikler ve yeterlikler ile mezun olması gerektiği ve bu yeterlik, yetkinlik ve rollerin birbirleri ile bağlantısının ortaya konulması amaçlanmıştır.

## Araştırma soruları

1. Güncel ve temel hemşirelik rolleri nelerdir?
2. Güncel ve temel hemşirelik yeterlikleri nelerdir?
3. Güncel ve temel hemşirelik yetkinlikleri nelerdir?
4. Hemşirelikte roller, yeterlikler ve yetkinlikler arasındaki bağlantı nasıldır?

## Katılımcılar

Dört aşamada tamamlanan araştırmanın evren ve örneklem bölümü çalışma aşamalarına göre sırası ile açıklanmıştır.

### Bireysel Görüşme Katılımcıları

Bireysel görüşmelerde, nitel araştırmalarda amaçlı örneklem yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin amacı, çalışmanın amacı doğrultusunda araştırma sorularını en verimli yanıtlayabilecek katılımcıların tercih edildiği görece olarak küçük bir örneklem grubunun oluşturulmasıdır (Büyüköztürk ve ark., 2008; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Görüşmeler çalışmanın ikinci aşaması olan “çalıştaya” davet edilecek gruplardan birer kişinin seçilmesi ile yapılmıştır. Bunlar; bir öğretim üyesi, bir Hemşirelik Eğitimi Derneği üyesi, bir Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği üyesi, bir Türk Hemşireler Derneği üyesi, bir YÖK Hemşirelik Çalışma Grubu üyesi, bir Öğrenci Hemşireler Derneği üyesi, bir Sağlık Bakanlığı Temsilcisi, bir Sivil Toplum Kuruluşu üyesi, bir hemşire, bir hasta ve bir hasta yakını olmak üzere 2021 Temmuz-Ağustos tarihleri arasında 11 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler sırasında katılımcı olarak belirlenen kişilerin çalışmaya maksimum katkı verebilmesi amacı ile kurum ve kuruluşların yönetim grubuna ulaşılmaya, diğer katılımcıların mesleki deneyimlerinin olmasına, hasta ve hasta yakınının ise görüşme sorularına cevap verebilecek kadar hastanede kalmış olmasına (en az bir hafta) ve eğitim seviyesi lise ve üstü olan bireylerin seçimine özen gösterilmiştir.

### **Çalıştay Katılımcıları**

Çalışmanın ikinci aşaması olan çalıştay için ulusal düzeyde ulaşılabilen hemşirelik paydaşları örneklem olarak seçilmiştir. Bu doğrultuda Türkiye’de hemşirelik eğitimi veren tüm devlet üniversitelerine çalıştay duyuru yazısı gönderilmiştir (N:106) (YÖK Atlas, 2023). Çalıştaya dönemin; Hemşirelik Eğitimi Derneği Yönetim Kurulu Başkanı, Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği Yönetim Kurulu Başkanı ve Başkan Yardımcısı, Hemşirelik Fakülteleri Dekanlar Konseyi Yönetim Kurulu Başkanı, YÖK Hemşirelik Çalışma Grubu üyesi, Türk Hemşireler Derneği başkanı başta olmak üzere, farklı üniversitelerin dekanları, bölüm başkanları ve anabilim dalı başkanlarının katılımı olmuştur. Aynı zamanda birçok farklı ildeki üniversite ve hastanelerden, öğretim elemanları, uzman hemşire ve hemşireler, lisans ve lisansüstü öğrenciler katılmış ve toplamda 111 kişi ile gerçekleştirilmiştir (■ Şek. 3).

### **Delphi Çalışması Katılımcıları**

Delphi çalışmasının örneklemi, Türkiye’de hemşirelik alanında fakülte olarak eğitim veren kurumlarda (N:15) görev yapan öğretim üyeleri olarak belirlenmiş (N:372) ve bu aşama 82 öğretim üyesi ile tamamlanmıştır.

### **Uzman Paneli Katılımcıları**

Uzman Panelinde, hemşirelik alanında ulusal düzeyde görevleri ve çalışmaları bulunan öğretim üyelerinin katılmasına özen gösterilmiştir. Panel o dönemin; Hemşirelik Fakülteleri Dekanlar Konseyi Başkanı, Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı Çalışma Grubu Başkanı, Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği Yönetim Kurulu Üyesi, Asya Pasifik Hemşirelik Eğitim Birliği Yönetim Kurulu Üyesi, Hemşirelik Eğitimi Derneği Yönetim Kurulu Başkanı, bir hemşirelik fakültesi dekan yardımcısı ve bir hemşirelikte eğitim anabilim dalında görevli öğretim üyesi olmak üzere yedi uzman ile gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın birinci aşaması olan görüşme verileri ilgili literatür taranarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Görüşme formu” ile toplanmıştır. Form; yaş, cinsiyet, meslek, eğitim durumu gibi toplamda dokuz sorudan oluşan “Tanıtıcı Bilgi Formu” ve “hemşirelik rolleri neler olmalıdır, yetkin bir hemşire nasıl olmalıdır ve idealinizdeki hemşireyi betimleyebilirsiniz?” gibi toplamda sekiz açık uçlu sorudan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” olarak iki bölümden oluşmaktadır.

İkinci aşama olan Çalıştay verileri dört form ile toplanmıştır. Bunlardan birincisi çalıştaya kayıt aşamasında kullanılan yaş, cinsiyet, çalışma yılı, unvan gibi soruların yer aldığı “Tanıtıcı Bilgi Formu”dur. Diğer üçü ise Çalıştay çalışma gruplarında kullanılmak üzere oluşturulan “Hemşirelikte Roller Veri Toplama Formu”, “Hemşirelikte Yetkinlikler Veri Toplama Formu”, “Hemşirelikte Yeterlikler Veri Toplama Formu”dur. Bu formlar literatür taraması ve bireysel görüşme analizleri sonucu elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Araştırmanın üçüncü aşaması olan Delphi çalışmasının verileri literatür taraması, bireysel görüşmeler ve çalıştay verileri doğrultusunda oluşturulan “Delphi Veri Toplama Formu” ile toplanmıştır. Formda; “Hemşirelikte roller” “Hemşirelikte yetkinlikler” ve “Hemşirelikte yeterlikler” başlığı altında toplamda 39 önerme yer almaktadır. Delphi formundaki önermeler; 1-hiç uygun değil, 2-uygun değil, 3-kısmen uygun, 4-uygun, 5-tamamen uygun seçeneklerini içermektedir.

Son aşama olan uzman paneli verileri ise “Uzman Paneli Görüş Formu” ile toplanmıştır. Form hazırlanırken öncelikle, Delphi çalışmasından gelen sonuçlar analiz edilmiş, önermeler aldıkları uzlaşma puanlarına göre büyük puandan küçüğe doğru sıralanmıştır. Sonrasında bu veriler aldıkları uzlaşma puanları ve anlam bütünlüğü bakımından incelenmiş ve uygun sadeleştirmeler yapılarak veri toplama formu oluşturulmuştur. Uzman Paneli Görüş Formundaki önermeler “uygundur ve uygun değildir” işaretleme seçenekleri ve her bir önerme için “önerinizi yazınız” sütunu içeren bir tablo ile uzmanlara sunulmuştur.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Verilerin toplanması ve analizi süreci araştırma aşamaları sırasına göre açıklanmıştır.

### **Bireysel Görüşme Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri**

Araştırmanın ilk aşaması olan bireysel görüşmeler Covid-19 pandemisi koşulları gereği çevrimiçi ortamda planlanmış ancak sürecin gidişatı doğrultusunda bir kısmı yüz yüze yapılmıştır. Online ve yüz yüze yapılan her iki görüşme biçiminde de video kaydı alınmış ve bu şekilde analiz sürecinde oluşabilecek veri kaybını en aza indirmek hedeflenmiştir. Ayrıca nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamada ses ve görüntü kayıtlarının kullanılması en önemli yöntemler arasında gösterilmektedir (Arastaman ve ark., 2018).



Görüşmeler, tanışma ve bilgilendirme ile başlanmış ve görüşme sürelerinin, veri doygunluğu sağlanıncaya kadar sürdürülmüştür. Ortalama 25-45 dakika aralığında tamamlanmıştır. Gerekli görülen durumlarda açıklamalar yapılmış, sonda sorular kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılarla ilgili notlar alınmış ve görüşme sonuçlarına eklenmiştir. Verilerin analizinde görüşmeye ilişkin ses, görüntü kaydı ve yazılı notlardan (Yıldırım & Şimşek, 2016) yararlanılmış, betimleyici analiz ile transkript kodlar ve kategoriler belirlenmiştir.

### Çalıştay Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri

“Hemşirelikte Rol, Yetkinlik ve Yeterlik Belirleme Çalıştayı” iki oturumda gerçekleşmiştir. Çalıştayda bir panel, beş çalışma grubu yer almıştır. Birinci oturumda yer alan ilk üç çalışma grubu, veri toplama formları doğrultusunda “hemşirelikte rol, hemşirelikte yetkinlik ve hemşirelikte yeterlikleri neler olmalıdır?” soruları üzerine çalışmıştır. Birinci oturumu sonunda, çalışma grupları tarafından raporlanan veriler tüm katılımcılara sunulmuş ve tartışılmıştır. İkinci oturumunda ise iki çalışma grubu yer almıştır. Bu oturumda birinci oturumdan elde edilen bulgular ikinci çalışma grubu tarafından “hemşirelikte rollere yönelik yetkinlikler” ve “hemşirelikte yetkinliklere yönelik yeterlikler” şeklinde gruplandırılmış, sonuçları tüm katılımcılarla paylaşılarak tartışılmıştır. Çalıştay kapanışında, elde edilen veriler gözden geçirilmiş ve katılımcılar tarafından uygun bulunmuştur. Tanıtıcı Bilgi Formu verilerinin ise SPSS 22 paket programı kullanılarak yüzdelik ve frekans dağılımları hesaplanmıştır. Ardından çalıştay raporları, çalıştayda alınan notlar ve katılımcılardan gelen görüşler doğrultusunda veriler düzenlenmiş ve Delphi aşaması için veri toplama formu hazırlanmıştır.

### Delphi Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri

Araştırmanın üçüncü aşaması olan Delphi çalışmasının verileri Google Form aracılığı ile toplanmıştır. Türkiye’deki Hemşirelik Fakülteleri’nden (N=15) uygulama izinleri alınmış daha sonra hazırlanan veri toplama formunun linki üst yazı ile kurumlara gönderilmiştir. Bunun yanında çalışmaya katılımı artırabilmek için örneklem grubuna e-mail ortamından hatırlatmalar yapılmış ve veri toplama formunun Word dosyası yine e-mail aracılığı ile iletilmiştir.

Delphi çalışmasında, bir önermeyi çıkarma ya da kabul etmede uzmanların %75 ya da %80 oranında uzlaşma sağlanması yeterli görülmektedir (Jünger ve ark., 2017). Bunun yanında bir önerme üzerinde uzlaşmak için merkezi eğilim medyan ya da çeyrekler arası fark değerine bakılmalıdır (Hasson, Keeney & McKenna, 2000). Araştırmamızda uzlaşma varlığı için Medyan<sub>4</sub>, Genişlik (R) 4 2,5 ve 4-5 sıklığı<sub>19</sub>%70 ise kabul edilmiştir (Hasson ve ark., 2000; Şahin, 2001; Sezer & Şahin 2021) (Tablo 1). Delphi turundan elde edilen veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak önermelerin uzlaşma durumu hesaplanmıştır.

Delphi çalışmasının birinci turunda tüm önermeler üzerinde uzlaşmaya varılmış ve Delphi çalışmasının sonlandırılmasına karar verilmiştir. Bunun yanında uzmanlardan gelen öneriler gözden geçirilmiş ve literatüre dayalı olarak dilbilgisi açısından düzeltmeler yapılmıştır (Hasson ve ark., 2000; Jünger ve ark., 2017). Uzlaşma kriterleri ve düzenlemeler sonucunda elde edilen önermeler bir önceki aşama olan çalıştaydan elde edilen gruplandırılmalar doğrultusunda “Hemşirelikte Rollere Yönelik Yetkinlik ve Yeterlikler Tablosu”nda birleştirilmiş ve Delphi çalışmasının ilk turuna katılan öğretim üyelerine e-posta yoluyla gönderilerek görüş alınmıştır. Bu işlem, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacı ile yapılmıştır. Bu şekilde uzmanlar Delphi çalışması sonuçlarını gruplanmış bir şekilde tek bir tabloda görmüş ve bütüncül olarak değerlendirebilmişlerdir.

Katılımcılara gönderilen tablo, delphi birinci turu formatında hazırlanmış yine aynı uzlaşma kriterleri (Tablo 1) doğrultusunda değerlendirilmiştir. Katılımcıların %75,6 sı (n:62) dönüş yapmış ve tabloyu uygun bulmuştur. Bunun yanında tabloda rol ve yetkinlik başlıkları altında tekrarlayan önermelerin (örneğin, bir yeterliğin birden fazla yetkinlikte yer alması gibi) bulunmasının tablonun kullanımı ve anlaşılabilirliği açısından zorluğa sebep olduğu ve önermelerin en uygun başlık altında gruplandırılarak tabloda sadeleştirilme yapılması önerilmiştir. Uzlaşma kriterleri bağlamında tabloda görüş birliği sağlansa da uzmanlardan gelen öneriler uygun görülerek tabloda sadeleştirmeye gidilmiştir. Bu işlem yapılırken öncelikle önermeler anlam bütünlüğü bakımından gözden geçirilmiş ve uzlaşma kriterlerinden aldıkları puanlar doğrultusunda büyük puandan küçüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra hangi önerme hangi grupta en yüksek puanı aldı ise o başlık altında bırakılarak önermelerin tekrarından kaçınılmıştır. Bu işlemler sonucunda araştırmada daha kullanışlı, öz bir sonuca ulaşabilmek ve çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırabilmek için son bir görüş alınması uygun bulunmuş ve uzman paneli yapılmasına karar verilmiştir.

### Uzman Paneli Aşaması

#### Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri

Araştırmanın son adımı olan Uzman Paneli, araştırmaya son halinin verilebilmesi için çevrimiçi ortamda yapılmıştır. Panel, yedi uzman ile gerçekleştirilmiştir. Panel açılışından sonra araştırmanın daha önce yapılan tüm aşamaları uzmanlara özet olarak sunulmuş çalışma hakkında ön bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra “Uzman Paneli Görüş Formu” katılımcılara iletilmiştir. Formun cevaplanabilmesi için katılımcılara 20-30 dk süre tanınmıştır. Veri toplama formundaki tabloda her bir önerme ve gruplamalar “uygun” ve “uygun değil” seçenekleri ile değerlendirilmiştir. Ardından tüm uzmanlara söz hakkı verilmiş görüş ve önerileri alınmıştır. Veri kaybı olmaması açısından notlar tutulmuş ve katılımcılardan izin alınarak panel kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler üzerinde uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda taşıma, başlık değiştirme, başlığa uygun şekilde yazma ve birleştirme işlemleri yapılmıştır. Bu şekilde forma son hali verilerek uzmanlara bilgilendirme maili gönderilmiştir.

## Etik Açıklamalar

Bu araştırma için Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik kurul onayı (24.06.2021 tarihli toplantının 06/11 karar sayısı ve 1008 protokol numaralı onayı) alınmıştır. Bireysel görüşmeler için yazılı, dephi çalışması için Google Forma eklenen bilgilendirilmiş onam formu ile etik izinler alınmıştır. Çalıştay ve uzman panelinin çevrimiçi ortamda kaydedilmesi için program sırasında katılımcılardan sözlü izin alınmıştır.

## Bulgular

Çalışmanın bulgular bölümü araştırma aşamalarına göre sırası ile aktarılmıştır.

### Bireysel Görüşme Bulguları

Görüşme verilerinin analizi sonucunda 136 kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodların araştırma sorularına uygun olarak kategorileştirmek için literatür desteği ve Görüşme Formu kullanılmış “hemşirelik rolleri, hemşirelik yetkinlikleri ve hemşirelik yeterlikleri” şeklinde üç kategori elde edilmiştir. “Hemşirelik rolleri” kategorisine yönelik 15 önerme elde edilmiş (■ Tablo 2).

Rol kategorisi oluşturulurken katılımcılardan elde edilen bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur.

1. “Savunuculuk rolü bence hemşirenin en önemli ve gündemdeki rollerinden biridir. Hem de geliştirilmesi gerektiğini düşündüğüm rollerden biri. Ayrıca bence savunuculuk rolü hem hasta hem de mesleği savunma şeklinde ele alınmalı.”
2. “Hemşire dediğimizde hastaya bakması, ilgilenmesi, iyileştirmesi geliyor aklıma. Rol olarak nasıl söyleyeceğimden emin değil ama hastaya her türlü yardımcı olma bakımını yapıp destek olma rolü diyebilirim.”

Bireysel görüşme verilerinin analizi sonucunda “Hemşirelik yetkinlikleri” kategorisine yönelik 13 önerme elde edilmiş (■ Tablo 2). Yetkinlik kategorisi oluşturulurken katılımcılardan elde edilen bazı cevaplar aşağıdaki sunulmuştur.

1. “Yetkinliği konuşmamız iyi oldu. Bu şekilde düşünecek olursak okulundan yeni mezun olmuş bir hemşire hemşirelik felsefesine sahip, mesleki ahlakı olan buna uygun görevini yerine getiren, çalıştığı birimde sorumluluk alabilen, iletişimi iyi, pozitif ve yardımsever ve probleme çözüm odaklı yaklaşan bir birey olmalı bence. Bunların tamamı yetkinlik olarak ele alınır mı bilemem ama bence çok önemli özellikler.”
2. “Bence yetkin dediğiniz şey yani benim anladığım daha deneyimli olmak gibi geldi. Ama yeni işe başlamış bir hemşire olarak düşünecek olursam, hastayla iyi ilişkiler kurar diyebilirim. Bakımı iyi yapsın, empati kurabilsin çalışan arkadaşlarıyla iyi geçinsin, sorulan sorulara cevap versin hastayla iyi ilgilensin onu bilinçlendirsın. Bence iyi bir hemşire böyle olur.”

Bireysel görüşme verilerinin analizi sonucunda “Hemşirelik yeterlikleri” kategorisine yönelik 36 önerme elde edilmiş (■ Tablo 2) ve yeterlikler kategorisi oluşturulurken katılımcılardan elde edilen bazı cevaplar sunulmuştur.

1. “Yeterli dediğimizde, yeterli bir hemşire işini iyi yapsın onu sevsin, hastaları sevsin, empati yapsın, sorularına cevap versin onları yalnız hissettirmesin. Anlayacağınız hocam hemşirenin işi zor insan bazen evinde göremediğini hastaneden hiç tanımadıklarından bekliyor. Bu iş işte o yüzen sevilmeden yapılmaz bence.”
2. “Yeni mezun bir hemşire bir kere asgari düzeyde Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı yeterliklerini karşılamalı. Bunun yanında aldığı eğitimi ve mesleğini içselleştirmiş olmalı. Yaratıcı olmalı ki çalıştığı her ortamda her duruma çözüm odaklı yaklaşsın. İyi bakım versin ve empati becerisi gelişmiş olsun. Bana bırakırsan daha çok şey eklerim ama temel olarak bakalım diyorsunuz temelde bunlar olmalı bence.”

Bireysel görüşmeler sonucunda hemşirelikte rol, yetkinlik ve yeterlik başlıklarına yönelik 64 önerme elde edilmiştir.

### Çalıştay Bulguları

Çalıştay 111 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir (■ Şek. 3). Çalıştay sonucunda katılımcılar tarafından hemşirelik rolleri için yedi, hemşirelik yetkinlikleri için 10 ve hemşirelik yeterlikleri için 24 öneri kabul edilmiştir. Hemşirelikte rollere yönelik yetkinlikler gruplamasında “Bakım Verici Rol” için sekiz, “Eğitici Rol” için beş, “Araştırmacı Rol” için iki, “Yönetici Rol” için dört, “Danışmanlık Rolü” için beş, “Savunuculuk Rolü” için dört ve “Liderlik Rolü” için yedi yetkinliğin yazılması önerilmiştir.

Hemşirelikte yetkinliklere yönelik yeterlikler gruplamasında “Profesyonellik Yetkinliği” için on dört, “Kanıtı Dayalı Uygulamaların Yönetimi Yetkinliği” için beş, “İşbirlikçi/Ekip Yaklaşımı Yetkinliği” için üç, “Liderlik/Dönüşümcü Liderlik/Teknolojik/Digital Dönüşüm Liderliği Yetkinliği” için altı, “Klinik Rehberlik ve Yönderlik Yetkinliği” için üç, “Esneklik ve Uyum Sağlayabilirlik Yetkinliği” için bir, “Yaşamboyu Öğrenme Yetkinliği için beş”, “Etkili İletişim Yetkinliği” için iki, “Kalite Yönetimi Yetkinliği” için üç, “Bakım Yönetimi Yetkinliği” için 15 yeterliğin yazılması önerilmiştir.

Elde edilen veriler gözden geçirilerek benzerlikler saptanmış, tekrarlayan cümleler çıkarılmış ve sonuçta altı rol, 11 Yetkinlik ve 22 Yeterlik olmak üzere 39 öneri elde edilmiştir (■ Tablo 3, 4).

### Delphi Çalışması Bulguları

Delphi çalışmasının ilk turu 82 öğretim üyesi ile tamamlanmıştır. Öğretim üyelerinin %98,8’i kadındır. Çalışma yılı ortalaması 13,46±6,75 (min 1-max 39) yıldır. Alınan görüşlerin geçerliği ve güvenilirliği açısından öğretim üyesinin dağılımına bakılmış ve %53,6’sının Profesör ve Doçent unvanına sahip olduğu görülmüştür.



Delphi uzlaşması için kabul edilen değerler doğrultusunda yapılan analizlerde sonucunda;

- Önergelerin tümünde (39) medyanın 4 ve üzeri, genişliğin (çeyrekler arası fark) 2'nin altında olduğu,
- Önergeler için 4-5 sıklığı hesaplanmış ve tüm önermelerde uzlaşmanın %70 ve üzerinde olduğu saptanmıştır (■ Tablo 4).

Delphi çalışmasının birinci turunda tüm önermeler üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Daha sonra Delphi sonuçları ve çalıştayda yapılan gruplamalar düzenlenerek “Hemşirelikte Rollere Yönelik Yetkinlik ve Yeterlikler Tablosu” oluşturulmuştur. Görüş almak amacı ile birinci tur katılımcılarına tekrar gönderilen bu tablo aynı uzlaşma değerleri ile analiz edilmiş ve “medyan 5, genişlik 1 ve altı, 4-5 sıklığı %78,2 ve üzerinde” olduğu bulunmuştur (■ Tablo 5 ).

### Uzman Paneli Bulguları

Uzman panelinde rol, yetkinlik ve yeterlik önermeleri için gruplamalarda; ayırma, birleştirme, taşıma ve dilbilgisi açısından düzenlemeler yapılması talep edilmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda oluşan “Hemşirelik Rollerine Yönelik Yetkinlik ve Yeterlikler Tablosu” 5 Rol, 9 Yetkinlik ve 40 Yeterlik ile son halini almıştır (■ Tablo 6, ■ Şek. 2). Oluşturulan tablo bilgilendirme amacı ile uzmanlara iletilmiştir.

### Tartışma

Çalışmadan elde edilen bulgular sırası ile; hemşirelikte roller, yetkinlikler, yeterlikler ve aralarındaki bağlantı olarak literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Bu bölümde hemşirelik rollerine ilişkin bulgular tartışılmıştır. Hemşirelik rolleri iklimsel, sosyal ve ekonomik birçok faktörden etkilenerek şekillenmektedir. Zaman içinde hemşireliğin odağında olan bakım verici role eğitici, savunucu, araştırmacı gibi sosyal rollerin de katıldığı görülmektedir (Açıkgöz & Baykal 2023; Gedük, 2018). Literatür de bunu destekler nitelikte olup hemşirelik rollerini; temel hemşirelik rolleri ve çağdaş hemşirelik rolleri olarak ayırmaktadır (Gedük, 2018; Jokiniemi ve ark., 2012; Pazar ve ark., 2015). Bu durum, hemşirelik rollerinin değişim sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma aşamalarında katılımcılardan gelen hemşirelik rolleri önerilerine bakıldığında; “bakım verici, eğitici, araştırmacı, yönetici, karar verici, savunucu, iletişim ve koordinatörlük, bakım koordinatörü, özerk ve sorumluluk sahibi olma, rehabilite edici, psikolog, danışman, tedavi edici, kariyer geliştirici, sağlığı koruyucu ve geliştirici, değerlendirme ve yönlendirme” şeklinde gruplandığı görülmektedir. Bu sonuçlar kaynaklarda yer alan hem temel hem çağdaş hemşirelik rollerini kapsamaktadır. Bu konu üzerine yapılan çalışmalarda ise hemşirelik rolleri; “bakım verici, eğitici, araştırmacı, yönetici, karar verici, savunucu, iletişim ve koor-

dinatörlük, bakım koordinatörü, kariyer geliştirici, özerk ve sorumluluk sahibi olma, rehabilite edici, rahatlatıcı, sağlığı teşvik eden, psikolog, 3. düzey sağlık hizmet sağlayıcısı tedavi edici, danışman, eşgüdüm sağlama, değişim ajanı, ekonomist, süpervizör, gözetmen, denetmen, halk sağlığı savunucusu” olarak yer almaktadır (ANA, 2004; Açıkgöz & Baykal, 2023; Ertem, 2007; Gedük, 2018; Hakreader ve ark., 2007; Nursing and Midwifery Council, 2010; Taylan ve ark., 2012; The Nursing Council of Hong Kong, 2012). ANA'nın bir metninde (2012) hemşirelerin temel rol ve sorumluluklarını; kritik kararlar vermeden önce fiziksel muayeneler ve sağlık geçmişlerini gözden geçirme; sağlığı geliştirme, danışmanlık ve eğitim sağlama, ilaçları ve diğer kişiselleştirilmiş müdahaleleri yönetme ve çeşitli sağlık uzmanları ile işbirliği içinde bakımı koordine etme olarak belirtilmiştir. Kaynaklarda belirtilen hemşirelik rolleri ile çalışmada önerilen rolleri benzerlik göstermektedir (ANA, 2004; Açıkgöz & Baykal, 2023; Gedük, 2018). Ancak bu roller kendi içinde ve literatür kapsamında incelendiğinde bazılarının iç içe geçtiği bazılarının ise birbirini kapsadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırma sonucunda “bakım verici, eğitici, araştırmacı, lider yönetici ve savunucu” olmak üzere beş temel rol belirlenmiş ve elde edilen sonuç literatürde geçen temel hemşirelik rolleri ile benzerlik göstermiştir (Açıkgöz & Baykal, 2023; ANA, 2004; Gedük, 2018). Bu roller aynı zamanda ulusal Hemşirelik Yönetmeliği içinde belirtilen hemşirenin rol ve sorumlulukları kapsamında yer almaktadır (Hemşirelik Yönetmeliği, 2010). Bu durum çalışmada belirlenen hemşirelik rollerinin mesleğe yönelik yasa ve yönetmeliklerle de desteklendiğini göstermektedir.

Roller kapsamında çalışmanın sonucu değerlendirdiğimizde hemşirelik rollerinin genişlemesinden çok temel ve uygulanabilir roller olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte hemşirelikte rollerin artırılmasındansa hali hazırda var olan temel rollerin içeriğinin güncel yetkinlik ve yeterlikler doğrultusunda yenilenmesinin eğitim programları ve meslek üyeleri açısından daha anlamlı olacağı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bu bölümde hemşirelik yetkinliklerine yönelik bulgular tartışılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda “bütüncül bakım yönetimi, etkili iletişim, iş birlikli olma ve ekip yaklaşımı, esneklik ve uyum sağlayabilirlik, eğitim ve danışmanlık, yaşam boyu öğrenme, bilimsel yaklaşım ve gelişim, profesyonellik ve savunuculuk” olmak üzere dokuz temel hemşirelik yetkinliği belirlenmiştir.

Ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşların çalışmaları ve konu ile ilgili makaleler incelediğinde OECD'nin 2018 yılında yaptığı çalışmada “yenilikçi, sorumlu, bilinçli” olarak üç farklı yetkinlik kategorisi belirlediği görülmektedir (OECD, 2018). Çalışma sonuçları ile karşılaştırıldığında OECD nin yetkinlik kategorisini içinde barındırdığı söylenebilir. Diğer kaynaklarda hemşire yetkinlikleri “profesyonel değerler, iletişim ve kişilerarası ilişkiler, hemşirelik

uygulamaları ve karar verme, liderlik, yönetim ve takım çalışması, eleştirel düşünme ve hemşirelik uygulamasını analiz etme, terapötik ve profesyonel ilişkiler kurma, uygulama yeteneğini koruma, kapsamlı değerlendirmeler yapma, hemşirelik uygulamaları için plan geliştirme, sağlığı geliştirme ve hastalıkları önleme, güvenli bakım rehberlik ve öğretim, karar verme, iletişim ve ekip çalışması, araştırma, geliştirme ve liderlik, hemşirelik bakımı, tanı ve değerlendirme, bakım planlaması, kalite değerlendirmesi, etkili iletişim, kanıta dayalı uygulama, ekip çalışması ve işbirliği, bakım yönetimi, kalite iyileştirme ve mesleki liderlik” olarak yer almaktadır (Bahreini ve ark., 2011; EFN, 2015; Halcomb ve ark., 2016; Karahan & Kav, 2018; Matsutani ve ark., 2012; Memarian ve ark., 2007; Sağlık Bakanlığı, 2021; The Australian Nursing and Midwifery Council, 2002; The Nursing and Midwifery Council, 2010). Hemşirelikte yetkinlikler konulu ölçek geliştirme çalışmalarına da rastlanmaktadır (Hsu & Hsieh, 2013; Lin & ark., 2017; Maruyama ve ark., 2011; Takase & Teraoka, 2011). Yapılan çalışmalar ile araştırma sonuçları karşılaştırıldığında bazı çalışmalarda yetkinlik ve yeterliklerin karıştığı, benzer ve iç içe geçmiş yetkinlikler olduğu görülmüştür. Rollerde olduğu gibi genel belirli yetkinlikler olmakla birlikte yetkinliklerin de ulusal kültür, değer ve beklentilere göre farklılaştığı görülmüştür.

Bu bölümde hemşirelik yeterliklerine yönelik bulgular tartışılmıştır. Ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşların genel hemşirelik yeterlikleri üzerine yaptığı çalışmalar incelendiğinde; International Council of Nursing hemşire yeterliklerini “profesyonel, etik, yasal uygulama, bakım sağlanması ve yönetimi, profesyonel kişisel ve kalite gelişimi olarak kategorize etmiştir. American Association of Colleges of Nursing (2021), profesyonel hemşirelik eğitimi için çekirdek yeterlikleri yayımlamıştır. Bu metinde hemşirelerin çalıştığı alanlara göre farklı yeterlik ve yetkinliklerin beklenebileceği ancak tüm hemşirelik mezunlarının ortak olarak belirlenmiş temel yeterliklere sahip olması gerektiği açıklanmıştır.

Bu yeterlikler; hemşirelik uygulamaları için gereken bilgi, hasta merkezli bakım, toplum sağlığı, mesleki eğitim, kalite ve güvenlik, mesleklerarası ortaklıklar, sistem tabanlı uygulama, bilişim ve sağlık teknolojileri, profesyonellik ve kişisel, profesyonel ve liderlik gelişimi olarak belirlenmiştir. Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (2019) tarafından belirlenen hemşirelik eğitim programlarının program çıktıları, Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı’nda yer alan (2014, 2022) “Hemşirelik Lisans Programı Ulusal Yeterlikleri”, Avrupa Birliği Mesleki Yeterlikler Direktifi (2013), National League for Nursing’in (2010) hemşirelik mezunları için hedeflediği yeterlikler ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşların hemşirelik yeterlikleri üzerine yaptığı çalışmalardır.

Literatürde genel hemşirelik yeterlikleri üzerine yapılan ölçek geliştirme çalışmaları da yer almaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde hemşirelik yeterliklerinin; hemşirelik bakımı ve yardım etme, öğretim ve koçluk becerisi, durum yöne-

timi, terapötik girişimler, kaliteyi sağlama, mesleki bilgide yeterli olma, koruma, kültürel bilgi, beceri ve duyarlılık, ekiple çalışma, mesleki gelişim, değerlere dayalı hemşirelik bakımı, tıbbi teknik bakım, dokümantasyon ve bilgi teknolojisi, hemşirelikte mevzuat ve güvenlik planlaması, hemşirelikte liderlik ve gelişme, personel/öğrenci denetim ve eğitimi, hemşirelik tanısı koyma, hemşirelik sürecini uygulama, sağlık \hasta eğitimi, mesleki gelişim, etik uygulama, eleştirel düşünme, ekip çalışması, araştırma ve geliştirme, kişilerarası ve insani beceriler, bakımın niteliği, teknik beceriler, şeffaflık ve bilgilendirici olma alt başlıklarında ele alındığı görülmektedir (Çalışkan & Şenyuva, 2022; Kennedy ve ark., 2015; Meretoja ve ark., 2004; Nilsson ve ark., 2014; Perng & Watson, 2012; Takase & Teraoka, 2011)

Araştırmada belirlenen 40 hemşirelik yeterliği (■ Tablo 6) çeşitli kaynaklarla benzerlik göstermekle birlikte ortak bir standardının bulunmadığı ve yeterliklerin ülkelere, bölgelere ve kültürlere göre farklılık gösterebildiği görülmektedir. Hemşirelik yeterlikleri üzerine yapılan bir çalışma bu sonucu destekler nitelikte olup hemşirelik kültürü ve gelenekleri, hemşirelik bakım süreci, hemşirelik eğitiminin gelenekleri ve yeterlik düzeylerindeki farklılıklardan dolayı hemşirelik yeterliklerin bir standardının olmadığı ve ulusal özelliklere sahip olduğu ifade edilmiştir (Istomina ve ark., 2011).

Hemşirelikte rol, yetkinlik ve yeterliklerin birbirleri ile bağlantısı incelendiğinde alanda yapılmış bu üç kavramı bir arada inceleyen çalışmalara rastlanmamakla birlikte hemşirelikte rol-yeterlik veya yetkinlik-yeterlik ilişkilendirilmelerine rastlanmaktadır. Hemşirelikte çekirdek yetkinlikleri belirlemek üzerine yapılmış bir çalışmada hemşirelik rolleri, beş temel yeterlik alanı ile ilişkilendirilmiştir (The Nursing Council of Hong Kong, 2012). Çalışmada birinci yeterlik alanı olan “Mesleki, Yasal ve Etik Hemşirelik Uygulaması” “bakım verici rol ve hizmet sağlayıcı rol” ile; ikinci yeterlik alanı olan “sağlığı geliştirme ve sağlık eğitimi”; “eğitmen-eğitici rol, danışman rol, sağlığı teşvik eden rol, bakım koordinatörü rolü ile hasta savunucu rolü” ile; üçüncü yeterlik alanı olan “yönetim ve liderlik”, “yönetici rol, süpervizör, gözetmen, denetmen rolü, değişim ajanı rolü, lider rolü ve halk sağlığı savunucusu rolü” ile, dördüncü yeterlik alanı olan “araştırmacı” “araştırmacı rol” ile ve son olarak “Kişisel Etkililik ve Mesleki Gelişim” yeterlik alanı “Mesleki profesyonellik rolü” ile ilişkilendirilmiştir (The Nursing Council of Hong Kong, 2012). Çalışmanın bu araştırma ile benzer ilişkilendirmeler yaptığı saptanmıştır.

Bu alanda yapılan bir diğer çalışma Sağlık Bakanlığı tarafından yayımlanan Hemşirelikte Temel Yetkinlikler Kılavuzudur. Çalışma yedi temel yetkinlik ve bu yetkinliklerin kazanılması için belirlenen kriterlerden oluşmaktadır (Sağlık Bakanlığı, 2021). Bu kılavuzun odağı, genel bakımdan sorumlu hemşirelerden beklenen temel yetkinlik ve yeterlikler olarak açıklanmıştır. Araştırma sonuçları ile benzer özellik gösteren başlık ve ilişkilendirmeler olsa da çalışmamızın odağı hemşirelik lisans eğitiminde kazandırılması



hedeflenen temel rol, yetkinlik ve yeterliklerdir. Çalışmanın hem kapsamı hem de odağına aldığı grup bu çalışma ile farklılık gösteren özelliklerindendir.

Son olarak; hemşirelik rol, yetkinlik ve yeterliklerinin evrensel bir standardının olmaması beklenen bir durumdur. Ancak mesleki açıdan bu üç önemli konunun ulusal olarak standartlaşması ve eğitim programlarının bu doğrultuda güncellenmesi önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Aksi durumda istenilen rol ve nitelikte mezunlar vermek hayali bir düşünce olarak kalacaktır. Bunun yanı sıra çerçevesi çizilmeyen bir hemşirelik mesleği özellikle henüz iş yaşamının başında olan hemşireler için sınırları aşmakta; özgüven eksikliğine, mesleki profesyonelliğin azalması ve tükenmişliğe sebep olabilmektedir (Camcı & Kavuran, 2021; Can & Hisar, 2019; Uzun & Mayda, 2020).

## Sonuç

Sağlık sisteminde, hemşirelik mesleğinde ve toplumda hızlı ve sonu gelmeyen değişim ve dönüşümler; pandemi, deprem gibi öngörülemeyen afetler, teknolojinin neredeyse her gün yenilenmesi geleceğe hazır, nitelikli hemşirelerin mezun edilmesini zorlaştıran başlıca etkenler arasındadır. Ancak yapılan araştırma sonuçlarının eğitim kurumlarınca kabul görüp programlarında önceliklendirilmesi mezun hemşirelerde güncel ve temel niteliklerin ve becerilerin kazanılmasını kolaylaştıracak, böylece mezun olunan eğitim kurumundan bağımsız olarak her yeni mezun hemşirenin temel olarak belirlenen rol, yetkinlik ve yeterliklere sahip olması beklenebilecektir. Bu durum mesleğin sınırlarının çizilmesine de yardımcı olacak böylece işveren ve çalışan arasındaki beklentinin karşılanmasında kolaylık sağlayacaktır. Ayrıca çalışma sonuçları hemşirelik eğitim programları için bir yol haritası niteliğinde olup kurumlara akreditasyon çalışmalarında da rehberlik edeceği ön görülmektedir.

## Öneriler

Çalışma sonuçlarının kullanılması, güncellenmesi ve etkinliğinin değerlendirilmesi için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Araştırma sonuçları Türkiye’de lisans düzeyinde hemşirelik eğitimi veren tüm kurumların uygulayabileceği niteliktedir. Bu nedenle çalışma sonuçlarının kullanımı için ilgili kurum ve kuruluşların desteklemesi,
- Rol, yetkinlik ve yeterlik kavramlarının alana yönelik çalışmaların anlaşılabilirliği ve kavram karmaşasını gidermesi açısından çalışmada belirlenen şekilde kullanılması,
- Eğitimcilerin öğrencilerde; belirlenen rol, yetkinlik ve yeterlikleri geliştirmeyi önceliklendirmesi,
- Hemşirelik eğitimi veren kurumlarının eğitim programlarını ve program çıktılarını çalışma sonuçları doğrultusunda gözden geçirmesi,
- Belirlenen temel hemşirelik rol, yetkinlik ve yeterliklerin ölçme değerlendirmesine ilişkin çalışmalar yapılması,
- Bu çalışmanın belirli aralıklarla güncellenmesi önerilmektedir.

## Teşekkür

Türk Hemşireler Derneği, Hemşirelik Eğitimi Derneği, Hemşirelikte Program Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği, Hemşirelik Fakülteleri Dekanlar Konseyi, Öğrenci Hemşireler Derneği başta olmak üzere çalışmaya katkı veren akademik ve klinik çalışma arkadaşlarımız dahil tüm değerli paydaş gruplarımıza gönülden teşekkür ederiz.

## Extended Abstract

### Determining Current Roles, Proficiencies and Competencies in Nursing: A Mixed Method Research

**C**hange and development are inevitable and necessary for the nursing profession, which will continue as long as human beings exist in a rapidly changing world. Determining the role, competencies and proficiencies of a newly graduated nurse in the health system of the future and revealing the connection between them is important for the future of the profession and for educational institutions to renew themselves.

The research questions sought to be answered in this study are as follows: What are the current and basic nursing roles, What are the current and basic nursing competencies? What are the current and basic nursing proficiencies? What is the link between roles, proficiencies and competencies in nursing?

The aim of the study is to determine the roles, proficiencies and competencies expected to be acquired by a nurse at the end of undergraduate education at the national level and to provide an up-to-date basis for nursing education programs. The unique and important features of the study are that it was conducted on a national scale, it is a guide for the development and evaluation of nursing education programs, it addresses these three important issues together, and it is a data source based on reliable foundations in terms of accreditation.

In this context, updating the basic and developing professional characteristics of nurses, which are next to the unstoppable change, in today's and future conditions, and clearly expressing professional roles, proficiencies and competencies will also help to better understand the profession and draw its boundaries.

#### Literature Review

Roles, proficiencies and competencies in nursing have been addressed nationally and internationally as separate research topics in the recent and distant past, and these studies guided our research. The standards of the Association for Evaluation and Accreditation of Nursing Education Programs (2021), the National Core Education Program in the field of medical education (2020), the Guide to Basic Competencies in Nursing (2021) published by the Ministry of Health, and the National Core Education Program in Nursing (2022) are among the current studies conducted at the national level. The International Council of Nursing has published nurse competencies, the American Association of Colleges of Nursing (2021) has published core competencies for professional nursing education, the

European Union Professional Competencies Directive (2013) and the National League for Nursing (2010) have published competencies for nursing graduates. However, it was deemed necessary for professionalism to reorganize the basic roles, proficiencies and competencies in nursing by taking into account the environments where nursing is practiced, socio-cultural differences, social values, economic and natural processes. In this way, the boundaries of the performance expected from a newly graduated nurse by the institutions employing nurses will be drawn and this will be a source of assurance for both parties.

#### Method

This study used a mixed research method. The research was completed in four stages: individual interviews, workshop, Delphi study and expert panel. Individual interviews were conducted with 11 participants using a semi-structured interview form developed by the researcher. Codes and categories were identified through descriptive analysis and transcription of the data. In the second stage, 111 people participated in the workshop and data were collected from the study groups with the workshop data collection forms prepared by the researcher. The data obtained were organized by taking into account the workshop reports, notes taken in the workshop and the opinions of the participants. The third stage, the Delphi study, was conducted with 82 faculty members working in 15 nursing faculties in Türkiye and data were collected with the Delphi data collection form. For the presence of consensus, Median<sub>94</sub>, Width (R) 4 2.5 and 4-5 frequency 970% were accepted (Hasson ve ark., 2000; Sezer & Şahin 2021; Şahin, 2001). In line with the opinions and suggestions of the experts, moving, changing the title, writing in accordance with the title and merging processes were carried out. In this way, the table of proficiencies and competencies for nursing roles was finalized. In this study, the findings of each stage constituted data for the next stage and the research results were obtained through a four-stage filter.

#### Result

As a result of individual interviews, 15 propositions for “nursing roles”, 13 propositions for “nursing proficiencies” and 36 propositions for “nursing competencies” were presented (■ Table 2), these propositions were reviewed, similarities were identified and repetitive sentences were removed, and as a result, 39 propositions were obtained, including six roles, 11 proficiencies and 22 competencies (■ Table 3, ■ Table 4). The first round of Delphi study



was completed with 82 faculty members. In the analyses made according to the values accepted for Delphi consensus “Median 94, Width (R) 4 2.5 and 4-5 frequency 970%”, the consensus status for each suggestion was calculated and consensus was achieved in the first round. Then, the data received were organized in line with the suggestions and grouped as “Proficiencies and Competencies for Nursing Roles” and presented to the same group again. At this stage, 75.6% response rate was obtained. The grouping table was analyzed one by one in line with the same consensus criteria. As a result of the analysis, it was seen that there was consensus for the propositions. However, corrections were made in the table in line with the suggestions from the experts and the literature. The table was presented to the expert panel to finalize the table in a valid and reliable way and the “Table of Proficiencies and Competencies for Nursing Roles” was finalized with five roles, nine proficiencies and 40 competencies (■ Table 6, ■ Figure 2).

The roles identified are caregiver, educator, researcher, leader manager and advocate. Proficiencies identified are holistic care management, flexibility and adaptability, effective communication, collaboration and team approach, professionalism, education and counseling, lifelong learning, scientific approach and development, and advocacy.

## Discussion

When examining the proposed nursing roles derived from studies, it is seen that they encompass both fundamental and contemporary nursing roles found in the literature. The studies on this topic describe nursing roles as “care provider, educator, researcher, manager, decision-maker, advocate, communicator and coordinator, care coordinator, career developer, treatment provider, autonomous and responsible, rehabilitative, comforting, health-promoting, psychologist, consultant, coordinator, change agent, economist, supervisor, overseer, inspector, and public health advocate” (Açıkgöz & Baykal, 2023; ANA, 2004; Gedük, 2018; Hakreder ve ark., 2007; Nursing and Midwifery Council, 2010). The nursing roles mentioned in the literature show similarities with those proposed in this study. However, when analyzing the roles, it is evident that some of them overlap or encompass one another. Therefore, as a result of the research, five core nursing roles have been identified: “care provider, educator, researcher, leader-manager, and advocate.”

Upon reviewing the literature regarding competence and proficiency in nursing, nursing proficiencies are defined as “professional values, communication and interpersonal relationships, nursing practices and decision-making, leadership, management and teamwork, critical thinking and analysis of nursing practice, the ability to establish therapeutic and professional relationships, maintain application capability, conduct comprehensive assessments, develop plans for nursing practices, health promotion and dis-

ease prevention, guidance and teaching, decision-making, research, nursing care, diagnosis and evaluation, care planning, quality assessment, professionalism, effective communication, evidence-based practice, management of care, quality improvement, and professional leadership” (Australian Nursing and Midwifery Council, 2002; Bahreini ve ark., 2011; EFN, 2015; Halcomb ve ark., 2016; Karahan & Kav, 2018; Matsutani ve ark., 2012; Memarian ve ark., 2007; Ministry of Health, 2021; The Nursing and Midwifery Council, 2010).

Research conducted on nursing competencies indicates terms such as “professional, ethical, legal practice, care delivery and management, professional personal and quality development, knowledge required for nursing practices, patient-centered care, community health, professional education, quality and safety, interprofessional partnerships, system-based practice, health information and technologies, professionalism and personal, professional and leadership development, teamwork, research and development, interpersonal and humanitarian skills, quality of care, technical skills” (American Association of Colleges of Nursing, 2021; Çalışkan & Şenyuva, 2022; International Council of Nursing, 2008; Kennedy ve ark., 2015; Nilsson ve ark., 2014). In addition, the interchangeable and intertwined use of the concepts of competence and adequacy in English sources has been one of the factors that complicate the research.

In the research, it was determined that the 40 nursing competencies identified (■ Table 6) show similarities with various sources; however, there is no standard, and they vary and show similarities according to countries, regions, and cultures.

## Conclusion and Recommendations

The study has produced a current and national outcome that can serve as a foundation for nursing education programs and has developed a product that can be used by relevant institutions and organizations. Additionally, the field-specific definitions of the concepts of role, competence, and proficiency have been updated, contributing to the literature. It is recommended that the results of the study be prioritized by nursing educators and that the study be updated periodically.

## Kaynakça

- Açıkgöz, G. & Baykal, Ü. (2023). Yasal düzenlemeler çerçevesinde hemşirelerin mesleki rolleri ve özerklik. *İstanbul Kent University Journal of Health Sciences*, 2(1), 29-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ikujhs/issue/75785/1223918>
- American Association of Colleges of Nursing. (2021). *The essentials: Core competencies for professional nursing education*. 7 Ocak 2022 <https://www.aacnnursing.org/Essentials>
- American Nurses Association (2021). *American nurses association recognition of a nursing specialty, approval of a specialty nursing scope of practice statement, acknowledgment of specialty nursing standards of practice, and affirmation of focused practice competencies*. 7 Ocak 2022 tarihinde <https://www.nursingworld.org/~49d755/globalassets/practiceandpolicy/scope-of-practice/3sc-booklet-2021-june.pdf> adresinden alınmıştır.
- American Nurses Association (2004). *Nursing: Scope and standards of practice*. 7 Ocak 2022 tarihinde <https://www.nursingworld.org/practice-policy/scope-of-practice/> adresinden alınmıştır.
- American Nurses Association. (2012). *What is Nursing?*. Retrieved July 15, 2021 <https://www.nursingworld.org/practice-policy/workforce/what-is-nursing/#:~:text=Nurses%20are%20in%20every%20community,to%20the%20end%20of%20life.&text=Nurses%20roles%20range%20from%20direct,directing%20complex%20nursing%20care%20systems>
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.61>
- Bahreini, M., Shahamat, S., Hayatdavoudi, P. & Mirzaei, M. (2011). Comparison of the clinical competence of nurses working in two university hospitals in Iran. *Nursing & Health Sciences*, 13(3), 282-288. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2011.00611.x>
- Benner P. (1982). From novice to expert. *AJN The American Journal of Nursing*, 82(3), 402-407.
- Benner, P., Tanner, C. & Chesla, C. (1992). From Beginner to Expert: Gaining a differentiated clinical world in critical care nursing. *Advances in Nursing Science*, 14(3), 13-28. [https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/abstract/1992/03000/from\\_beginner\\_to\\_expert\\_gaining\\_a\\_differentiated.5.aspx](https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/abstract/1992/03000/from_beginner_to_expert_gaining_a_differentiated.5.aspx)
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Camci, G., & Kavuran, E. (2021). Hemşirelerin İş Stresi ve Tükenmişlik Düzeyleri ile Meslek ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 24(2), 274-283. <https://doi.org/10.17049/ataunihem.930846>
- Can, R., & Hisar, K. M. (2019). Nurses' Professional behaviors and Burnour Levels. *Journal of Hacettepe University Faculty of Nursing*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.31125/hunhemsire.544096>
- Cotten, S. R. (1999). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. *Contemporary Sociology*, 28(6), 752. <https://doi.org/10.2307/2655606>
- Çalışkan, F., & Şenyuva, E. (2022). A Valid and Reliable Tool to Assess Nursing Professional Competences: The Nursing Professional Competence Scale. *Medical Journal of Bakirkoy*, 18(2). <https://doi.org/10.4274/BMJ.galenos.2021.2021.11-2>
- Dömbekci, H. A., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Ertem, T. Ü. (2007). Eğitim ve Öğrenme. Akça Ay F. (Ed.), *Temel Hemşirelik Kavramlar İlkeler Uygulamalar* (s.49-51) içinde. İstanbul Medikal Yayıncılık.
- European Federation of Nurses Associations. (2015). *EFN Competency Framework*. <https://efn.eu/wp-content/uploads/2022/03/EFN-Competency-Framework-19-05-2015.pdf>
- Gedük, E. A. (2018). Hemşirelik mesleğinin gelişen rolleri. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5(2), 253-258. <https://doi.org/10.17681/hsp.35845>
- Green, R.A. (2014). The Delphi technique in educational research. *SAGE Open* 4(8), 1-8. <https://doi.org/10.1177/2158244014529773>
- Hakreader, H., Hogan, M.A. & Thobaben, M. (2007). *Fundamentals of nursing*. Saunderson Publication.
- Hasson, F., Keeney, S., & McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, 32(4), 1008-1015. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.t01-1-01567.x>
- Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (HEPDAK). (2019). *Özdeğerlendirme Raporu Hazırlama Kılavuzu*. [https://www.hepdak.org.tr/doc/b4\\_v5.pdf](https://www.hepdak.org.tr/doc/b4_v5.pdf)
- Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (HUÇEP). (2014). [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/ULusal-cekirdek-egitimi-programlari/hemsirelik-cekirdek\\_egitim\\_programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/ULusal-cekirdek-egitimi-programlari/hemsirelik-cekirdek_egitim_programi.pdf)
- Hemşirelik Yönetmeliği (2010). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/03/20100308-4.htm>
- Hsu, L. L. & Hsieh, S. I. (2013). Development and psychometric evaluation of the competency inventory for nursing students: A learning outcome perspective. *Nurse Education Today*, 33(5), 492-7. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.028>
- Istomina, N., Suominen, T., Razbadauskas, A., Martinkėnas, A., Meretoja, R., & Leino Kilpi, H. (2011). Competence of nurses and factors associated with it. *Medicina*, 47(4), 33. [https://www.researchgate.net/profile/Natalja-Istomina/publication/51559375\\_Competence\\_of\\_Nurses\\_and\\_Factors\\_Associated\\_With\\_It/links/02bfe514026e5664a8000000/Competence-of-Nurses-and-Factors-Associated-With-It.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Natalja-Istomina/publication/51559375_Competence_of_Nurses_and_Factors_Associated_With_It/links/02bfe514026e5664a8000000/Competence-of-Nurses-and-Factors-Associated-With-It.pdf)
- Jokiniemi, K., Pietilä, A. M., Kylmä, J., & Haatainen, K. (2012). Advanced nursing roles: A systematic review. *Nursing & Health Sciences*, 14(3), 421-431. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2012.00704.x>
- Jünger, S., Payne, S. A., Brine, J., Radbruch, L., & Brearley, S. G. (2017). Guidance on Conducting and REporting DELphi Studies (CREDES) in palliative care: Recommendations based on a methodological systematic review. *Palliative Medicine*, 31(8), 684-706. <https://doi.org/10.1177/0269216317690685>
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). *Needs analysis and delphi technique; example of determining teachers' training needs*. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/264.pdf>
- Karadağ, A., Çalışkan, N. & Baykara, Z. G. (2017). *Hemşirelik Teorileri ve modelleri (1. Baskı)*. Akademi Basın ve Yayıncılık.
- Karahan, A. ve Kav, S. (2018). Hemşirelikte mesleki yetkinlik. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 5(2), 160-168. <https://doi.org/10.31125/hunhemsire.454377>
- Kennedy, E., Murphy, G. T., Misener, R. M. & Alder, R. (2015). Development and psychometric assessment of the Nursing Competence Self-Efficacy Scale. *Journal of Nursing Education*, 54(10), 550-558. <https://doi.org/10.3928/01484834-20150916-02>

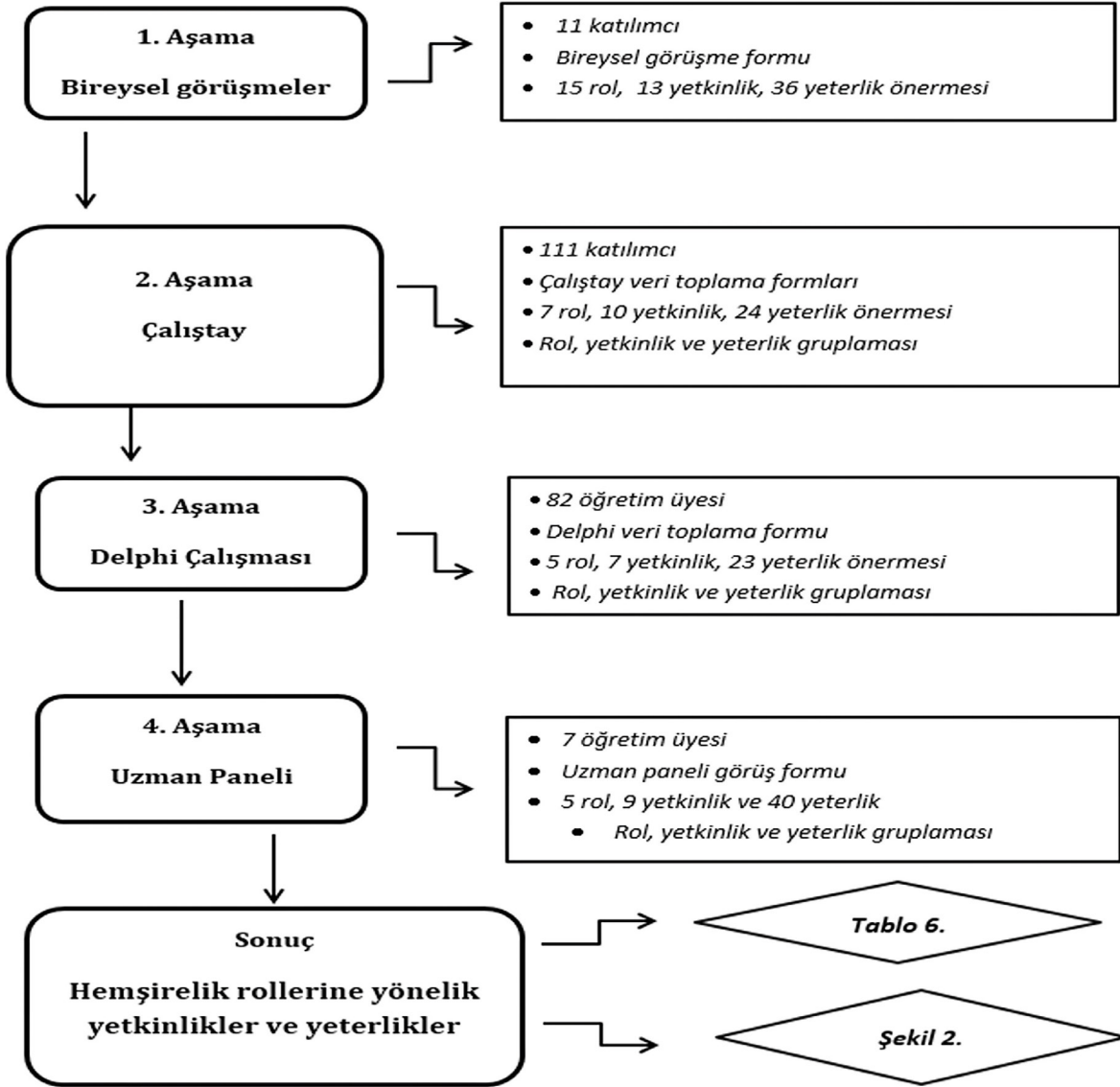


- Khan, K. & Ramachandran, S. (2012). Conceptual framework for performance assessment: Competency, competence and performance in the context of assessments in healthcare—deciphering the terminology. *Medical Teacher*, 34(11), 920-928. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.722707>
- Lin, C. C., Wu, C. J. J., Hsiao, Y. C., Han, C. Y. & Hung, C. C. (2017). An exploratory factor analysis for developing and validating a scale of Nursing Students Competence Instrument. *Nurse Education Today*, 50, 87-91. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.12.007>
- Lopata, H. Z. (1991). Role theory. M. R. Coser & A. S. Skolnick (Ed.), *Social roles and social institutions: Essays in honor of Rose Laub Coser* (s. 1-11) içinde. Westview Press.
- Maruyama, I., Matunari, Y., Nakayama, Y., Kudho, M., Ishii, K. & Ishihara, M. (2011). Goodness of fit index of clinical nursing competence self-assessment scale. *Fukushima Kenritsu Ika Daigaku Kango Gakubu Kiyo*, 13, 11-18.
- Matsutani, M., Sakyo, Y., Oku, H., Hori, N., Takaya, T. & Miura Y. (2012). New baccalaureate nursing graduates' perceptions of required nursing competency: An analysis of interview data from nurses in their first year of work. *Seiroka Kango Gakkaishi*, 16, 9-19.
- Memarian, R., Salsali, M., Vanaki, Z., Ahmadi, F. & Hajizadeh, E. (2007). Professional ethics as an important factor in clinical competency in nursing. *Nursing Ethics*, 14(2), 203-214. <https://doi.org/10.1177/0969733007073715>
- Meretoja, R., Isoaho, H. & Leino-Kilpi, H. (2004). Nurse competence scale: Development and psychometric testing. *Journal of Advanced Nursing*, 47(2), 124-133. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03071.x>
- MezuniyetÖncesiTıpEğitimiUlusalÇekirdekEğitimProgramı(UÇEP) (2020). <https://egitim.yok.gov.tr/documentFiles/17594056261>. Mezuniyet%20C3%96ncesi%2T%C4%B1p%20E%C4%9Fitimi%20-%20Ulusal%20C3%87ekirdek%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1%202020.pdf
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), S63-S67. <https://doi.org/10.1097/00001888-199009000-00045>
- Nilsson, J., Johansson, E., Egmar, A. C., Florin, J. & Leksell, J. (2014). Development and validation of a new tool measuring nurses self-reported professional competence the nurse professional competence (NPC) Scale. *Nurse Education Today*, 34(4), 574-580. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.016>
- NLN (2010). *Outcomes and Competencies for Graduates of Practical/Vocational, Diploma, Associate Degree, Baccalaureate, Master's, Practice Doctorate, and Research Doctorate Programs in Nursing*. National League for Nursing.
- Nursing and Midwifery Council. (2010). *Standards for Medicines Management*. [www.nmc.org.uk/standards](http://www.nmc.org.uk/standards)
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. 15 Temmuz 2021 tarihinde [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) adresinden alınmıştır.
- Onwuegbuzie, A. J., Johnson, R. B., & Collins, K. M. (2009). Call for mixed analysis: A philosophical framework for combining qualitative and quantitative approaches. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(2), 114-139. <https://doi.org/10.5172/mra.3.2.114>
- Pazar, B., Taştan, S., & İyigün, E. (2015). Tele sağlık sisteminde hemşirenin rolü. *Bakırköy Tıp Dergisi*, 11(1), 1-4. <https://doi.org/10.5350/BTDMJB201511101>
- Perng, S. J. & Watson, R. (2012). Construct validation of the nurse cultural competence scale: A hierarchy of abilities. *Journal of Clinical Nursing*, 21(11-12), 1678-84. 43. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03933.x>
- Pijl-Zieber, E. M., Barton, S., Konkin, J., Awosoga, O., & Caine, V. (2014). Competence and competency-based nursing education: Finding our way through the issues. *Nurse Education Today*, 34(5), 676-678. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.09.007>
- Sağlık Bakanlığı. (2021). *Hemşirelikte temel yetkinlikler kılavuzu* (Versiyon 1.0). <https://ekutuphane.saglik.gov.tr/Yayin/587>
- Shang Z. (2023). Use of Delphi in health sciences research: A narrative review. *Medicine*, 102, 7, e32829. <http://dx.doi.org/10.1097/MD.00000000000032829>
- Sezer, H., & Şahin, H. (2021). Faculty development program for coaching in nursing education: A curriculum development process study. *Nurse Education in Practice*, 55, 103165. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103165>
- Şahan, H. (2011). *Öğretim Yöntem ve Teknikleri*.
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında Delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 215-220.
- Takase, M. ve Teraoka, S. (2011). Development of the holistic nursing competence scale. *Nursing & Health Sciences*, 13(4), 396-403. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2011.00631.x>
- Tan, Ş. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi
- Taylan, S., Alan, S., & Kadioğlu, S. (2012). Hemşirelik rolleri ve özerklik. *Hemşirelikte. Araştırma Geliştirme Dergisi*, 14(3), 66-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/985410>
- The Australian Nursing and Midwifery Council (ANMC). (2002). *National Competency Standards for the Enrolled Nurse*. <https://www.nursingmidwiferyboard.gov.au/Codes-Guidelines-Statements/Professional-standards.aspx>
- The Nursing Council of Hong Kong. (2012). *Core-Competencies for Registered Nurses (General)*. [https://www.nchk.org.hk/filemanager/en/pdf/core\\_comp\\_english.pdf](https://www.nchk.org.hk/filemanager/en/pdf/core_comp_english.pdf)
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2023). 17 Şubat 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2025). 28 Aralık 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 10.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurulu Atlas. (2022). *YÖK lisans atlası*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>
- Uzun, L. N. & Mayda, A. S. (2020). Examining the burnout level in nurses according to various variables: An example of a university hospital. *Konuralp Medical Journal*, 12(1), 137-143. <https://doi.org/10.18521/ktd.493186>
- YÖK (2019). *Geleceğin meslekleri mesleklerin geleceği kongre raporu*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/gelecegin\\_meslekleri\\_calismalari.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/gelecegin_meslekleri_calismalari.pdf)
- World Economic Forum. (2023). *Future of Jobs Report 2023 Insight Report*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2023.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf)

## Ek 1: Şekiller

### ■ Şekil 1

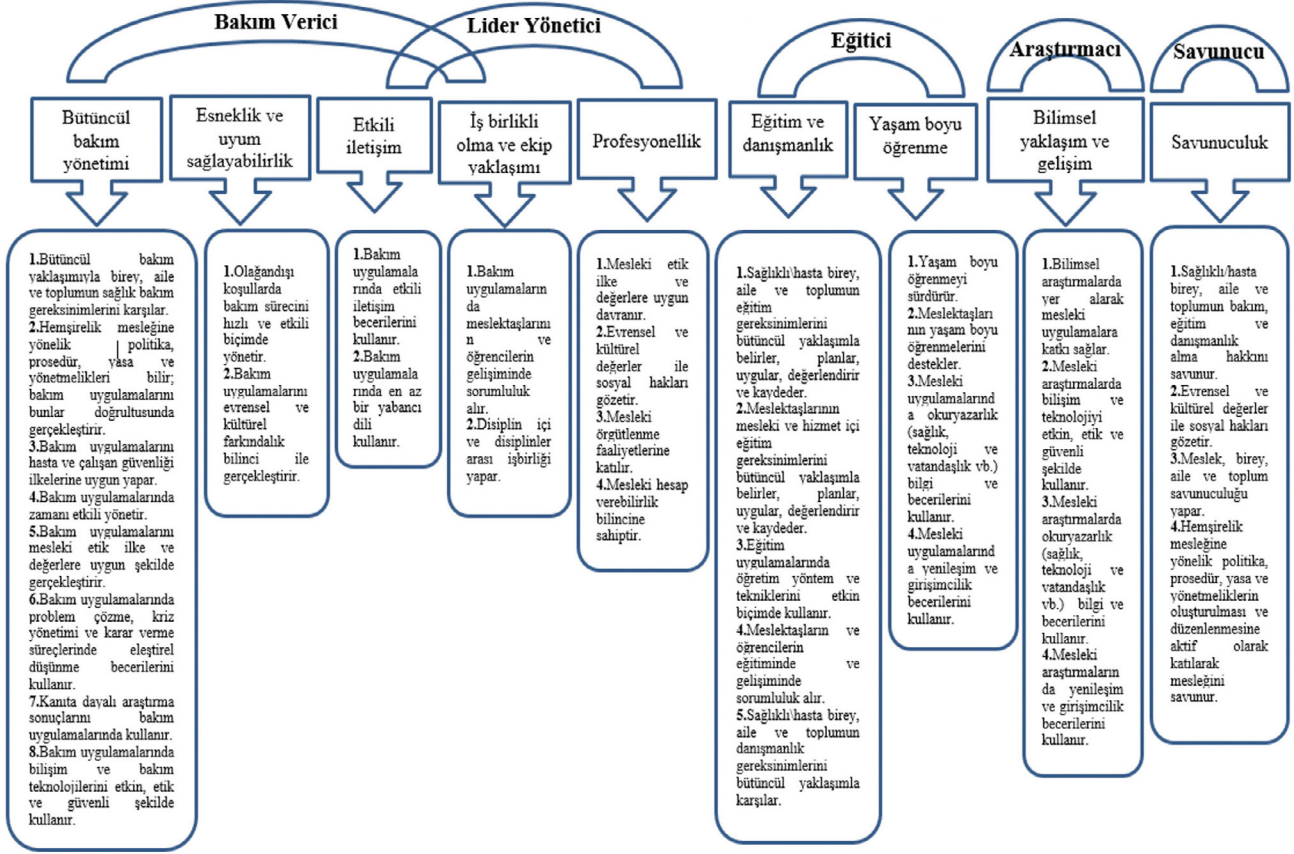
Araştırma Aşamaları Akış Şeması





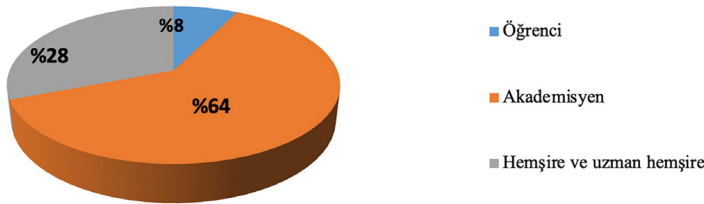
## ■ Sekil 2

Hemşirelikte Rol, Yeterlik ve Yetkinliklerin İlişkilendirilmesi



## ■ Sekil 3

Çalıştay Katılımcı Dağılımı



## Ek 2: Tablolar

**Tablo 1**

Uzlaşma Değerlendirme Kriterleri

| Uzlaşma Durumu                                                                                                                                         | Açıklama                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Var                                                                                                                                                    | Medyan $\geq 4$ ve Genişlik (R) $\leq 1,5$                         |
|                                                                                                                                                        | Medyan $\geq 4$ , Genişlik (R) $\leq 2,5$ ve 4-5 sıklığı $\geq 70$ |
| Yok                                                                                                                                                    | Medyan $\leq 3$ ve Genişlik (R) $\leq 1,5$                         |
|                                                                                                                                                        | Medyan $\leq 3$ , Genişlik (R) $\leq 2,5$ ve 1-2 sıklığı $\geq 70$ |
| Belirsizlik (Kararsızlık durumu)                                                                                                                       | Medyan=3 ve Genişlik (R) $\leq 2,5$                                |
| Uzlaşma değerlendirme kriterleri tablosu Şahin'in (2001, s215–22.) "Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği ve Kullanımı" makalesinden alıntılanmıştır. |                                                                    |

**Tablo 2**

Bireysel Görüşme Verilerinden Elde Edilen Rol, Yetkinlik ve Yeterlik Önerileri

|                          |                                        |
|--------------------------|----------------------------------------|
| Hemşirelik Roller        | Önermeler                              |
|                          | Bakım verici                           |
|                          | Eğitici                                |
|                          | Araştırmacı                            |
|                          | Yönetici                               |
|                          | Karar verici                           |
|                          | Savunucu                               |
|                          | İletişim ve koordinatörlük             |
|                          | Özerk ve sorumluluk sahibi olma        |
|                          | Rehabilite edici                       |
|                          | Rahatlatıcı                            |
|                          | Danışman                               |
|                          | Tedavi edici                           |
|                          | Kariyer geliştirici                    |
|                          | Sağlığı koruyucu ve geliştirici        |
| Hemşirelik Yetkinlikleri | Değerlendirme ve yönlendirme           |
|                          | Profesyonellik                         |
|                          | Liderlik ve sorumluluk                 |
|                          | Verimlilik                             |
|                          | Kaliteyi geliştirme                    |
|                          | Etkili iletişim                        |
|                          | Kanıtı dayalı uygulama                 |
|                          | Bütüncül bakım yönetimi                |
|                          | Sosyal ve kültürler arası yetkinlik    |
|                          | Yaşam boyu öğrenme                     |
|                          | Küresel bilinç ve kültürel farkındalık |
|                          | Esneklik ve uyum sağlayabilirlik       |
|                          | Yenileşim ve inovasyon                 |
|                          | Bilimsel ve Analitik Yaklaşım          |



|                         |                                                                                      |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Hemşirelik Yeterlikleri | Etkili iletişim becerilerini kullanır.                                               |
|                         | Mesleki etik ilke ve değerlere uygun davranır.                                       |
|                         | Hemşirelik uygulamalarında bilimsel ilke ve yöntemleri kullanır.                     |
|                         | Mesleki uygulama ve araştırmalarda bilişim ve bakım teknolojilerini kullanır.        |
|                         | Birey, aile ve toplumun sağlık bakım gereksinimlerini bütüncül yaklaşımla karşılar.  |
|                         | En az bir yabancı dili mesleği doğrultusunda kullanır.                               |
|                         | Hemşirelik mesleğine yönelik politika, yasa ve yönetmelik bilir, üretir ve kullanır. |
|                         | Mesleki farkındalığa sahiptir.                                                       |
|                         | Mesleki sosyalizasyonu vardır.                                                       |
|                         | Kurum kültürünü benimser ve katkı sağlar.                                            |
|                         | Bilimsel araştırma yürütebilir.                                                      |
|                         | Temel değer ve sosyal hakların evrenselliğini gözetir.                               |
|                         | Çevre, sağlık ve vatandaşlık okuryazarlığı vardır.                                   |
|                         | Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerisine sahiptir.                 |
|                         | Üretken ve mesleki hesap verilebilir.                                                |
|                         | Dijital okuryazardır.                                                                |
|                         | Yenilikçi düşünür.                                                                   |
|                         | Ekip çalışması ve işbirliği yapar.                                                   |
|                         | Sonuç odaklı planlama ve yürütme yapar.                                              |
|                         | Kişisel ve sosyal sorumluluğa sahiptir.                                              |
|                         | Mesleki ve kültürel etik değerleri benimser.                                         |
|                         | Mesleki teknik araç gereçleri kullanır.                                              |
|                         | Bütüncül bir eğitimi planlar uygular ve değerlendirir.                               |
|                         | Meslektaşlarına rol model olur.                                                      |
|                         | Olağanüstü koşullara hızlı adapte olarak ve mesleğini yapar.                         |
|                         | Hümanisttir.                                                                         |
|                         | Zaman ve stres yönetimi yapabilir.                                                   |
|                         | Multidisipliner çalışır.                                                             |
|                         | Hemşirelik felsefesine sahiptir.                                                     |
|                         | Uluslararası çalışmalar yapabilir.                                                   |
|                         | Kişisel ve mesleki olarak sürekli gelişim içindedir.                                 |
|                         | Meslek, birey, aile ve toplum savunuculuğu yapar.                                    |
|                         | Bireyin gelişimsel dönemlerine uygun iletişim becerilerini kullanır.                 |
|                         | Hemşirelik uygulamalarında bireyin yararını gözetir.                                 |
|                         | Hemşirelik uygulamalarını bütüncül olarak planlar uygular ve değerlendirir.          |
|                         | Dijital dönüşüm süreçlerine katkı sağlar.                                            |

**Tablo 3**

Çalıştay önermeleri üzerinde yapılan değişiklikler

| Delphi Birinci Tur Formu Önermelerinin Belirlenmesi | Bireysel Görüşme Verilerinden Oluşturulan Önerme Sayısı | Önerme Ekleme, Azaltma              | Delphi Birinci Tur Formu Önerme Sayısı |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------|
| Hemşirelikte Roller                                 | 7                                                       | 1 önerme azaltma                    | 6                                      |
| Hemşirelikte Yetkinlikler                           | 10                                                      | 1 önerme azaltma<br>2 önerme ekleme | 11                                     |
| Hemşirelikte Yeterlikler                            | 24                                                      | 2 önerme azaltma                    | 22                                     |
| <b>Toplam</b>                                       | <b>41</b>                                               |                                     | <b>39</b>                              |

**Tablo 4**

Hemşirelikte Rol, Yetkinlik ve Yeterlik Önermelerinin Analizi

| Hemşirelik Roller Önermeleri                                                                           | Ç1   | Ç3 | Medyan | R (Ç3-Ç1) | 1-2 sıklık | 4-5 sıklık | Görüş Birliği |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----|--------|-----------|------------|------------|---------------|
| Bakım verici                                                                                           | 5    | 5  | 5      | 0         | 1,2        | 93,9       | Var           |
| Eğitici                                                                                                | 5    | 5  | 5      | 0         | 1,2        | 93,9       | Var           |
| Araştırmacı                                                                                            | 5    | 5  | 5      | 0         | 4,9        | 93,9       | Var           |
| Yönetici ve Lider                                                                                      | 4    | 5  | 5      | 1         | 4,9        | 86,6       | Var           |
| Danışman                                                                                               | 4    | 5  | 5      | 1         | 2,4        | 87,9       | Var           |
| Savunucu                                                                                               | 4    | 5  | 5      | 1         | 4,9        | 87,8       | Var           |
| Hemşirelikte Yetkinlik Önermeleri                                                                      | Ç1   | Ç3 | Medyan | R (Ç3-Ç1) | 1-2 sıklık | 4-5 sıklık | Görüş Birliği |
| Bütüncül bakım yönetimi                                                                                | 5    | 5  | 5      | 0         | 1,2        | 92,6       | Var           |
| Profesyonellik                                                                                         | 5    | 5  | 5      | 0         | 4,8        | 85,4       | Var           |
| Etkili iletişim                                                                                        | 5    | 5  | 5      | 0         | 1,2        | 92,7       | Var           |
| İşbirlikli olma ve ekip yaklaşımı                                                                      | 4    | 5  | 5      | 1         | 1,2        | 91,5       | Var           |
| Küresel bilinç ve kültürel farkındalık                                                                 | 3,75 | 5  | 5      | 1,25      | 4,9        | 77,6       | Var           |
| Bilimsel ve analitik yaklaşım                                                                          | 4    | 5  | 5      | 1         | 1,2        | 81,7       | Var           |
| Yaşam boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişim                                                          | 5    | 5  | 5      | 0         | 1,2        | 91,4       | Var           |
| Esneklik ve uyum sağlayabilirlik                                                                       | 4    | 5  | 5      | 1         | 2,4        | 82,9       | Var           |
| Kalite yönetimi                                                                                        | 4    | 5  | 5      | 1         | 4,8        | 78         | Var           |
| Klinik rehberlik ve yönderlik                                                                          | 4    | 5  | 5      | 1         | 1,2        | 82,7       | Var           |
| Dönüşümcü liderlik                                                                                     | 4    | 5  | 5      | 1         | 1,2        | 81,7       | Var           |
| Hemşirelikte Yeterlik Önermeleri                                                                       | Ç1   | Ç3 | Medyan | R (Ç3-Ç1) | 1-2 sıklık | 4-5 sıklık | Görüş Birliği |
| Etkili iletişim becerilerini kullanır.                                                                 | 5    | 5  | 5      | 0         | 0          | 96,3       | Var           |
| Mesleki etik ilke ve değerlere uygun davranır.                                                         | 5    | 5  | 5      | 0         | 0          | 96,3       | Var           |
| Bilimsel araştırmalarda yer alarak katkı sağlar.                                                       | 4,75 | 5  | 5      | 0,25      | 4,9        | 86,6       | Var           |
| Kanıta dayalı araştırma sonuçlarını mesleki uygulamalarında kullanır.                                  | 5    | 5  | 5      | 0         | 6,1        | 89,1       | Var           |
| Mesleki uygulama ve araştırmalarda bilişim ve bakım teknolojilerini etkin ve güvenli şekilde kullanır. | 4,75 | 5  | 5      | 0,25      | 1,2        | 91,5       | Var           |



|                                                                                                                                                                                                                    |      |   |   |      |     |      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---|---|------|-----|------|-----|
| Birey, aile ve toplumun sağlık bakım gereksinimlerini bütüncül yaklaşımla belirler; bakımı planlar uygular, değerlendirir ve kaydeder.                                                                             | 5    | 5 | 5 | 0    | 1,2 | 92,7 | Var |
| Sağlıklı / hasta birey, aile ve toplumun eğitim ve danışmanlık gereksinimlerini bütüncül yaklaşımla belirler, planlar, uygular, değerlendirir ve kaydeder.                                                         | 5    | 5 | 5 | 0    | 1,2 | 92,7 | Var |
| Bireysel ve mesleki gelişimini sürdürmede ve mesleki uygulamalarında en az bir yabancı dili kullanır.                                                                                                              | 4    | 5 | 5 | 1    | 7,3 | 79,3 | Var |
| Hemşirelik mesleğine yönelik politika, prosedür, yasa ve yönetmeliklerin oluşturulması ve düzenlenmesine aktif olarak katılır; bunları bilir, izler ve mesleki uygulamalarını bunlar doğrultusunda gerçekleştirir. | 5    | 5 | 5 | 0    | 4,9 | 81,7 | Var |
| Evrensel ve kültürel değerler ile sosyal hakları gözetir.                                                                                                                                                          | 4    | 5 | 5 | 1    | 1,2 | 87,8 | Var |
| Meslek, birey, aile ve toplum savunuculuğu yapar.                                                                                                                                                                  | 4    | 5 | 5 | 1    | 6,1 | 86,6 | Var |
| Okuryazarlık bilgi ve becerilerine sahiptir.                                                                                                                                                                       | 4    | 5 | 5 | 1    | 6,1 | 85,3 | Var |
| Problem çözme, kriz yönetimi ve karar verme süreçlerinde eleştirel düşünme becerilerini kullanır.                                                                                                                  | 5    | 5 | 5 | 0    | 1,2 | 92,6 | Var |
| Yaratıcılık ve yenilenme becerilerine sahiptir.                                                                                                                                                                    | 4    | 5 | 5 | 1    | 3,7 | 90,2 | Var |
| Mesleki hesap verebilirlik bilincine sahiptir.                                                                                                                                                                     | 4    | 5 | 5 | 1    | 4,8 | 87,8 | Var |
| Disiplin içi ve disiplinler arası işbirliği yapar.                                                                                                                                                                 | 5    | 5 | 5 | 0    | 0   | 91,5 | Var |
| Olağandışı koşullarda bakım sürecini hızlı ve etkili biçimde yönetir.                                                                                                                                              | 4    | 5 | 5 | 1    | 0   | 97,6 | Var |
| Zamanı etkili yönetir.                                                                                                                                                                                             | 4,75 | 5 | 5 | 0,25 | 1,2 | 93,9 | Var |
| Mesleki gelişiminde yaşam boyu öğrenmeyi sürdürür, meslektaşlarını destekler ve cesaretlendirir.                                                                                                                   | 5    | 5 | 5 | 0    | 3,7 | 92,7 | Var |
| Meslektaşların ve öğrencilerin gelişiminde sorumluluk alır.                                                                                                                                                        | 5    | 5 | 5 | 0    | 0   | 92,7 | Var |
| Hasta ve çalışan güvenliği ilkelerine uygun davranır.                                                                                                                                                              | 5    | 5 | 5 | 0    | 0   | 95,1 | Var |
| Mesleki örgütlenme faaliyetlerine katılır.                                                                                                                                                                         | 4    | 5 | 5 | 1    | 7,3 | 85,4 | Var |

■ Tablo 5

Hemşirelik Rollerine Yönelik Yetkinlik ve Yeterlikler Tablosunda Yapılan Değişiklikler

| Değişiklik yapılan başlıklar      | Mevcut sayı | Değişiklik içeriği                        | Kalan önerme sayısı |
|-----------------------------------|-------------|-------------------------------------------|---------------------|
| Hemşirelikte roller               | 6           | Birleştirme<br>Başlık düzenleme           | 5                   |
| Hemşirelikte yetkinlikler         | 11          | Birleştirme<br>Taşıma<br>Başlık düzenleme | 7                   |
| Hemşirelikte yeterlikler          | 22          | Taşıma<br>Başlık düzenleme                | 23                  |
| Rollere yönelik yetkinlikler      | 31          | Taşıma<br>Birleştirme                     | 13                  |
| Yetkinliklere yönelik yeterlikler | 89          | Taşıma<br>Birleştirme                     | 24                  |

**Tablo 6**  
Hemşirelik Rollerine Yönelik Yetkinlik ve Yeterlikler

| Hemşirelik Roller | Hemşirelikte Rollere Yönelik Yetkinlikler | Hemşirelikte Yetkinliklere Yönelik Yeterlikler                                                                                            |
|-------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bakım Verici      | Bütüncül bakım yönetimi                   | Bütüncül bakım yaklaşımıyla birey, aile ve toplumun sağlık bakım gereksinimlerini karşılar.                                               |
|                   |                                           | Hemşirelik mesleğine yönelik politika, prosedür, yasa ve yönetmelikleri bilir; bakım uygulamalarını bunlar doğrultusunda gerçekleştirir.  |
|                   |                                           | Bakım uygulamalarını hasta ve çalışan güvenliği ilkelerine uygun yapar.                                                                   |
|                   |                                           | Bakım uygulamalarında zamanı etkili yönetir.                                                                                              |
|                   |                                           | Bakım uygulamalarını mesleki etik ilke ve değerlere uygun şekilde gerçekleştirir.                                                         |
|                   |                                           | Bakım uygulamalarında problem çözme, kriz yönetimi ve karar verme süreçlerinde eleştirel düşünme becerilerini kullanır.                   |
|                   |                                           | Kanıtı dayalı araştırma sonuçlarını bakım uygulamalarında kullanır.                                                                       |
|                   |                                           | Bakım uygulamalarında bilişim ve bakım teknolojilerini etkin, etik ve güvenli şekilde kullanır.                                           |
|                   | Etkili iletişim                           | Bakım uygulamalarında etkili iletişim becerilerini kullanır.                                                                              |
|                   |                                           | Bakım uygulamalarında en az bir yabancı dili kullanır.                                                                                    |
|                   | İş birlikli olma ve ekip yaklaşımı        | Bakım uygulamalarında meslektaşlarının ve öğrencilerin gelişiminde sorumluluk alır.                                                       |
|                   |                                           | Disiplin içi ve disiplinler arası işbirliği yapar.                                                                                        |
|                   | Esneklik ve uyum sağlayabilirlik          | Olağandışı koşullarda bakım sürecini hızlı ve etkili biçimde yönetir.                                                                     |
|                   |                                           | Bakım uygulamalarını evrensel ve kültürel farkındalık bilinci ile gerçekleştirir.                                                         |
| Eğitici           | Eğitim ve danışmanlık                     | Sağlıklı hasta birey, aile ve toplumun eğitim gereksinimlerini bütüncül yaklaşımla belirler, planlar, uygular, değerlendirir ve kaydeder. |
|                   |                                           | Meslektaşlarının mesleki ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini bütüncül yaklaşımla belirler, planlar, uygular, değerlendirir ve kaydeder. |
|                   |                                           | Eğitim uygulamalarında öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanır.                                                             |
|                   |                                           | Meslektaşların ve öğrencilerin eğitiminde ve gelişiminde sorumluluk alır.                                                                 |
|                   | Yaşam boyu öğrenme                        | Sağlıklı hasta birey, aile ve toplumun danışmanlık gereksinimlerini bütüncül yaklaşımla karşılar.                                         |
|                   |                                           | Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürür.                                                                                                            |
|                   |                                           | Meslektaşlarının yaşam boyu öğrenmelerini destekler.                                                                                      |
|                   |                                           | Mesleki uygulamalarında okuryazarlık (sağlık, teknoloji ve vatandaşlık vb.) bilgi ve becerilerini kullanır.                               |
| Araştırmacı       | Bilimsel yaklaşım ve gelişim              | Mesleki uygulamalarında yenileşim ve girişimcilik becerilerini kullanır.                                                                  |
|                   |                                           | Bilimsel araştırmalarda yer alarak mesleki uygulamalara katkı sağlar.                                                                     |
|                   |                                           | Mesleki araştırmalarda bilişim ve teknolojiyi etkin, etik ve güvenli şekilde kullanır.                                                    |
|                   |                                           | Mesleki araştırmalarda okuryazarlık (sağlık, teknoloji ve vatandaşlık vb.) bilgi ve becerilerini kullanır.                                |



|                |                                    |                                                                                                                                                    |
|----------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lider Yönetici | Profesyonellik                     | Mesleki etik ilke ve değerlere uygun davranır.                                                                                                     |
|                |                                    | Evrensel ve kültürel değerler ile sosyal hakları gözetir.                                                                                          |
|                |                                    | Mesleki örgütlenme faaliyetlerine katılır.                                                                                                         |
|                |                                    | Mesleki hesap verebilirlik bilincine sahiptir.                                                                                                     |
|                | Etkili iletişim                    | Lider bir yönetici olarak etkili iletişim becerilerini kullanır.                                                                                   |
|                |                                    | Lider bir yönetici olarak mesleki çalışmalarında en az bir yabancı dili kullanır.                                                                  |
|                | İş birlikli olma ve ekip yaklaşımı | Lider bir yönetici olarak meslektaşların ve öğrencilerin gelişiminde sorumluluk alır.                                                              |
|                |                                    | Disiplin içi ve disiplinler arası işbirliği yapar.                                                                                                 |
|                | Esneklik ve uyum sağlayabilirlik   | Olağandışı koşullarda süreci hızlı ve etkili biçimde yönetir.                                                                                      |
|                |                                    | Lider bir yönetici olarak evrensel ve kültürel farkındalık bilinci ile davranır.                                                                   |
| Savunucu       | Savunuculuk                        | Sağlıklı/hasta birey, aile ve toplumun bakım, eğitim ve danışmanlık alma hakkını savunur.                                                          |
|                |                                    | Evrensel ve kültürel değerler ile sosyal hakları gözetir.                                                                                          |
|                |                                    | Meslek, birey, aile ve toplum savunuculuğu yapar.                                                                                                  |
|                |                                    | Hemşirelik mesleğine yönelik politika, prosedür, yasa ve yönetmeliklerin oluşturulması ve düzenlenmesine aktif olarak katılarak mesleğini savunur. |

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.*



# Learning and Teaching Centres in Global Higher Education: A Qualitative Comparative Analysis on their Effectiveness

## Küresel Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin Etkililiği: Nitel Karşılaştırmalı Analiz

Asu Altunoğlu<sup>1</sup> , Tuğba Babacan<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Anadolu University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Eskişehir, Türkiye

### Abstract

**Objective:** Due to growing emphasis on quality teaching in higher education, universities worldwide have established Learning and Teaching Centers (LTCs). However, the literature often focuses on local-level case studies or descriptive ones, thus comparative perspective on the effectiveness of these centers remains limited.

**Methods:** This study<sup>\*,\*\*</sup> is designed on a qualitative comparative analysis approach and a multiple case study. Accordingly, open-access documents published by the LTCs at ten universities selected based on the Times Higher Education rankings and representing different higher education regions were examined and analyzed using qualitative comparative analysis methods.

**Results:** The results revealed four key conditions that constitute the effectiveness of the centers: strengthened innovative pedagogies, high institutional capacity, active student engagement, and rigorous quality mechanisms. The findings demonstrate that effectiveness arises from specific alignments of these four conditions.

**Conclusions and Recommendations:** While multiple pathways can lead to effectiveness, institutional capacity consistently emerges as a critical condition. The findings also reveal a Western dominance, with the strongest configurations observed in North American and European contexts, while alternative pathways in non-Western contexts indicate how effectiveness can also emerge through compensatory mechanisms. It is recommended that further comparative research be conducted in context-specific settings, and that institutional capacity be prioritized to ensure the sustainability.

**Keywords:** Learning and Teaching Centres, Quality Teaching in Higher Education, Learning in Higher Education, Comparative Education, QCA in Education

### Özet

**Amaç:** Yükseköğretimde nitelikli öğretime ilişkin artan baskılar sonucu birçok üniversite, Öğrenme ve Öğretme Merkezi kurmuştur. Alanyazında yürütülen çalışmaların çoğunluğu yerel düzeyde vaka incelemesi veya betimleyici odaklı olmasıyla merkezlerin etkililiğine dair karşılaştırmalı bir perspektif sunmakta sınırlı kalmaktadır.

**Yöntem:** Bu araştırma nitel karşılaştırmalı analizi benimsemekte olup çoklu durum çalışması desenindedir. Bu doğrultuda, Times Higher Education sıralamasına dayalı ve yükseköğretim bölgelerini temsilen belirlenen on üniversitedeki Öğrenme Öğretme Merkezi'nin yayınladığı açık erişimli dokümanlar incelenmiş ve nitel karşılaştırmalı analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Araştırma sonucunda merkezlerin etkililiğini oluşturan yenilikçi öğretim, güçlü kurumsal kapasite, aktif öğrenci katılımı ve etkili kalite mekanizmaları olmak üzere dört temel koşul öne çıkmıştır.

**Sonuç ve Öneriler:** Merkezlerin etkililiğinde ilgili koşulların belirli uyumları ortaya çıkmış; ancak alternatif çözüm yollarına ulaşılmasına rağmen güçlü kurumsal kapasitenin kritik koşul olduğu görülmüştür. Ayrıca, merkezlerin etkililiğini oluşturan en güçlü yapıların Kuzey Amerika ve Avrupa üniversitelerinde yoğunlaştığı, diğer bölgelerde ise tamamlayıcı mekanizmalar aracılığıyla etkililiğin sağlandığı belirlenmiştir. Farklı bağlamlara özgü karşılaştırmalı araştırmaların yapılması ve etkililiğin sürdürülebilirliği için kurumsal kapasitenin önceliklendirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme ve Öğretme Merkezleri, Yükseköğretimde Nitelikli Öğretim, Yükseköğretimde Öğrenme, Karşılaştırmalı Eğitim, Eğitimde Nitel Karşılaştırmalı Analiz

### İletişim / Correspondence:

Assist. Prof. Dr. Asu Altunoğlu,  
Anadolu University,  
Faculty of Education,  
Department of Educational Sciences,  
Eskişehir / Türkiye  
e-mail: asualtunoglu@anadolu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 16(2), 261-275. © 2026 TÜBA  
Geliş tarihi / Received: Eylül / September 9, 2025; Kabul tarihi / Accepted: Ocak / January 23, 2026

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Altunoğlu, A. & Babacan, T. (2026). Learning and teaching centres in global higher education: A qualitative comparative analysis on their effectiveness. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(2), 261-275. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1780470>

\* This study numbered YTS-2025-2836 was supported by Anadolu University Scientific Research Projects Coordination Unit (Approval Date: March 10, 2025).

\*\* A part of this study was presented as an oral presentation at the International Congress on the Science of Teaching and Learning, held at Istanbul Sabahattin Zaim University, Istanbul, Türkiye, on April 18-20, 2025.

ORCID: A. Altunoğlu: 0000-0002-2649-5262; T. Babacan: 0000-0002-9707-1029

Quality teaching has recently gained a renewed focus in higher education. In response to an increasing demand for outcome-driven education, many higher education institutions are strengthening their teaching quality strategies to align with labor market needs, meet accountability expectations, and sustain reputation alongside research output in an intensified global competition atmosphere. This changing climate, marked by the internationalization and diversity of learner profiles (Kondakçı et al., 2018) and immense technological disruption caused by the pandemic and GenAI has forced universities to account for and demonstrate the quality of their teaching and learning outcomes.

This turbulent atmosphere has also affected faculty, feeling disconnected due to increasing demands of fast-paced reforms, often imposed from outside (Marquina, 2025), which caused frustration, resistance, and a sense of losing their autonomy (Woelert, 2023). While some have been forced to be pushed out of the system against pressures on academic roles, others have adapted by rethinking their teaching and using innovative approaches. As teaching-focused identities are becoming increasingly strained within the evolving demands of academic work (McCune, 2021), institutions are increasingly forced to adopt policies that aim to provide faculty with support in teaching and learning. Studies have shown that efforts of volunteering change agents within institutions as the leaders of innovative teaching often remain relatively isolated (Hannan & Silver, 2000) and far from creating a learning community amongst other faculty across disciplines unless the institution embraces a role of serving as a locus for improving teaching (D'andrea & Gosling, 2005). Therefore, maintaining the real inclusion of the academy in learning communities that will help them implement effective teaching strategies for all students is best possible through a policy-based institutionally driven and supported initiative to enhance the quality of teaching and learning.

The critical role that universities have undertaken to trigger the enhancement of teaching and learning quality has been to establish 'Learning and Teaching Centres' (LTCs), usually structured in the form of a central unit dedicated to professional development of faculty in innovative pedagogies and thus supporting learning. The establishment of the first formal LTC in 1962 at the University of Michigan was remarkable in the evolution of these structures (Wright, 2023). The spread of this trend has been an example of benchmarking among institutions of higher education for a best practice intended for the professional development of the faculty as a means towards increasing the quality of education. Benchmarking is essential for universities, enabling them to demonstrate their quality against external standards, especially in the domain of teaching and learning (Chisholm, 2008). However, contextual factors on the implementation of this policy should be taken into account. Academic cultures, the governance mechanisms

and autonomy levels of universities may immensely differ from one to another. Thus, there is a need to closely monitor each factor that influences the desired outcome in the educational ecosystem. For policy borrowing not to become a one-way surveillance mechanism of the 'rich nations club' (Kamens, 2013) and be of real use for the developing nations, comparative evidence is essential.

While the literature acknowledges the role of LTCs, limited research provides insights into how these centres adapt global best practices to their local institutional ecosystems (Chisholm, 2008), through the study of them as local cases (Bitar & Davidovich, 2025; Capriotti & Locatelli, 2024; Elçi & İşeri, 2022; Gündoğdu & Kırkıcı, 2023; Nam & Dipasupil, 2019). Although educational phenomena have a great potential that can be explained through causality of combined conditions, compared to other social science fields such as political science and sociology, the potential of QCA research in education has not fully harnessed (Çilesiz & Greckhamer, 2020). To address these gaps, using Qualitative Comparative Analysis (QCA) on the study of global LTC cases, the study offers a unique examination of the conditions under which teaching and learning centres contribute to quality teaching enhancement. This study therefore positions itself at a comparative perspective by focusing on which factors or combinations of factors lead to this outcome across diverse academic environments. Thus, it contributes to closing the empirical gap in the comparative higher education literature. In sum, this study aims to investigate the causality of identified conditions or combinations of conditions on the outcome of high effectiveness of LTCs using QCA, through examining cases from various regions of the global higher education arena. In line with this objective, the study addresses the following research question and sub-questions:

1. Which conditions support the effectiveness of LTCs across different higher education contexts?
2. How does the causation of these conditions reflect the membership of cases (LTCs) in the set of highly effective centres?
3. Which configurations of conditions are most commonly present in cases where LTCs are perceived as highly effective (outcome variable)?

## Literature Review

### Learning and Teaching Centres in Universities

LTCs have developed as key mechanisms to support institutional adaptation, enabling universities to address student diversity, integrate technological change, and meet evolving pedagogical expectations. While studies mentioned above focus on effectiveness and evaluation of LTCs, they reveal the functions and contributions of them at the local level. For instance, the study conducted by Elçi and İşeri (2022) provides an instructive example of how LTCs operate in the Turkish higher education context, suggesting a



need for the increase in number and quality of LTCs, and a call for growing academic interest. Similarly, Nam and Dipasupil (2019) illustrates an Asian perspective on the status of LTCs. Their study revealed that the most common services provided by the LTCs in their context are tutoring, and workshops, and recommended that universities establish LTCs to help faculty development while also supporting students to overcome their academic challenges.

Apart from these descriptive evaluations of LTCs, Bitar and Davidovich (2025) have constructed a unified framework that harmonize the structural, professional, and relational dimensions of LTC operations in Israeli context. This illuminative focus on LTCs provide a valuable viewpoint within particular institutional and national contexts; however, a systematically structured framework is crucial to evaluate their broader impact on teaching and learning. There are few studies focusing on how to evaluate the outcomes of these centres (e.g., Akinlar & Kavgaoglu, 2024). To this end, a holistic perspective was presented for evaluating the critical role LTCs play in sustaining the metamorphosis in higher education, called the PROF-XXI framework (Kloos et al., 2021; Pérez-Sanagustín et al., 2022). The framework is structured in five dimensions as “Teacher support”, “Student support”, “Leadership”, culture and transformation”, “Technology for learning”, and Evidence-based practices. The dimensions are scaled into five levels of competence (Development; Innovation; Value generation; New challenges and opportunities; Public accountability of impacts for continuous improvement).

### Conditions for Effectiveness of LTCs

The effectiveness of learning and teaching centres (LTCs) in higher education is shaped by several conditions, one of which is the promotion of *innovative pedagogical practices*. For instance, active and student-centred learning methods play a critical role in student engagement, motivation, and achievement (Ribeiro-Silva et al., 2022). Another randomized study reveals that models such as flipped classrooms and problem-based learning support deep learning and critical reflection (Oliván-Blázquez et al., 2023). Thus, faculty development programmes focusing on active learning have a strong positive effect on both teaching practices and student performance (Park & Xu, 2024). These findings suggest that LTCs must not only introduce pedagogical innovations but also cultivate learning environments for the faculty.

Such innovations can face resistance in cultures where research is appraised more than teaching, or where traditions of discipline affect teaching orientations (McCune, 2021; Roxå & Mårtensson, 2009). This highlights that LTCs’ effectiveness depends on *institutional support* that initiates and sustains pedagogical innovation, which stands out as the second condition. Capacity-building initiatives may also help universities attain teaching excellence, especially in developing contexts, by combining funding with

organizational reform and partnerships (Hellström, 2018). The role of *student engagement* has also been discussed in the literature as another significant condition for LTC effectiveness. Engagement is shaped by curriculum design, interaction opportunities, and institutional culture (Stenalt et al., 2025). LTCs contribute to enhancing student engagement by equipping faculty with tools to design inclusive and participatory learning environments through developing partnership projects with students (Bovill, 2020; Healey & Healey, 2024). When student engagement operates as a bridge between teaching and learning, a more inclusive atmosphere may be built.

Finally, *evaluation and quality mechanisms* play a central role in ensuring that LTC initiatives are effective. There is a need for solid and well-established quality assurance frameworks to support innovation (Harvey, 2024). Evaluation mechanisms, though, must be tailored to local contexts, as one-size-fits-all models often fail to capture diverse institutional realities (Bardakçı, 2024). For LTCs, rigorous evaluation frameworks not only provide accountability but also generate feedback cycles that refine practice and strengthen institutional support. Overall, these conditions function as interconnected elements that reinforce one another. For instance, pedagogical innovation depends on institutional capacity for the sustainability and evaluation frameworks for accountability of LTCs. This perspective aligns with the configurational nature of teaching quality, where different combinations of conditions, rather than single factors, shape institutional effectiveness.

### The Power of Comparison

From the earliest stages of higher education research, international comparison has played a central role, as scholars have consistently compared their institutions with those in other countries (Kosmützky & Krücken, 2014). Comparative education still provides a great opportunity to examine policy alternatives in a broader range of possibilities (Altbach, 2001), and even globalization has not diminished its relevance in moving beyond national or systemic boundaries (Green, 2003). The notion of comparative education might yet be replaced by ‘comparative learnology’ as a new concept for research that seeks better to understand the nature of learning by using the systematic cross-cultural and contextual comparisons (Broadfoot, 2009). Overall, through a comparative perspective policy-makers can build paths of causal reasoning to open up the horizon for potential reforms and best practices in higher education (Steiner-Khamsi, 2021).

To capture the essence of social phenomena and also benefit from the power of comparison is possible through qualitative comparative analysis (QCA). As an approach in the intersection of valuable-oriented quantitative and case-oriented qualitative research, QCA seeks to compare the uniqueness of cases in a systematic way (Ragin,

2008). Unlike variable-oriented methods that emphasize the overall effects of specific variables across a large sample of cases, comparative analysis may be an appropriate strategy to illuminate complex configurations of causalities that affect policy processes in education (Fischer & Maggetti, 2017), such as in the case of LTCs in higher education.

## Method

### Research Design

This study uses qualitative comparative analysis based on qualitative document analysis data. A multiple case study research design was chosen to get a deep understanding of the extent to how effectively learning and teaching centres within universities around major higher education regions have achieved their outcomes. Case study research makes it possible to capture complex phenomena (Yin, 2014) such as LTCs. QCA uses qualitative data collected through a case study design to identify single and a combination of certain conditions that lead to a particular result, which allows researchers to see each case as a whole, at the same time compare how certain causal conditions combine to generate qualitative change across cases (Rihoux & Ragin, 2009).

In QCA, evidence is analyzed with each case compared to others as meaningful combinations of factors. This approach became especially popular in situations with the number of cases too small for variable-oriented methods like regression analysis, but too large for intensive within-case techniques (Beach & Pedersen, 2014). Overall, QCA is often portrayed as a bridge builder between contextualization and generalization (Pattyn et al., 2019).

### Sampling

To ensure a geographically diverse selection of universities, this study employed a stratified purposive sampling approach. In case-oriented research, cases are chosen when they allow for the acquisition of in-depth, relevant, and practical knowledge needed to address the research question (Mahoney & Goertz, 2006). Based on the sampling strategy, study group of LTCs comprised of a total of 10 universities, two from each major global region according to Times Higher Education (THE) rankings (North America, Europe, Asia-Pacific, Latin America, Middle East & Africa).

Cases were required to have an established LTC or an equivalent academic unit dedicated to the advancement of teaching and learning practices through specified programs and activities. Institutions were included if they had publicly accessible reports or policy documents related to teaching and learning strategies, faculty development programs or broader institutional pedagogical policies. ■ Table 1 presents the main characteristics of the cases including country, region, foundation year and notable works.

As shown in ■ Table 1, the cases vary in their foundation year, region, and scope, yet they all highlight meaningful contributions to educational innovation. The notable works illustrate the various products of LTCs in supporting faculty, engaging students, and shaping institutional culture.

### The Procedure: From Qualitative Document Data to Fuzzy-Set Values

The procedure was conducted in six steps, which will be chronologically elaborated as follows. In step 1, the conditions and outcome were operationalized. In QCA, every case is conceived as a combination of conditions and one particular outcome. Conditions can be conceived as causal variables, determinants, or factors (Rihoux & Ragin, 2009). In step 2, anchor points were determined for the documents based on an evaluation framework specifically designed to assess the competencies of LTCs. In Step 3, a content analysis was conducted to the university websites and documents. In step 4, the content analysis procedures including codes, categories and themes were explained. In step 5, the fuzzy-set scale and the fuzzy-set values were determined. Finally, the fuzzy-set values of conditions and outcome were assigned for each case and revised.

#### Step 1:

##### Operationalizing the Conditions and the Outcome

It is necessary to start by operationalizing the theoretical concepts of the conditions and the outcome based on standard-scientific practice and/or researcher's knowledge of the empirical context to be investigated (Ragin, 2000). The PROFXXI framework (Pérez-Sanagustín et al., 2022) inspired the researchers to operationalize the measures of conditions and outcome of LTCs.

Based on theoretical insights and an initial look at the raw data, the following conditions and outcome were determined, which are required to be labelled with adjectives (Aşkun, 2025). Accordingly, the outcome variable in this study is 'high effectiveness of LTCs', and the conditions for this outcome are 'strengthened innovative pedagogical practices' (SIPP), 'high institutional capacity' (HIC), 'active student engagement'(ASE), and 'rigorous evaluation and quality mechanisms' (REQM). An example of the evolution of the measures for which conditions are to be tested is below (■ Table 2). First, preliminary measures were operationalised and later these measures were revised as the qualitative data collection of cases proceeded.

#### Step 2: Determining Anchor Points

Determining anchor points apriori is essential during the document analysis to measure the fuzzy-set values of the cases and distinguish a case that is more in the set from a case that is less in the set (Basurto & Speer, 2012).

The initial anchor points designated by researchers were based on PROFXXI framework competency levels which were scaled from 1 to 5. These metrics enabled to iden-



tify the indicators for the evaluation of the conditions (1: development, 2: innovation, 3: value generation, 4: new challenges and opportunities, 5: public accountability of impacts). For instance, while development (1) level refers to the basic competencies that are required at the initiation level, the public accountability of impacts for continuous improvement level (5) indicates that competencies are monitored and their transparency was assured. According to these metrics, the documents of LTCs were evaluated by the researchers. Later, the initial anchor points were revised and adapted into 0, 0.33, 0.67 and 1 as four scale fuzzy set threshold points for QCA (Ragin, 2008). These anchor points are the four main thresholds that structure a fuzzy set: 1 (threshold for full membership), 0.67 (threshold for strong but not full membership), 0.33 (threshold for weak membership), and 0 (threshold for nonmembership) (Ragin, 2018).

### Step 3: Content Analysis

In this step, a systematic coding of raw qualitative material prior to calibration was performed. All centre websites, institutional reports, and policy documents were read closely and coded according to a provisional scheme derived from our operationalization of the four conditions (SIPP, HIC, ASE, REQM) and the outcome (LTC high effectiveness). Each case was coded across all conditions, ensuring within-case completeness and cross-case comparability. Contradictory or ambiguous evidence was retained in the coding notes to preserve transparency. This step created a structured codebook and a consistent set of coded excerpts for each condition, which then served as the basis for calibration into fuzzy set values (Step 4). In this way, researchers reduced subjectivity by explicitly documenting the link between textual evidence and set membership scores.

### Step 4:

#### Summarizing and Structuring the Data for Calibration

After coding, the evidence was transformed into structured case summaries for each university. For each condition (SIPP, HIC, ASE, REQM) and the outcome (LTC high effectiveness), coded excerpts of documents were synthesized into short case profiles. Each profile described the presence, absence, or degree of development of the condition using the measures defined. Thus, step 4 functioned as the “bridge” between open coding and the numeric calibration that followed in Step 5. These structured summaries also documented contradictions or missing information, which were used for calibration decisions. An example qualitative case summary is presented below (■ Table 3).

### Step 5: Calibration into Fuzzy Sets

In the final stage, case summaries were calibrated into fuzzy-set membership scores. A four-value scale (0, 0.33, 0.67, 1) was employed to capture degrees of membership, following Ragin (2008). Calibration rules were applied using the indicators specified in ■ Table 4. Full membership (1) was assigned when institutionalized evidence across

multiple indicators was observed. For example, Warwick and TUM scored 1 on all conditions, as evidence showed regular faculty development workshops, comprehensive evaluation reports, formal student participation, and stable institutionalization. Partial membership (0.67) was applied when evidence was substantial but incomplete. For instance, UC was coded 0.67 on SIPP and HIC, as reports indicated technology-supported teaching and moderate institutional capacity. Similarly, UTOKYO received 0.67 on ASE due to limited but regular student surveys rather than formal partnerships. Scores of 0.33 were used when only minimal or fragmented evidence was present. For example, KSU received 0.33 on SIPP and ASE, as workshops and student involvement were seldom but there was some data on the evaluation procedures informing policy implementation (REQM = 0.67). Full non-membership (0) was reserved for cases with no meaningful evidence across indicators. TEC was calibrated 0 for ASE, as no systematic mechanisms for student engagement could be identified.

The outcome (High Effectiveness of LTCs) was calibrated with the same logic. WISC and UMICH were assigned 1, as their LTCs were embedded in strategic planning and demonstrated broad institutional impact, while UC scored 0.33, reflecting limited influence. In contrast, UMELB and TEC were placed at 0.67, as their centers demonstrated moderate but not fully institutionalized impact. This calibration ensured comparability across cases and created a transparent link between qualitative evidence and the fuzzy-set values used in the analysis.

### Data Analysis

Following content analysis phase, data was transformed from qualitative to quantitative fuzzy set scores based on membership in sets. Membership scores were assigned on the basis of the theoretical and substantive knowledge, which is called calibration. fsQCA 4.1 software was then used to transform the assigned membership scores into fuzzy values and the Truth Table was constructed to conduct logical comparison of each case. The multiple causal paths to a certain outcome were identified. The following section elaborates on the results of this analysis.

## Results

### Stage 1: Building The Data Table

■ Table 5 shows the scores assigned by the researchers to individual cases on each condition and outcome, which is a starting point for four-point fuzzy set QCA.

As defined above, the outcome scores as an indicator of the high level of effectiveness of the cases, reflected full membership in four cases (UMICH, WISC, TUM, WARWICK), and only one case was assigned low membership (UC). Descriptive statistics of scores were shown in ■ Table 6.

As seen in ■ Table 6, mean scores of conditions are generally high except for ASE. While the mean of ASE is rigidly below the outcome mean, REQM mean is slightly below the outcome mean.

### Stage 2: Constructing The Truth Table

Having constructed a data table, we then constructed a truth table. A truth table displays the conditions, configurations, and the number of cases with membership in each configuration set. Each configuration in the truth table is itself a set to which cases can be members or not members. The truth table depicts how many cases within a set (or configuration) are instances of the outcome. In this study, the outcome is high effectiveness, and so the truth table indicates how many of the cases within a configuration are members in the set of highly effective LTCs. The truth table is presented in ■ Table 7. The rows are in descending order of consistency, which is the metric used in QCA to express how far the pattern of all the cases is consistent with sufficiency.

As seen in ■ Table 7, the number of cases in SIPP\*HIC\*~ASE\*REQM configuration is 4, in SIPP\*HIC\*ASE\*REQM configuration is 3, in ~SIPP\*HIC\*~ASE\*REQM is 1 and in SIPP\*HIC\*~ASE\*~REQM is 2. It should be noted that each configuration has sufficient consistency (that is  $>0.80$ ) to be classified as having full membership in the set of 'highly effective LTCs'. Ragin argued that cut-off levels for consistency should be as close to 1 as possible, and that it is difficult to justify drawing conclusions when consistency scores are below 0.75 (2008). For our analysis, we adopted a cut-off for consistency of 0.80 or above.

Configuration 1 depicts the combined effect of the presence of SIPP, HIC, REQM, and the absence of ASE. This shows that in four cases where innovative pedagogies are supported and where institutional capacity and quality management processes are strong, LTCs can accomplish high effectiveness even if student participation is weak. According to the 2nd configuration, the combined effect of the presence of SIPP, HIC, REQM, and ASE is revealed. Only three cases show this configuration, which contribute to the outcome through the combination of the presence of all conditions. Configuration 3 means the combined effect of the absence of SIPP and ASE; and the presence of HIC and REQM. In only one of the cases this configuration has emerged, indicating that the despite the lack of SIPP and ASE, the combined effect of HIC and REQM causes the outcome. Configuration 4 marks the combined effect of the presence of SIPP and HIC, and the absence of ASE and REQM. In other words, the contribution of the factors regarding innovative pedagogical support and a strengthened institutional capacity in combination still causes the outcome even though the other two conditions are missing. In general, the truth table (■ Table 7) depicts under which conditions the cases whose membership scores equals to 1 are clustered and summarizes that the model reveals ideal results in terms of consistency and coverage.

### Stage 3: Analysing The Truth Table

Upon completing the previous steps, the consistency and coverage values were measured through 'the analysis of necessary conditions'. The consistency level of SIPP, HIC and REQM was found above .90, which means they all meet the absolute standard (.96 for SIPP, HIC and REQM). This means in 96 % of cases teaching practices are strengthened with innovative pedagogical practices and a strong institutional structure has been established, and a strong evaluation and quality assurance tradition holds. The consistency value for ASE is .56, which shows that in 56% of cases whose membership score equals to 1, there is an active student engagement.

The coverage values of .88 for SIPP and .85 for HIC show that they cover a large part of the cases whose membership score equals to 1. The high coverage value of REQM (1) shows that it covers all the cases where a strong quality mechanism exists. Even though the consistency level of ASE is lower than that of other conditions, it covers all cases with a coverage value of 1. In sum, the analysis of necessary conditions revealed that three conditions have high consistency level in causing the outcome variable.

■ Table 8 depicts that the three solution pathways obtained from the intermediate solution in fuzzy set analysis contribute to the outcome variable with a consistency value of .91 and a coverage value of .95.

The first solution pathway shown in ■ Table 8, which was formulated as SIPP\*HIC\*~ASE (presence of SIPP and HIC combined with the absence of ASE), includes the cases of TEC; UC; UMICH; UMELB; UTOKYO and UCT above the 0.5 membership threshold. The raw consistency value of this solution pathway is .56, which shows that this pathway explains 56% of cases whose membership score equals to 1. The unique consistency value of this pathway is 0.04, which means only 0.4% of the cases explained are specific to this combination. This highlights that the combined effect of the presence of strengthened innovative pedagogies and a strong institutional capacity and the absence of active student engagement are critical in the realization of the outcome.

According to the second solution pathway HIC\*~ASE\*REQM (the combination of the presence of HIC and REQM, and the absence of ASE), 5 cases (TEC; UMICH; UTOKYO; KSU and UCT) are included above the 0.5 membership threshold. The raw consistency value of this solution pathway is .56, explaining 56% of cases whose membership score equals to 1. The unique consistency value of this pathway is 0.04, which means only 0.4 % of the cases explained are specific to this combination. This reveals that a strong institutional capacity together with effective quality assurance processes are critical conditions in the outcome variable even though students are not actively engaged in LTCs activities.



Finally, the solution pathway SIPP\*HIC\*REQM (the combined presence of SIPP, HIC and REQM) was seen in 7 cases (WISC; TUM; WARWICK; UMICH; UTOKYO; UCT and TEC) with a membership threshold of 0.5. The raw consistency value is .86, explaining 86% of cases whose membership score equals to 1. The unique consistency value is 0.34, meaning only 34% of the cases explained are specific to this combination. This solution pathway has a much higher coverage and consistency values than the others, which means it has a much stronger causality effect on the realization of the outcome. This highlights that the combined effect of the presence of strengthened innovative pedagogies, a strong institutional capacity and rigorous evaluation and quality mechanisms are critical the realization of the outcome of high effectiveness.

All in all, the LTCs accomplish high effectiveness through implementation of the various combinations of strengthened innovative pedagogical practices, strong institutional capacity, and a well-structured evaluation and quality mechanism. The presence of the condition of a strong institutional capacity in all three solution pathways manifests it as the most critical condition in the effective execution of the centres.

## Discussion

Despite the growing literature on teaching quality and the role of LTCs, few studies have systematically examined the conditions that lead to their effectiveness across diverse contexts (Amundsen & Wilson, 2012; Bitar & Davidovich, 2025). Existing research often emphasizes individual factors such as pedagogical innovation (Ribeiro-Silva et al., 2022), institutional recognition (OECD, 2020), or student engagement (Bovill, 2020). However, little is known about how these conditions interact to shape effectiveness in practice. Moreover, comparative analysis remains limited, with most studies offering single-case or descriptive analyses rather than empirical examinations of causal patterns across contexts. Addressing this gap, the present study employed QCA to capture the configurational nature of LTC effectiveness. In answering the first research question, strengthened innovative pedagogies, a strong institutional capacity, active student engagement, and rigorous evaluation and quality mechanisms were identified as most prominent in achieving effectiveness. As for the second research question, with strong institutional capacity being the most prominently contributing condition, the alignment of rigorous evaluation and quality mechanisms and strengthened innovative practices were found to be central conditions in each case. For the third research question, three solution pathways were identified one of which has a much stronger causality effect on the realization of the outcome variable. In what combinations these conditions affect high effectiveness will now be discussed.

The results demonstrate that effectiveness does not stem from one single condition, but rather from the alignment of complementary conditions for effective teaching and

learning. The literature highlights the centrality of professional development efforts targeting pedagogical innovation to the effectiveness of LTCs. Faculty development programmes that equip academics with new innovations such as flipped classrooms, AI or inclusive curriculum design are linked to remarkable improvements in both student performance and quality teaching (Park & Xu, 2024). The role of LTCs has become significant considering the tension between research and teaching in universities. Teaching-focused academic identities are under the threat of institutional reward and tenure systems that privilege research and diminish the significance of pedagogical expertise (McCune, 2021). Similarly, Yang et al. (2022) emphasize that the dominance of research metrics has eroded the professional standing of teaching, leaving faculty underprepared to adapt when major disruptions such as the pandemic and AI, which heightened new demands for new forms of pedagogical competence. In this context, providing support for innovation in teaching practices was found to be a crucial condition for an effective LTC.

It was found that the effectiveness of LTCs is closely linked to the level of institutional capacity that supports their work. Centres that are well resourced, staffed by professionals, and embedded within governance structures have a stronger capacity to shape educational priorities across the institution (Amundsen & Wilson, 2012), and sustain quality enhancement (OECD, 2020). This has important implications for both institutional leaders and policymakers, suggesting that strengthening teaching quality requires coordinated strategies with meaningful follow-up and organizational support rather than fragmented initiatives. As higher education continues to transform, LTCs' success increasingly depends on their ability to balance professional capabilities with complex institutional dynamics while maintaining trust-based stakeholder relationships (Bitar & Davidovich, 2025). Therefore, while innovative teaching practices represent the pedagogical core of LTC effectiveness, they require institutional legitimacy and support to take hold.

Another condition found to be pivotal in the effectiveness of LTCs is their ability to foster active student engagement, which is a multidimensional construct of cognitive, affective and social factors. Effective engagement of students in higher education strengthens learning outcomes, well-being, self-efficacy and institutional reputation (Bowden et al., 2021). Our findings suggest that support aimed at pedagogical innovation must be accompanied by strategies that enhance learner engagement such as scaffolding, inclusive learning design, and community-building mechanisms for innovation to translate into improved learning. Research indicates that students' trust in the quality of their relationship with faculty is essential for developing students' affective commitment (Snijders et al., 2022) and faculty interaction played a mediating role between teaching quality and student engagement (Wang, 2024). Thus, without student participation, even the most creative teaching interventions may fail to produce their intended impact.

Evaluation and quality assurance mechanisms was also found critical for the effectiveness of LTCs. Quality in higher education should be understood not as an external requirement but as a process of continuous enhancement (Harvey, 2024). It can be noted that evaluation and accreditation frameworks remain vital for providing legitimacy to teaching and learning initiatives. When implemented in a developmental manner, quality mechanisms help institutions demonstrate the impact of pedagogical change through the initiatives of LTCs. de Vincenzi et al. (2018) asserted that quality assurance is one of the priorities on the institutional agenda of quality teaching. Without such a focus, teaching and learning initiatives may risk being undervalued or discontinued due to a lack of visible outcomes.

The findings demonstrate that effectiveness was possible even when active student engagement was weak, provided that this gap was compensated by strengthened innovative pedagogical practices, high institutional capacity or rigorous evaluation and quality mechanisms. For instance, TEC and UC achieved moderate effectiveness although student engagement was absent, because both centres emphasized pedagogical innovation and institutional support. In this context, TEC mainly focuses on professional development of faculty but invests in students as partners in an indirect manner. Indeed, this shows that despite the absence of students' active engagement they still benefit from the development of their professors and thus the high outcome still remains. A similar finding was observed in UMICH and UTOKYO with weak student engagement. In KSU, for instance, strong institutional capacity aligned with evaluation and quality mechanisms was possible to sustain effectiveness despite weak student engagement. These findings emphasize causal asymmetry, meaning that the presence and absence of a condition do not function symmetrically. While active student engagement can be substituted by other enabling mechanisms, high institutional capacity was indispensable across almost all pathways.

The most consistent and robust pathway (HIC+REQM+SIPP) was evident in Western and high-ranking universities such as UMICH, WISC, TUM, and WARWICK. In these contexts, strong resources supported a comprehensive model in which structural capacity, pedagogical innovation, and accountability mechanisms reinforced one another to produce high effectiveness. This means the operation of LTCs varies according to welfare of the country, background of the university, and the specific needs of the context. In line with this, in the Asian context, LTCs were found to face challenges in the functioning of centres due to inadequate support from policymakers (Nam, 2020). This suggests that resource-rich and globally competitive universities are best positioned to realize the full potential of LTCs, which highlights the significance of cultural contexts for global university rankings and the considerable impact of long withstanding asymmetries in the higher education landscape (Jöns & Hoyler, 2013).

This prevalent pathway reflects a broader pattern of Western institutional dominance, which is in line with systemic asymmetries in higher education. As Altbach and de Wit (2015) put it, Western systems of quality assurance in higher education require others to adapt to their standards to achieve legitimacy. LTCs, established as a solution to the problem of quality teaching due to pressures of internationalization and marketization, continue to be highly effective in high-ranking universities and in both economically and politically powerful regions. Western-dominated ranking system positions LTCs simultaneously as part of the problem and as a reaction to the institutional pressures universities face. Although at first glance this appears as a paradox, it indeed reinforces the dual role of LTCs. While LTCs are established as a result of external pressures, their missions require them to serve the pedagogical and institutional innovations that are again enforced by the benchmarks created by these pressures.

Alternative pathways, however, revealed how LTCs in different contexts achieved effectiveness through compensatory configurations. In TEC and UC, relatively weak ASE was compensated by strong SIPP and REQM, revealing how pedagogical innovation and systematic evaluation can substitute for low engagement. Similarly, in UCT and KSU, HIC combined with REQM to sustain effectiveness, despite ASE being limited. These cases suggest that while student engagement can strengthen effectiveness, its absence does not hinder success when other enabling conditions are present, which demonstrate that effectiveness is achievable beyond Western institutions, though often through more fragile or compensatory routes. However, student engagement in the advancement of teaching and learning should not be totally neglected as faculty professional development and the student engagement are two complementary elements for the effectiveness of LTCs. In their study, Nam & Dipasupil (2019) recommended not only do the faculty members are afforded the chance to develop, but the students also possess an appropriate platform to tackle their scholarly difficulties that would otherwise be significantly more challenging in the absence of a dedicated center in three Asian countries.

Last but not the least, HIC emerged as a critical condition across all pathways, supporting the argument that institutional capacity is indispensable for LTC effectiveness. Second, the variation in pathways across cases highlights the context-dependent nature of teaching quality reforms. In Western settings, effectiveness typically rested on the comprehensive alignment of HIC, SIPP, and REQM, while in non-Western contexts, alternative routes are observed, relying more on institutional capacity to compensate for weak conditions. This discrepancy between the solution pathways observed in Western and non-Western cases reinforces the importance of comparative approaches in higher education research and challenges universalistic models of teaching quality by showing that multiple,



context-sensitive pathways can achieve effectiveness. For policy transfers to create authentic organizational change, tertiary institutions must strengthen their institutional capacity while considering the complex organizational dynamics (Mozin & Nggilu, 2023). Similarly, Shin et al. (2022) emphasize that the extent to which higher education policy reforms will achieve their goals is determined by their institutional capacity.

## Conclusions and Recommendations

There is a need to see if professional development models in the form of LTCs are actually moving institutional cultures towards the idea of advancement or excellence in teaching and learning. Although case-specific studies around different regions have already presented a deeper sensemaking than traditional business tools can do, in this study QCA has offered a valuable methodological complement, as it enables a basis for meaningful global comparison rather than reducing change to isolated metrics.

The findings reveal that initiatives for the quality of teaching and learning serve as a cornerstone to deal with the challenges of educational leadership. In most cases where innovative pedagogies are supported and where institutional capacity and quality management processes are strong, LTCs can accomplish high effectiveness. The dominances observed deserve further scholarly attention for those who seek to analyse the impact of institutional and cultural realities on implementation of LTCs. QCA studies focusing on other conditions or a sub-set analysis of institutional capacity may present an alternative. This study has two main limitations, which are having a small number of cases and being solely based on document analysis; thus, studies with a widened comparison of more cases and more enriched data sources may contribute to the field.

In sum, all four conditions were found to be significant for LTC effectiveness while institutional capacity stands out as the most critical. Without adequate resources, staffing, and organizational recognition, other conditions struggle to generate sustainable impact. For universities to achieve their mission of enhancing teaching and learning, policy efforts must therefore focus on strengthening institutional capacity as a culture within which pedagogical innovation can flourish, evaluation mechanisms can build trust, and student engagement can be meaningfully supported.

## References

- Akınlar, A., & Kavgaoglu, D. (2024). An investigation of teaching and learning centers of ivy league universities in terms of their contribution to quality higher education. *Journal of Education for Life*, 38(3), 610-625. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383781>
- Altbach, P. G. (2001). The university in society. In P. G. Altbach, P. J. Gumpert, & D. B. Johnstone (Eds.), *In defense of American higher education* (pp. 11-37). Johns Hopkins University Press.
- Altbach, P. G., & de Wit, H. (2015). Internationalisation and global tension: Lessons from history. *Journal of Studies in International Education*, 19, 4-10. <https://doi.org/10.1177/1028315314564734>
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Aşkun, V. (2025). Sosyal bilimlerde nitel karşılaştırmalı analiz: Vaka temelli nedensellik ve bulanık küme yaklaşımı. Pegem Akademi.
- Bardakçı, S. (2024). Unveiling scholarly insights: Quality assurance in open and distance education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(4), 19-37. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i4.7678>
- Basurto, X., & Speer, J. (2012). Structuring the calibration of qualitative data as sets for qualitative comparative analysis (QCA). *Field Methods*, 24(2), 155-174. <https://doi.org/10.1177/1525822X11433998>
- Beach, D., & Pedersen, R. B. (2014, August 28-31). *Selecting appropriate cases when studying causal mechanisms*. Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association, Washington, DC, United States. <https://ssrn.com/abstract=2323388>
- Bitar, N., & Davidovich, N. (2025). From margin to center: Positioning centers for teaching and learning as strategic partners in Israeli higher education. *Higher Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01450-y>
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023-1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bowden, J. L. H., Tickle, L., & Naumann, K. (2021). The four pillars of tertiary student engagement and success: A holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1207-1224. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647>
- Broadfoot, P. (2009). Time for a scientific revolution? From comparative education to comparative learnology. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (2nd ed., pp. 1249-1266). Springer.
- Capriotti, V., & Locatelli, A. (2024). Impacts and challenges of teaching and learning centers: A first overview. *CQILA Rivista*, 42, 131-144.
- Chisholm, M. E. (2008). Is there a role for benchmarking in teaching and learning centres? In A. Wint, & A. Perry (Eds.), *Benchmarking matters* (No. 14, pp. 24-34). UWI Quality Education Forum.
- Çilesiz, S., & Greckhamer, T. (2020). Qualitative comparative analysis in education research: Its current status and future potential. *Review of Research in Education*, 44(1), 332-369. <https://doi.org/10.3102/0091732X20907347>
- D'Andrea, V. M., & Gosling, D. (2005). *Improving teaching and learning: A whole institutional approach*. Open University Press.
- de Vincenzi, A., Garau, A., & Guaglianone, A. (2018). Has the quality of teaching and learning processes improved as a result of the implementation of quality assurance coordinated by the state?. *Quality in Higher Education*, 24(1), 55-65. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1426382>
- Elçi, A., & İşeri, E. (2022). Türkiye'de öğretim elemanı mesleki gelişimi için öğrenme ve öğretme merkezleri: Yönetim ve örgüt yapısı. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 280-295. <https://doi.org/10.2399/yod.21.734565>
- Fischer, M., & Maggetti, M. (2017). Qualitative comparative analysis and the study of policy processes. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 19(4), 345-361. <https://doi.org/10.1080/13876988.2016.1149281>
- Green, A. (2003). *Education, globalisation and the role of comparative research*. Institute of Education.
- Gündoğdu, A. A., & Kırıkç, K. A. (2023, October 19-21). Türkiye'deki üniversitelerde açılmış olan öğrenme ve öğretmeyi geliştirme uygulama araştırma merkezlerinin durumu. In E. Bengü, Ş. Akşab, & F. N. Seggie (Eds.), *Proceedings of the 6th International Higher Education Studies Conference* (pp. 10-11). Yükseköğretim Çalışmaları Derneği (YÖÇAD). <https://yocad.org.tr/assets/IHEC2023-abstracts-bildiri-ozetleri-2023.pdf#page=21>
- Hannan, A., & Silver, H. (2000). *Innovating in higher education: Teaching, learning and institutional cultures*. Open University Press.
- Harvey, L. (2024). What have we learned from 30 years of quality in higher education: academics' views of quality assurance. *Quality in Higher Education*, 30(3), 360-375. <https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2385793>
- Healey, M., & Healey, R. L. (2024). The role of academic developers in initiating, developing, and supporting student-staff partnerships in learning and teaching in higher education: A systematic narrative literature review and a new framework. *International Journal for Academic Development*. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2338487>
- Hellström, T. (2018). Centres of excellence and capacity building: From strategy to impact. *Science and Public Policy*, 45(4), 543-552. <https://doi.org/10.1093/scipol/scx082>
- Jöns, H., & Hoyler, M. (2013). Global geographies of higher education: The perspective of world university rankings. *Geoforum*, 46, 45-59. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2012.12.014>
- Kamens, D. H. (2013). Globalization and the emergence of an audit culture: PISA and the search for 'best practices' and magic bullets. In H. D. Meyer, & A. Benavot (Eds.), *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance* (pp.117-139). Symposium Books.
- Kloos, C., Alario-Hoyos, C., Morales, M., Roca, H., Jerez, O., Pérez-Sanagustín, M., ... & López, A. (2021). PROF-XXI: Teaching and Learning Centers to Support the 21st Century Professor. *2021 World Engineering Education Forum/Global Engineering Deans Council*, 447-454, IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9657301>
- Kondakçı, Y., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Social network analysis of international student mobility: Uncovering the rise of regional hubs. *Higher Education*, 75(3), 517-535. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0155-3>



- Kosmützky, A., & Krücken, G. (2014). Growth or steady state? A bibliometric focus on international comparative higher education research. *Higher Education*, 67, 457-472. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9694-9>
- Mahoney, J., & Goertz, G. (2006). A tale of two cultures: Contrasting quantitative and qualitative research. *Political Analysis*, 14(3), 227-249. <https://doi.org/10.1093/pan/mpj017>
- Marquina, M. (2025). Changing universities' internal governance and its implications for the academic profession. In L. Leišytė, M. Marquina, & G. A. Jones (Eds.), *University governance, management and the academic profession: Transformations and challenges* (vol. 26, pp. 29-47). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-86889-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-031-86889-4_3)
- McCune, V. (2021). Academic identities in contemporary higher education: Sustaining identities that value teaching. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 20-35. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632826>
- Mozin, S. Y., & Nggilu, R. (2023). Improving the quality of higher education: The role of strengthening institutional capacity in higher education transformation. *Public Policy Journal*, 4(2), 80-97. <https://doi.org/10.37905/ppj.v4i2.2114>
- Nam, J. K. (2020). Comparative study of teaching and learning centers in universities by country. *Global Research in Higher Education*, 3(4), 13-22. <https://doi.org/10.22158/grhe.v3n4p13>
- Nam, J. K., & Dipasupil, S. R. (2019). The status of teaching and learning centers in higher education: An Asian perspective. *International Journal of Learning and Teaching*, 5(3), 262-265. <https://doi.org/10.18178/ijlt.5.3.262-265>
- OECD. (2020). Resourcing higher education: Challenges, choices and consequences. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/06/resourcing-higher-education\\_5eb3cee3/735e1f44-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/06/resourcing-higher-education_5eb3cee3/735e1f44-en.pdf)
- Oliván-Blázquez, B., Aguilar-Latorre, A., Gascón-Santos, S., Gómez-Poyato, M. J., Valero-Errazu, D., Magallón-Botaya, R., ... & Porroche-Escudero, A. (2023). Comparing the use of flipped classroom in combination with problem-based learning or with case-based learning for improving academic performance and satisfaction. *Active Learning in Higher Education*, 24(3), 373-388. <https://doi.org/10.1177/14697874221081550>
- Park, E. S., & Xu, D. (2024). The effect of active learning professional development training on college students' academic outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(1), 43-64. <https://doi.org/10.1080/19345747.2022.2151954>
- Pattyn, V., Molenveld, A., & Befani, B. (2019). Qualitative comparative analysis as an evaluation tool: Lessons from an application in development cooperation. *American Journal of Evaluation*, 40(1), 55-74. <https://doi.org/10.1177/1098214017710502>
- Pérez-Sanagustín, M., Kotorov, I., Teixeira, A., Mansilla, F., Broisin, J., Alario-Hoyos, ... Gonzalez Lopez, A. H. (2022). A competency framework for teaching and learning innovation centers for the 21st century: Anticipating the post-COVID-19 age. *Electronics*, 11(3) 413. <https://doi.org/10.3390/electronics11030413>
- Ragin, C. C. (2000). *Fuzzy-set social science*. University of Chicago Press.
- Ragin, C. C. (2008). *Redesigning social inquiry: Fuzzy sets and beyond*. University of Chicago Press.
- Ragin, C. C. (2018). *User's guide to fuzzy-set/qualitative comparative analysis 3.0*. University of California Press.
- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C., Aparicio-Herguedas, J. L., & Batista, P. (2022). Trends of active learning in higher education and students' well-being: A literature review. *Frontiers in Psychology*, 13, 844236. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.844236>
- Rihoux, B., & Ragin, C. C. (2009). Why compare? Why Configurational comparative methods? In B. Rihoux, & C. C. Ragin (Eds.), *Configurational comparative methods: Qualitative comparative analysis (QCA) and related techniques* (pp.17-25). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452226569>
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547-559. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>
- Shin, J. C., Li, X., Nam, I., & Byun, B. K. (2022). Institutional autonomy and capacity of higher education governance in South Asia: A comparative perspective. *Higher Education Policy*, 35(2), 414-438. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00220-y>
- Snijders, I., Wijnia, L., Kuiper, R. M., Rikers, R. M., & Loyens, S. M. (2022). Relationship quality in higher education and the interplay with student engagement and loyalty. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 425-446. <https://doi.org/10.1111/bjep.12455>
- Steiner-Khamisi, G. (2021). Externalisation and structural coupling: Applications in comparative policy studies in education. *European Educational Research Journal*, 20(6), 806-820. <https://doi.org/10.1177/1474904120988394>
- Stenalt, M. H., Sørensen, M. T., & Lindvig, K. E. (2025). Exploring student engagement in studies into higher education interdisciplinary learning: A scoping review. *Review of Education*, 13(2), e70085. <https://doi.org/10.1002/rev3.70085>
- Wang, M. (2024). Linking teaching quality to student engagement: Student-faculty interaction as a mediator. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 52(6), 1-8. <https://doi.org/10.2224/sbp.13131>
- Woelert, P. (2023). Administrative burden in higher education institutions: A conceptualisation and a research agenda. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(4), 409-422. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2190967>
- Wright, M. C. (2023). *Centers for teaching and learning: The new landscape in higher education*. The John Hopkins University Press. <https://lcn.loc.gov/2022049905>
- Yang, S., Shu, D., & Yin, H. (2022). "Teaching, my passion; publishing, my pain": Unpacking academics' professional identity tensions through the lens of emotional resilience. *Higher Education*, 84(2), 235-254. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00765-w>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.

## APPENDICES

### Appendix 1: List of urls of cases:

<https://crlt.umich.edu/>  
<https://ctlm.wisc.edu/>  
<https://www.unimelb.edu.au/tli>  
<https://www.he.u-tokyo.ac.jp/en/>  
<https://www.tum.de/en/studies/tum-center-for-study-and-teaching>  
<https://warwick.ac.uk/about/teachingandlearning/>  
<https://celt.ksu.edu.sa/en/node/5051>  
<https://cilt.uct.ac.za/>  
<https://desarrollodocente.uc.cl/>  
<https://tec.mx/en/ife>

### Appendix 2: Tables

■ **Table 1**

Demographic Characteristics of Cases

| Case / LTC                | Country      | Region             | Foundation Year | Notable Works                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------|--------------|--------------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CRLT (UMich)              | USA          | North America      | 1962            | Number of staff: 40. Supported 11.308 participants in total. 52 publications were produced during the year.                                                                                                                                                                                                                                                       |
| CTLM (Wisc)               | USA          | North America      | 2019            | Number of staff: 50. Served 196 online courses and numerous events to at least 883 participants.                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| LTC (Unimelb)             | Australia    | Asia-Pacific       | NI              | Framework for educational excellence identifies seven critical dimensions of staff activity that contribute to professional development.                                                                                                                                                                                                                          |
| LTC (UTokyo)              | Japan        | Asia-Pacific       | 2004            | 5 Technical Deep Dives (1 virtual, 4 face to face); 52 World Bank urban development projects; 10 external events with technical contributions were completed with 1.602 participants.                                                                                                                                                                             |
| CST (TUM)                 | Germany      | Europe             | 2006            | Teaching principles were defined with the Teaching Mission Statement in 2011. Teaching Constitution which outlined the institutional framework, quality management, digitalization, and student participation was constructed in 2018.                                                                                                                            |
| CTE (Warwick)             | UK           | Europe             | 2010            | IATL Strategy was constructed through three Foundational Principles: Research-Led Educational Innovation, Participatory Practices and Inclusive Structures and Care-Rooted Approaches. Activities for students and staff focused on Learning beyond Disciplines, Student Research, Learning beyond Borders and Research-Infused and Enterprise-Infused Curricula. |
| CELT (KSU)                | Saudi Arabia | Middle East/Africa | 2010            | Since 2010, 54 programs and services, 147 workshops have been completed, benefiting 26.882 students and 3.556 faculty.                                                                                                                                                                                                                                            |
| CHED (UCT)                | South Africa | Middle East/Africa | 1999            | Advancing digital education leadership and inclusive curriculum design, C-DELTA Project, Next Generation Extended Curricula, ROER4D Project were completed.                                                                                                                                                                                                       |
| CIAE (UC)                 | Chile        | Latin America      | NI              | A total of 53 books and 90 academic papers were published; 73 research projects were conducted.                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| CEDDIE (Tec de Monterrey) | Mexico       | Latin America      | NI              | From August 2025, Faculty's Development and Well-being Model supported faculty through six strategic development areas in Teaching Excellence and Educational Innovation & Technology.                                                                                                                                                                            |

NI: Not indicated

■ **Table 2**

Preliminary and final measures for ASE condition

| Condition                 | Preliminary Measures                                                                                                                                                      | Final Measures                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Active Student Engagement | Student participation into teaching and learning activities<br>Opportunities for feedback collection<br>Evidence of student-faculty collaboration on teaching initiatives | Student engagement in teaching/learning activities<br>Regular student surveys and feedback systems<br>Co-creation initiatives (students as partners in projects, mentoring, learning coaching) |

**Table 3**

Qualitative summary for UMICH

| Case  | Conditions and Outcome      | Qualitative Synthesis                                                                                                                                                                                                                          |
|-------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| UMICH | SIPP                        | Data indicate sustained initiatives in flipped classrooms, active learning workshops, and technology integration. Evidence shows systematic integration of these practices across departments rather than isolated projects.                   |
|       | HIC                         | The centre benefits from stable funding, extensive staff resources, and strong alignment with university leadership. It is referenced in strategic planning documents and is positioned as the primary driver of teaching innovation.          |
|       | ASE                         | There is evidence of formalized student input mechanisms through feedback. Student partnerships and co-creation of learning are limited, suggesting engagement is present but not fully institutionalized.                                     |
|       | REQM                        | The center conducts regular assessments of teaching development programs, publishes evaluation summaries, and uses evidence to redesign initiatives. Quality assurance is formalized and visible in institutional documents.                   |
|       | Outcome: High effectiveness | UMICH's LTC demonstrates a strong and institutionalized influence on teaching and learning. Its activities are embedded into faculty development and policy structures, justifying a fuzzy membership score of 0.67 (moderate-to-high impact). |

**Table 4**

Explanation of Calibration Scores

| Conditions and Outcome | Measures                                                                                                                                                                                              | Fuzzy-set Calibration                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SIPP                   | Faculty development workshops<br>Technology integration<br>Curriculum redesign efforts<br>Institutional recognition of innovative teaching awards                                                     | 1=well-documented policies and faculty development<br>0.67=several initiatives but uneven in scope or sustainability<br>0.33=isolated projects or innovations<br>0=no evidence of pedagogical innovation                                                                       |
| HIC                    | Dedicated funding<br>Professional staff size and expertise<br>Infrastructure support (learning spaces, labs, studios)<br>Recognition in university governance and strategy                            | 1=stable budget, sufficient staff, strategic embedding in governance<br>0.67=moderate resources and partial strategic alignment<br>0.33=minimal funding, no recognition in strategic plan<br>0=no dedicated resources or institutional capacity                                |
| ASE                    | Student inclusion in teaching/learning committees<br>Regular student surveys and feedback<br>Participatory curriculum design<br>Co-creation initiatives (student partnerships)                        | 1=institutionalized student roles in teaching and learning<br>0.67=structured input but limited power.<br>0.33=little inclusion in the advancement of teaching and learning.<br>0=no evidence of student engagement                                                            |
| REQM                   | Annual reports on LTC outcomes<br>Use of performance indicators for teaching and learning<br>External reviews or accreditations<br>Evidence of data-driven program redesign                           | 1=systematic evaluation across programs with published reports<br>0.67=evaluation present but irregular or limited<br>0.33=occasional or informal assessments only<br>0=no quality mechanisms observed                                                                         |
| Outcome                | Visibility in institutional strategic plans<br>Influence on faculty promotion/tenure<br>Documented integration into teaching/learning strategies<br>Recognition in external rankings or accreditation | 1=strong and widely recognized institutional impact, embedded in policies<br>0.67=clear but partial impact with rather limited scope<br>0.33=minimal or fragmented impact with low institutional visibility<br>0=no identifiable impact on institutional teaching and learning |

**Table 5**  
Membership Scores Assigned for Conditions and Outcome

| Case    | Conditions |      |      |      | Outcome            |
|---------|------------|------|------|------|--------------------|
|         | SIPP       | HIC  | ASE  | REQM | High Effectiveness |
| UMICH   | 1          | 0.67 | 0.33 | 1    | 1                  |
| WISC    | 1          | 1    | 0.67 | 1    | 1                  |
| UNIMELB | 0.67       | 0.67 | 0.33 | 0.33 | 0.67               |
| UTOKYO  | 0.67       | 1    | 0.33 | 0.67 | 0.67               |
| TUM     | 1          | 1    | 1    | 1    | 1                  |
| WARWICK | 1          | 1    | 1    | 1    | 1                  |
| KSU     | 0.33       | 0.67 | 0.33 | 0.67 | 0.67               |
| UCT     | 1          | 1    | 0.33 | 0.67 | 0.67               |
| UC      | 0.67       | 0.67 | 0    | 0.33 | 0.33               |
| TEC     | 1          | 1    | 0    | 0.67 | 0.67               |

**Table 6**  
Descriptive Statistics For Conditions and Outcome

| Variable | Cases (n) | Mean  | Std. Dev. | Min. | Max. |
|----------|-----------|-------|-----------|------|------|
| SIPP     | 10        | 0.834 | 0.2236157 | 0.33 | 1    |
| HIC      | 10        | 0.868 | 0.1616663 | 0.67 | 1    |
| ASE      | 10        | 0.432 | 0.335732  | 0    | 1    |
| REQM     | 10        | 0.734 | 0.2501679 | 0.33 | 1    |
| Outcome  | 10        | 0.768 | 0.2133448 | 0.33 | 1    |

**Table 7**  
Truth Table for Configurations of Conditions for the Outcome

| SIPP | HIC | ASE | REQM | Number | Out-<br>come | Raw<br>const. | PRI<br>const. | SYM<br>const. | Configuration Set Label |
|------|-----|-----|------|--------|--------------|---------------|---------------|---------------|-------------------------|
| 1    | 1   | 0   | 1    | 4      | 1            | 1             | 1             | 1             | SIPP*HIC*~ ASE*REQM     |
| 1    | 1   | 1   | 1    | 3      | 1            | 1             | 1             | 1             | SIPP*HIC*ASE*REQM       |
| 0    | 1   | 0   | 1    | 1      | 1            | 1             | 1             | 1             | ~ SIPP*HIC*~ ASE*REQM   |
| 1    | 1   | 0   | 0    | 2      | 1            | 0.87218       | 0.5           | 0.5           | SIPP*HIC*~ ASE*~REQM    |

Notes: Const. means as consistency. The configurations with raw consistency >0.80 are shown in bold.



■ Table 8

Truth Table Analysis

|                              |                                  | Raw Coverage         | Unique Coverage | Consistency |
|------------------------------|----------------------------------|----------------------|-----------------|-------------|
| With Simplifying Assumptions | SIPP*HIC*~ASE                    | 0.565104             | 0.0442708       | 0.866267    |
|                              | HIC*~ASE*REQM                    | 0.565104             | 0.0442708       | 1           |
|                              | SIPP*HIC*REQM                    | 0.86849              | 0.347656        | 1           |
|                              | Solution coverage<br>Consistency | 0.957031<br>0.916459 |                 |             |

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.*



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](http://www.tuba.gov.tr)



[facebook.com/TUBAAkademi](https://facebook.com/TUBAAkademi)



[twitter.com/TUBAAkademi](https://twitter.com/TUBAAkademi)



[youtube.com/TurkiyeBilimlerAkademisi](https://youtube.com/TurkiyeBilimlerAkademisi)

[www.yuksekogretim.org](http://www.yuksekogretim.org)