

P-ISSN: 1301-3718
E-ISSN: 2458-8342



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2021

Cilt: 54

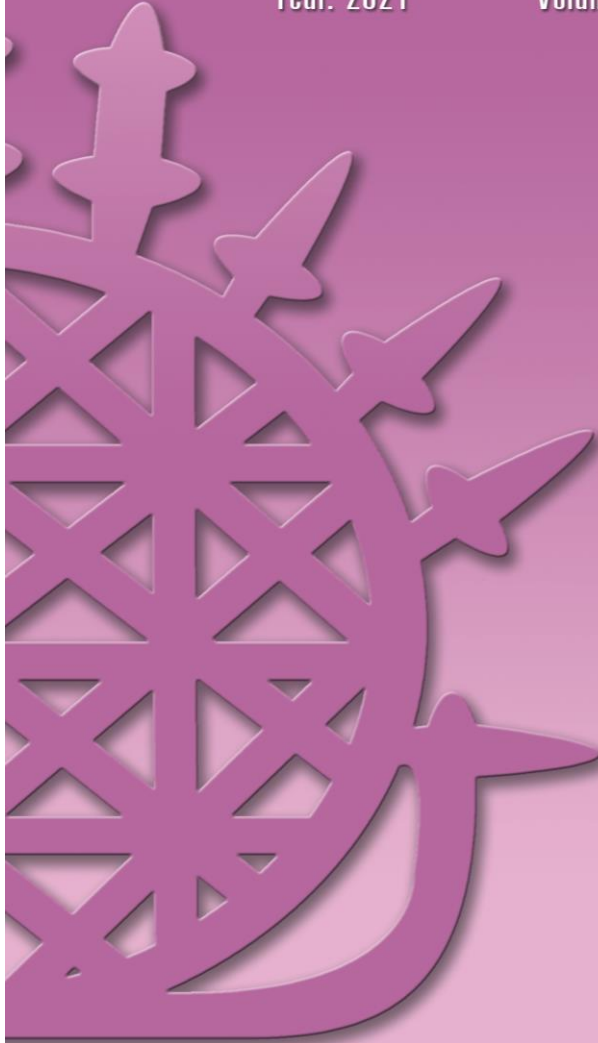
Sayı: 1

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Year: 2021

Volume: 54

Issue: 1



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ
(AÜEBFD)**

Yıl: 2021 Cilt: 54 Sayı: 1

**ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES
(JFES)**

Year: 2021 Volume: 54 Issue: 1

Ankara – Nisan 2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ (AÜEBFD)

Yıl: 2021

Cilt: 54

Sayı: 1

EDİTÖRLER KURULU

Baş Editör (Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Genel Yayın Yönetmeni)	Kasım KARAKÜTÜK, Ankara Üni.	Prof. Dr.
Editör Yardımcıları	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK, Ankara Üni. Seher YALÇIN, Ankara Üni. Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL, Ankara Üni.	Doç. Dr. Doç. Dr. Öğr. Gör. Dr.
Editörler Kurulu Üyeleri	Cennet ENGİN DEMİR, Orta Doğu Teknik Üni. Didem KOŞAR, Hacettepe Üni. Özgül YILMAZ TÜZÜN, Orta Doğu Teknik Üni. Jandhyala B. G. TILAK, Sosyal Kalkınma Konseyi, Hindistan Ayşe OKVURAN, Ankara Üni. Birkan GÜLDENOĞLU, Ankara Üni. Canay DEMİRHAN İŞCAN, Ankara Üni. Ege AKGÜN, Ankara Üni. Fatma MIZIKACI, Ankara Üni. İlhan YALÇIN, Ankara Üni. M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üni. Okan BULUT, Alberta Üni., Kanada Ebru AYLAR, Ankara Üni. Vina ADRIANY, Pendidikan Üni., Endonezya	Prof. Dr. Prof. Dr. Prof. Dr. Prof. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Dr. Öğr. Üyesi Dr.
Dergi Sekreteri	Kübra BABACAN	Arş. Gör.
Dil Editörleri (İngilizce)	Ayşegül BAYRAKTAR	Dr. Öğr. Üyesi
(Türkçe)	Ahmet KAYSILI	Arş. Gör. Dr.
Teknik Destek (Web Sayfası)	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	Arş. Gör.
Teknik Destek (Mizanpaj)	Ayhan ARSLAN	Öğr. Gör.
	Ömer KAMIŞ	Arş. Gör.
	Muharrem ŞENGÜL	Arş. Gör.
Kapak Tasarım	Hakkı USLU	Grafiker
Yayın Dili, Aralığı ve Türü	Türkçe, 4 aylık ve yaygın süreli	

Yönetim Merkezi Adresi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 06590 Cebeci ANKARA

Tel: 0-312-363 33 50/5115 Belgegeçer: 0-312-363 61 45

E-posta: ebfd@ankara.edu.tr Dergi DOI Öneki: 10.30964/auebfd.

Yayımlanmasına 1968 yılında başlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), 29.05.1995 tarih ve 118/555 Sayılı Fakülte Kurulu Kararı ile 1995 yılından itibaren Ulusal Hakemli Dergi olarak yayımlanmaktadır. Yılda üç kez elektronik ve basılı yayımlanan, yaygın bir dergidir. Dergide yer alan yazılarda belirtilen görüşlerden yazarları sorumludur.

Dizinlenme

TÜBİTAK ULAKBİM TÜRKİYE DERGİLERİ DİZİNİ (TR DİZİN)

European Reference Index for the Humanities and

Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Cerative Commons CC BY NC-ND



ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)

Year: 2021

Vol: 54

Issue: 1

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief	Kasım KARAKÜTÜK, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
Associate Editors	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Seher YALÇIN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Instructor Dr.</i>
Editorial Board Members	Cennet ENGİN DEMİR, <i>Middle East Technical Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Didem KOŞAR, <i>Hacettepe Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Özgül YILMAZ TÜZÜN, <i>Middle East Technical Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Jandhyala B. G. TILAK, <i>Council for Social Development, India</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Ayşe OKVURAN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Birkan GÜLDENOĞLU, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Canay DEMİRHAN İŞCAN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ege AKGÜN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Fatma MIZIKACI, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	İlhan YALÇIN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	M. İkbâl YETİŞİR, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Okan BULUT, <i>Alberta Uni., Canada</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ebru AYLAR, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Vina ADRIANY, <i>Pendidikan Uni., Indonesia</i>	<i>Dr.</i>
Secretary	Kübra BABACAN	<i>Res. Assist.</i>
Language Editors (English)	Ayşegül BAYRAKTAR	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Ahmet KAYSILI	<i>Res. Assist. Dr.</i>
(Turkish)	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	<i>Res. Assist.</i>
Web Page	Ayhan ARSLAN	<i>Instructor.</i>
	Ömer KAMIŞ	<i>Res. Assist.</i>
Layout	Muharrem ŞENGÜL	<i>Res. Assist.</i>
	Hakkı USLU	<i>Graphic</i>
Cover Design		
Publishing language, frequency and type	Turkish, tri-annual and periodically	

Contact

Ankara University Faculty of Educational Sciences 06590 Cebeci/Ankara, TURKEY

Tel: +90 312 363 33 50/5115 **Fax:** +90 312 363 61 45

E-mail: ebfd@ankara.edu.tr **Journal DOI Prefix:** 10.30964/auebfd.

Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), began publishing 1968, is a refereed journal based on the decision of Faculty of Educational Sciences, Council of Faculty. It had become a refereed journal since 1995. Responsibility for the opinions expressed in the manuscripts which published in the journal belongs to the authors.

Abstracting and Indexing

TÜBİTAK ULAKBİM TURKISH JOURNALS INDEX (TR INDEX)

European Reference Index for the Humanities and

Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Creative Commons CC BY NC-ND



DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Ali BALCI	alibalci@ankara.edu.tr	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Aslı ÖZGÜN-KOCA	aokoca@vayne.edu.tr	Wayne State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Ayla OKTAY	aylaoktay@maltepe.edu.tr	Maltepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI	bshabani@ferdowsi.um.ac.ir	Mashhad Ferdowsi Üniversitesi, İran
Prof. Dr. Cengiz ALACACI	cengiz.alacaci@uia.no	Adger Üniversitesi, Norveç
Prof. Dr. Dale BAKER	dale.baker@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Doç. Dr. Eren CEYLAN	eceylan@ankara.edu.tr	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Glenn Gordon SMITH	glenns@usf.edu	South Florida Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Guy SENESE	guy.senese@live.com	Northern Arizona Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. James MIDDLETON	kate.reynolds@cwu.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Kate REYNOLDS	kishoremjoshi@yahoo.com	Central Washington Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Kishore M. JOSHI	p.mayo@um.edu.mt	Bhavnagar Üniversitesi, Hindistan
Prof. Dr. Peter MAYO	p.a.m.kommers@gw.utwente.nl	Malta Üniversitesi, Malta
Prof. Dr. Piet KOMMERS	sarup.mathur@asu.edu	Twente Üniversitesi, Hollanda
Prof. Dr. Sarup MATHUR	vlaferla@ric.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA	cengiz.alacaci@uia.no	Rhode Island Üniversitesi, Amerika

HAKEMLER

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)

Yıl: 2021, Cilt: 54, Sayı: 1

- ¹ Ayşe Çakır İlhan, *Ankara Üni.*
¹ Aysel Köksal Akyol, *Ankara Üni.*
¹ Ayşegül Daloğlu, *Orta Doğu Teknik Üni.*
¹ Didem Siyez, *Dokuz Eylül Üni.*
¹ Hakan Dündar, *Kırıkkale Üni.*
¹ Hakan Uşaklı, *Sinop Üni.*
¹ Kemal Özetmel, *Gazi Üni.*
¹ Kenan Özcan, *Adiyaman Üni.*
¹ Mustafa Kahyaoğlu, *Siirt Üni.*
¹ Ramazan Günlü, *Muğla Sıtkı Koçman Üni.*
¹ Sezer Cihaner Keser, *Van Yüzyüncü Yıl Üni.*
¹ Vesile Alkan, *Pamukkale Üni.*
² Ali Serdar Sağkal, *Adnan Menderes Üni.*
² Ayben Kaynar Tanır, *Ankara Üni.*
² Aynur Bozkurt Bostancı, *Uşak Üni.*
² Bayram Baş, *Yıldız Teknik Üni.*
² Berna Aslan, *Ankara Üni.*
² Erhan Durukan, *Karadeniz Teknik Üni.*
² Fuad Bakioğlu, *Karamanoğlu Mehmet Bey Üni.*
² Fulya Türk, *Gaziantep Üni.*
² Gökhan Atik, *Ankara Üni.*
² Gülden Akın, *Ankara Üni.*
² Hakan Sarıçam, *Cumhuriyet Üni.*
² Haktan Demircioğlu, *Hacettepe Üni.*
² İshak Kozikoğlu, *Van Yüzyüncü Yıl Üni.*
² Kevsir Özyıldırım, *Muğla Sıtkı Koçman Üni.*
² Münevver Can Yaşar, *İzmir Demokrasi Üni.*
² Neslihan Karaman Güney, *Ankara Üni.*
² Özge Aydın Şengül, *Dumlupınar Üni.*
² Özgür Ulubey, *Muğla Sıtkı Koçman Üni.*
² Özlem Alp, *Gazi Üni.*
² Selda Polat Hüsrevşahi, *Zonguldak Bülent Ecevit Üni.*
² Selen Zorbaz, *Ankara Üni.*
² Türker Kurt, *Gazi Üni.*
² Yunus Günindi, *Aksaray Üni.*
² Yüksel Gündüzü, *Ondokuz Mayıs Üni.*
³ Ayşe Sibel Demirtaş, *Alanya Alaaddin Keykubat Üni.*
³ Ali Çekiç, *Gaziantep Üni.*
³ Belma Türker Biber, *Aksaray Üni.*
³ Fatma Tezcan, *Muğla Sıtkı Koçman Üni.*
³ Gülçin Tan Şişman, *Hacettepe Üni.*
³ Gülşah Batdal Karaduman, *İstanbul Cerrahpaşa Üni.*
³ Mustafa Eşkisü, *Erzincan Binali Yıldırım Üni.*
³ Nalan Arabacı, *Ordu Üni.*
³ Özlem Ünlühisarcıklı, *Boğaziçi Üni.*
³ Selma Şenel, *Balikesir Üni.*
³ Sibel Atlı, *Van Yüzyüncü Yıl Üni.*
³ Şeyma Şengil Akar, *Kastamonu Üni.*
⁴ Perihan Tutar, *Milli Eğitim Bakanlığı*

¹Prof. Dr., ²Doç. Dr., ³Dr. Öğr. Üyesi, ⁴Dr.

Sahibi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı adına
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ
İncitaşı Sokak No: 10 06510 Beşevler/ANKARA
Tel: +90(312) 213 66 55
Basım Tarihi: Nisan 2021

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Ali BALCI	alibalci@ankara.edu.tr	Ankara University, Turkey
Prof. Dr. Aslı ÖZGÜN-KOCA	aokoca@vayne.edu.tr	Wayne State University, USA
Prof. Dr. Ayla OKTAY	aylaoktay@maltepe.edu.tr	Maltepe University, Turkey
Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI	bshabani@ferdowsi.um.ac.ir	Mashhad Ferdowsi University, Iran
Prof. Dr. Cengiz ALACACI	cengiz.alacaci@uia.no	Adger University, Norway
Prof. Dr. Dale BAKER	dale.baker@asu.edu	Arizona State University, USA
Assoc. Prof. Dr. Eren CEYLAN	eceylan@ankara.edu.tr	Ankara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Glenn Gordon SMITH	glenns@usf.edu	South Florida University, USA
Prof. Dr. Guy SENESE	guy.senese@live.com	Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. James MIDDLETON	kate.reynolds@cwu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Kate REYNOLDS	kishoremjoshi@yahoo.com	Central Washington University, USA
Prof. Dr. Kishore M. JOSHI	p.mayo@um.edu.mt	Bhavnagar University, India
Prof. Dr. Peter MAYO	p.a.m.kommers@gw.utwente.nl	Malta University, Malta
Prof. Dr. Piet KOMMERS	sarup.mathur@asu.edu	Twente University, Netherlands
Prof. Dr. Sarup MATHUR	vlaferla@ric.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA	cengiz.alacaci@uia.no	Rhode Island University, USA

REVIEWERS

Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2021, Vol: 54, No: 1

- ¹ Ayşe Çakır İlhan, *Ankara Uni.*
¹ Aysel Köksal Akyol, *Ankara Uni.*
¹ Ayşegül Daloğlu, *Orta Doğu Teknik Uni.*
¹ Diğdem Siyez, *Dokuz Eylül Uni.*
¹ Hakan Dündar, *Kırıkkale Uni.*
¹ Hakan Uşaklı, *Sinop Uni.*
¹ Kemal Öztemel, *Gazi Uni.*
¹ Kenan Özcan, *Adiyaman Uni.*
¹ Mustafa Kahyaoğlu, *Siirt Uni.*
¹ Ramazan Günlü, *Muğla Sıtkı Koçman Uni.*
¹ Sezer Cihaner Keser, *Van Yüzcüncü Yil Uni.*
¹ Vesile Alkan, *Pamukkale Uni.*
² Ali Serdar Sağkal, *Adnan Menderes Uni.*
² Ayben Kaynar Tanır, *Ankara Uni.*
² Aynur Bozkurt Bostancı, *Uşak Uni.*
² Bayram Baş, *Yıldız Teknik Uni.*
² Berna Aslan, *Ankara Uni.*
² Erhan Durukan, *Karadeniz Teknik Uni.*
² Fuad Bakıoğlu, *Karamanoğlu Mehmet Bey Uni.*
² Fulya Türk, *Gaziantep Uni.*
² Gökhan Atik, *Ankara Uni.*
² Gülden Akın, *Ankara Uni.*
² Hakan Sarıçam, *Cumhuriyet Uni.*
² Haktan Demircioğlu, *Hacettepe Uni.*
² İshak Kozikoğlu, *Van Yüzcüncü Yil Uni.*
² Kevser Özaydınlık, *Muğla Sıtkı Koçman Uni.*
² Münevver Can Yaşar, *İzmir Demokrasi Uni.*
² Neslihan Karaman Güney, *Ankara Uni.*
² Özge Aydın Şengül, *Dumlupınar Uni.*
² Özgür Ulubey, *Muğla Sıtkı Koçman Uni.*
² Özlem Alp, *Gazi Uni.*
² Selda Polat Hüsrevşahi, *Zonguldak Bülent Ecevit Uni.*
² Selen Zorbaz, *Ankara Uni.*
² Türker Kurt, *Gazi Uni.*
² Yunus Günindi, *Aksaray Uni.*
² Yüksel Gündüzü, *Ondokuz Mayıs Uni.*
³ Ayşe Sibel Demirtaş, *Alanya Alaaddin Keykubat Uni.*
³ Ali Çekiç, *Gaziantep Uni.*
³ Belma Türker Biber, *Aksaray Uni.*
³ Fatma Tezcan, *Muğla Sıtkı Koçman Uni.*
³ Gülçin Tan Şişman, *Hacettepe Uni.*
³ Gülşah Batdal Karaduman, *İstanbul Cerrahpaşa Uni.*
³ Mustafa Eşkisü, *Erzincan Binali Yıldırım Uni.*
³ Nalan Arabacı, *Ordu Uni.*
³ Özlem Ünlühisarcıklı, *Boğaziçi Uni.*
³ Selma Şenel, *Balıkesir Uni.*
³ Sibel Ath, *Van Yüzcüncü Yil Uni.*
³ Şeyma Şengil Akar, *Kastamonu Uni.*
⁴ Perihan Tutar, *Ministry of Education*

¹ Prof. Dr., ² Assoc. Prof. Dr., ³ Assist. Prof. Dr.

Owner: Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ANKARA UNIVERSITY PRINTING HOUSE
İncitasi Street No: 10 06510 Beşevler / Ankara / TURKEY
Tel: +90(312) 213 66 55
Published in April 2021

İÇİNDEKİLER

ARASTIRMA MAKALESİ

Karikatürlerdeki Matematik, Matematik Öğretmenleri ve Öğrenciler.....	1
Habibe Toker ve Şerife Sevinç	
Sokratik Sorgulamanın Başarı ve Tutuma Etkisi ile Üretilen Düşüncelerin Entelektüel Ölçünlere Uygunluğu	35
Sanem Bülbül Hüner	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Süreçlerinde Uygulamayı Tercih Ettikleri Etkinlik Türlerine İlişkin Görüşleri.....	69
Zeynep Kılıç, Hilal İlknur Tunçeli ve Fatma Özge Ünsal	
Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Kısa Formu'nun (KUYÖ-KF) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	91
Cennet Erdoğan Zorver ve Binnur Yeşilyaprak	
Bebeklerin Teknolojik Araçları Kullanmalarıyla İlgili Anne Görüşleri	117
Nesrin Işıkoğlu ve Erinç Ergenekon	
Difficulties in Learning English by EFL Students in Turkey	141
<i>Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilere göre dil öğrenmeyi zorlaştıran etkenler</i>	
Demet Özmat ve Nuray Senemoğlu	
Üniversite İdari Personelinin Psikolojik Sözleşme Algısının İş Doyumlarına Etkisi: Kamu Hizmeti Güdüsünün Aracı Rolü.....	175
Tuncer Fidan	
Türkçe Dersi Öğretim Programında Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Kapsamının Belirlenmesi	205
Hanife Esen-Aygün ve Çiğdem Şahin-Taşkın	
Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik Hizmetleri Bölümünün İşlevselliğinin İncelenmesi	225
Serap Nazlı, Semra Kiye, Orhan Yoncalık, Aslı Aşçıoğlu-Önal, Nesime Can ve Elif Gülçin Çelik-Ateş	

DERLEME MAKALE

Öğretmen Eğitiminde Yapıtışı: Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	269
Sibel Akın ve Sinem Sözen Özdoğan	
Comparative Analyses of Adult Education Systems of England, Denmark, and Turkey in the Context of The Lifelong Learning Policies of the European Union	313
<i>Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizi</i>	
Rabia Vezne ve Ahmet Yıldız	
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları	336

Ankara University
Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2021

Vol: 54

Issue: 1

CONTENTS

RESEARCH ARTICLE

- Mathematics, Mathematics Teachers and Students in Math-Related Cartoons.....30
Habibe Toker and Şerife Sevinç
- Effect of Socratic Questioning on Success and Attitude and the Compliance of the Thoughts Produced to Intellectual Standards 64
Sanem Bülbül Hüner
- Opinions of Preschool Teachers about the Types of Activities They Prefer to Apply in Education and Training Processes 86
Zeynep Kılıç, Hilal İlknur Tunçeli and Fatma Özge Ünsal
- Adaptation of Career Adapt-Abilities Scale Short Form (CAAS-SF) to Turkish: Validity and Reliability Study..... 112
Cennet Erdoğan Zorver and Binnur Yeşilyaprak
- Mothers Views about Babies' Usage of Technological Tools 137
Nesrin Işıkoğlu and Erine Ergenekon
- Difficulties in Learning English by EFL Students in Turkey 141
Demet Özmat and Nuray Senemoğlu
- The Effect of Psychological Contract Perceptions of University Administrative Personnel on their Job Satisfaction: The Mediating Role of Public Service Motivation 199
Tuncer Fidan
- Identifying Social-Emotional Learning Skills in Turkish Language Curriculum 221
Hanife Esen-Aygün and Çiğdem Şahin-Taşkın
- Investigation of Functionality of Guidance and Research Centers Guidance Services Department 265
Serap Nazlı, Semra Kiye, Orhan Yoncalık, Aslı Aşçıoğlu-Önal, Nesime Can ve Elif Gülçin Çelik-Ateş

REVIEW ARTICLES

- Generic Teacher Competencies: The Building Blocks in Turkey, Singapore, and Hong Kong 306
Sibel Akın and Sinem Sözen Özdoğan
- Comparative Analyses of Adult Education Systems of England, Denmark, and Turkey in the Context of The Lifelong Learning Policies of the European Union 313
Rabia Vezne and Ahmet Yıldız
- Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences Writing and Publications Rules 336

Editörden

İkisi Fakültemiz öğretim elemanlarının, dokuzu başka kurumların yazarlarının olan dokuz araştırma, iki derleme olmak üzere 11 makalenin yer aldığı Nisan Sayımızla sizleri selamlamakla mutluyuz.

Bu Sayının yayınlanmasında emeği geçen Dergimizin Editörler Kuruluna ve hakemlerimize, TR Dizin'in Editörler Kurulu üyelerinin üçte birinin başka kurumlardan olması ilkesinin gereği olarak Dergimizin Editörler-Danışma Kurullarına katkı vermeyi kabul eden Kanada Alberta Üniversitesinden Doç. Dr. Okan Bulut'a, Hindistan Sosyal Kalkınma Kurulundan Prof. Dr. Jandhyala B. G. Tilak'a, Endonezya Pendidikan Üniversitesinden Dr. Vina Adriany'ye, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden Prof. Dr. Cennet Engin Demir ve Prof. Dr. Özgül Yılmaz Tüzün'e ve Hacettepe Üniversitesinden Doç. Dr. Didem Koşar'a, TR Dizinle ilgili sorularımızın yanıtlanmasında her zaman destek veren TR Dizin başuzmanları Sibel Tabanlıoğlu ve Ebru Soyuyüce Aydın'a, Dergimizle ilgili teknik sorunların ivedi çözümlenmesinde Dergipark Teknik Destek Ekibinden Dr. Öğretim Üyesi Gülsultan Çavuşoğlu ve çalışma arkadaşlarına çok teşekkür ederiz.

Dergimizde tam metin Türkçe ve tam metin İngilizce uygulamasına yakın zamanda geçmeyi planlıyoruz.

Ağustos Sayımızda buluşmak umuduyla, saygılarımızla.

Prof. Dr. Kasım Karakütük  ¹
Editör

¹ ORCID No: 0000-0003-3136-1979


From the Editor-in-chief

Greetings to our valued readers. We are happy to share our April issue with you. In this issue, we present you 11 articles, nine of which are research articles and two of which are theoretical articles. Two of the research articles are written by our faculty members and nine articles are written by authors from other institutions.

We would like to thank the Editorial Board of our Journal and our reviewers who contributed the publication of this issue. As is known to all, TR Index adopts the principle that one third of the Editorial Board members of the journals should be from other institutions. In this respect, we would like to thank Assoc. Prof. Dr. Okan from Canada Alberta University, Prof. Dr. Jandhyala B. G. Tilak from India Council for Social Development, Dr. Vina Adriany from Indonesia Pendidikan University, Prof. Dr. Cennet Engin and Prof. Dr. Özgün Yılmaz Tüzün from the Middle East Technical University, and Assoc. Prof. Dr. Didem Koşar from Hacettepe University, who all agreed to contribute Editorial and Advisory Boards of our journal. We also want to thank TR Index chief experts Sibel Tabanlıoğlu and Ebru Soyyüce Aydın, who always support us in answering our questions about the TR Index, and Asst. Prof. Dr. Gülsultan Çavuşoğlu and her colleagues in the urgent resolution of technical problems related to our journal.

We are planning to admit Turkish and English full texts papers in our journal in the near future.

Hope to meet you in our August Issue, best regards.

*Prof. Dr. Kasım Karakütük ¹
Editor-in-chief*

¹ ORCID Number: 0000-0003-3136-1979



Karikatürlerdeki Matematik, Matematik Öğretmenleri ve Öğrenciler¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	05.05.2020	02.12.2020	03.12.2020

Habibe Toker ²

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Şerife Sevinç ³

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, matematiğin, matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerin matematik içerikli karikatürlerde nasıl yansıtıldığının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda belirlenmiş olan İngilizce ve Türkçe içeriğe sahip beş internet sitesinden 75 farklı matematik karikatürü nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi ile çekilmiş ve incelenmiştir. Ulaşılan karikatürlerin düzenlenmesi ve içerik analizi süreçleri nitel veri analiz programı olan MAXQDA (VERBI Software, 2018) yazılımında yapılmıştır. İçerik analizi sürecinde karikatürler kodlanmış ve oluşturulan kodlardan kategoriler oluşturulmuştur. Çalışmanın bulguları, okuldaki matematiğin sadece aritmetik işlemlerden ibaret olarak karikatürlere yansıtıldığını göstermektedir. Günlük yaşamda kullanılan matematik için ise bireylerin bilgilerinin yetersiz olduğunu gösteren karikatürlere rastlanmıştır. Buna ek olarak, analiz edilen karikatürlerde öğretmenler çoğunlukla öğrenciyle doğrudan göz teması kuran ve onları zorlayan konumda yer almaktadır. Matematik problemleri çözerken öğrencilerin endişeli yüz ifadeleri ile resmedildikleri görülmüştür. Genel olarak çalışmanın bulguları, (a) matematiğin yaşamı zorlaştırıcı; (b) matematik öğretmenlerinin öğrencileri özendirici değil baskılayıcı; (c) öğrencilerin ise matematik problemlerinden dolayı endişeli olarak karikatürlere yansıtıldığını göstermiştir. Karikatürlerin görsel medyada ve sosyal medyada yaygın kullanımı düşünüldüğünde, matematik içerikli karikatürlerde matematiğin ve onunla ilişkili diğer öğelerin nasıl sunulduğu önemlidir ve bu öğelerin olumlu tavır ve değerlerle sunumu önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Matematik eğitimi, matematik karikatürleri, okuldaki matematik, günlük yaşamdaki matematik, matematik öğretmeni.

¹Bu çalışma 4. Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuş, sadece özet bildiri olarak basılmıştır.

²*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: habibe.toker@alanya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1246-6628>

³Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: sserife@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4561-9742>

İnternet ve sosyal medya kullanıcıları, birçok platformda güldürü ya da eleştiri ögesi taşıyan görsel paylaşımlara rastlamaktadır. İçeriğin hızlı ve eğlenceli bir şekilde aktarılması açısından tercih edilen görsel paylaşımlardan biri de karikatürlerdir. İçerdikleri öğeler açısından karikatürleri çeşitlendirmek olanaklıdır. Anlatılmak istenen olay ya da aktarılmak istenen ileti, karikatürlerin bir kısmında gerçek görüntü ya da sembolik çizimlere eşlik eden metinler ile aktarılırken diğer kısmında ise metne yer verilmeden sadece görsel öğeler yer almaktadır (Warburton, 1998). Bu bakımdan karikatür içerikleri, yalnızca Türkçe ya da İngilizce gibi belli bir dili anlayabilen kullanıcı grubuna değil çok daha geniş kitlelere ulaşabilmektedir.

Karikatürler gündelik yaşamımızda dijital platformlarda karşımıza çıkmakla kalmayıp bilimsel araştırmalarda da bir araç olarak kullanılmaktadır. Yayınlandıkları toplum ya da zamana ilişkin düşünceleri ve toplumsal algıyı yansıtan karikatürlere özellikle politika ve tarih alanlarındaki çalışmalarda rastlamak olanaklıdır (Kemnitz, 1973; Lacity ve Rudramuniyah, 2009). Sosyal medyada kullanımı oldukça artan karikatürlerden son zamanlarda eğitim alanında da yararlanılmaya başlanmıştır. Eğitim alanında kullanılan karikatürler, genel olarak üç ana amaca hizmet etmektedir:

1. Öğretim aracı olarak karikatür kullanma,
2. Ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karikatür kullanma,
3. Olumlu tutum ve güdülenme geliştirme amacıyla karikatür kullanma.

Karikatürlerin eğitim alanında kullanımında ilk rastlanan grup, karikatürlerin öğretim sürecini destekleyici ve bir konu ya da kavramın anlaşılmasını kolaylaştırıcı rolünü vurgulamaktadır (Dabell, 2008; Toh, Cheng, Ho, Jiang ve Lim, 2017; Uğurel, Kesgin ve Karahan, 2013). Bu amaçla kullanılan karikatürler öğretim materyali işlevi taşımaktadır. İkinci kullanım amacı ise karikatürlerin ölçme-değerlendirme etkinliklerinde tercih edilebilecek yeni bir yaklaşım sunuyor olmalarını vurgulamaktadır (Cho, Osborne ve Sanders, 2015; Dabell, Keogh ve Naylor, 2008). Son olarak ise, karikatürlerden öğrencilerin duyuşsal becerilerini geliştirme amacıyla yararlanılmaktadır (Cho ve diğ., 2015; Göksu ve Köksal, 2016; Sancar ve Koparan, 2019; Şengül ve Dereli, 2010). Karikatürlerin eğitim alanında hangi amaçlarla kullanıldığı hem öğretmenler hem eğitim araştırmacıları hem de karikatür çizerleri açısından önemlidir. Bu amaçlar göz önüne alınarak etkili ders tasarımları yapılabilir ya da karikatür çeşitleri artırılıp eğitim araştırmalarında incelenebilir. Bu çalışmada, karikatür içerikleri matematik öğretiminin üç temel ögesi (öğretmen, öğrenci ve içerik) bakımından incelendiğinden, karikatürlerin eğitim alanındaki kullanım amaçları bulguların anlaşılmasında ve tartışılmasında yol gösterici olacaktır. Bu nedenle çalışmanın yöntem ve bulgularına geçmeden önce karikatürlerin eğitim alanında öne çıkan bu üç kullanımına değinilmiştir.

Eğitim Aracı Olarak Kullanılan Karikatürler

Karikatürlerin eğitim amaçlı kullanımında en çok rastlanan durum, eğitim içeriğinin karikatürler yolu ile aktarılmasının hedeflendiği kavram karikatürlerinin

(concept cartoons) kullanıldığı durumlardır. Kavram karikatürleri öğretilmesi hedeflenen bir kavram ile ilgili doğru veya hatalı bilgi içeren karşılıklı konuşmalardan oluşmaktadır (Dabell, 2008). Bu bakımdan kavram karikatürleri hem eğitim-öğretim hem de ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemleri çeşitlendirecek nitelikte bir araç olarak görülmektedir (Uğurel ve diğ., 2013). Örnek olarak, Şekil 1’de bu amaç doğrultusunda kullanılmak üzere tasarlanmış kavram karikatürü yer almaktadır.



Şekil 1. Kavram karikatürü örneği (Uğurel ve diğ., 2013, s. 332)

Şekil 1’de görülen kavram karikatürünün özgün biçimi Dabell’in (2008) çalışmasında yer almakta olup geometrik cisimlerin öğretiminde kullanılmak üzere Türkçe’ye çevrilmiş ve Türkiye’deki matematik öğretim programına uyarlanmıştır. Eğitim aracı olarak karikatürler, öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak için dersin girişinde, konunun anlatımını desteklemek için ders sürecinde veya konunun özetlenmesi için dersin sonunda kullanılan etkili birer araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Uğurel ve diğ., 2013). Karikatürler aracılığıyla sınıfta bir tartışma ortamı oluşturularak (Keogh ve Naylor, 2000) hem öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerinin ve konuyu anlama düzeylerinin açığa çıkartılması hedeflenmekte hem de var olan kavram yanlışları giderilmeye çalışılmaktadır.

Bu bağlamda, alanyazında bir konunun öğretiminde karikatürlerin kullanımının eğitim sürecini nasıl etkilediğine yönelik çalışmalar da yer almaktadır. Toh ve diğ. (2017), ortaöğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarında karikatürlerin etkisini araştırmış ve birden fazla karikatürün bir araya getirilerek seri şeklinde sunulduğu karikatür bantlarından (comic strips) yararlanmışlardır. Bu çalışma kapsamında, matematiksel kavramların birbiri ile ilişkilerini ortaya koyan karikatür bantlarından oluşan özel bir ders kitabı tasarlanmıştır. Çalışmanın sonucunda karikatür bantları kullanılarak yapılan öğretim ile öğrencilerin derse etkin katılımlarının sağlandığı, kendi öğrenmelerine ilişkin farkındalıklarının arttığı ve bilgilerini gerçek yaşama aktarmalarının kolaylaştığı görülmüştür.

Ölçme ve Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılan Karikatürler

Geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının öğrenci ya da öğretmen adaylarında kaygı ya da diğer olumsuz tutumları tetiklediği göz önüne alınarak seçenek (alternatif) bir ölçme-değerlendirme aracı olarak karikatürlerden yararlanıldığı görülmektedir. Karikatürlerin seçenek (alternatif) bir ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda, katılımcılardan belirlenen bir konuda karikatür oluşturmaları (Cho ve diğ., 2015) ya da bir matematik konusu kapsamında hazır olarak sunulan karikatürler üzerinden akıl yürütmelerinin istendiği görülmektedir (Dabell, 2008; Dabell ve diğ., 2008). Bu kapsamda, Cho ve diğ. (2015) okul öncesi öğretmen adaylarından matematik eğitimi dersinde temel matematiksel kavramlar ile ilgili karikatürler oluşturmalarını istemişler ve bu şekilde öğretmen adaylarının matematiksel düşünme şekillerini incelemişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada, karikatürler okul öncesi öğretmen adaylarının matematik kavramlarına yönelik bilgilerini ve düşüncelerini ölçme amacıyla kullanılmıştır. Diğer bir çalışmada ise, ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrenciye onların çarpma ve toplama işlemleri ile ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla çeşitli diyalogların yer aldığı bir karikatür hazır olarak verilmiştir (Dabell ve diğ., 2008). Bir telefon operatörüne ait iki farklı konuşma tarifesini hakkında konuşmalar barındıran bu karikatür ile öğrencilerden, boş bırakılan bir konuşma bulutuna kendi fikirlerini gerekçeleriyle yazmaları istenmiştir. Böylece hem öğrencilerin matematiksel işlem yeterlikleri hem de matematiksel akıl yürütmeleri ortaya çıkartılmıştır.

Duyuşsal Becerilere Yönelik Kullanılan Karikatürler

Alanyazındaki çalışmaların bir kısmı da karikatürler ile katılımcıların güdülenme, öz yeterlik ve kaygı düzeyi gibi duyuşsal becerilerinin ilişkisine odaklanmıştır (Cho ve diğ., 2015; Göksu ve Köksal, 2016; Sancar ve Koparan, 2019; Şengül ve Dereli, 2010; Toh ve diğ., 2017). Bu çalışmalarda karikatürlerin komik öğeler barındırmasının öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı ortaya konmuştur (Cho ve diğ., 2015; Şengül ve Dereli, 2010; Toh ve diğ., 2017). Bunlardan tam sayılar konusunun öğretiminde karikatür kullanımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyine olan etkisinin araştırıldığı yarı-deneysel bir çalışmada, karikatürlerle yapılan öğretimin öğrencilerin kaygı düzeyini anlamlı şekilde düşürdüğü belirlenmiştir (Şengül ve Dereli, 2010). Benzer şekilde ilköğretim 7. sınıf öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada da geometri konularının öğretiminde kavram karikatürleri kullanımının öğrencilerin derse olan meraklarını arttırdığı ve özgüvenlerini geliştirdiği ortaya çıkartılmıştır (Göksu ve Köksal, 2016).

Sonuç olarak alanyazında karikatürlerin kullanımını içeren ve karikatür kullanımı ile öğrencilerin matematik performansları gibi bilişsel süreçlerine ve matematiğe karşı tutum veya öz-yeterlik gibi duyuşsal becerilerine etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak karikatürlerin eğitim-öğretim sürecinde kullanımının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Göksu ve Köksal, 2016; Sancar ve Koparan, 2019). Ancak alanyazında karikatürlerde matematiksel öğelerin nasıl yansıtıldığını

içerik bakımından inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin çeşitli medya ortamlarında karşılaştıkları karikatürlerin, onların ve dolayısıyla toplumun matematik ile ilgili görüşlerini etkilediği açıktır (Berry ve Picker, 2000). Matematik ile ilgili medya araçlarında öne çıkan öğelerin de genellikle olumsuz iletiler içeriyor olması, öğrencilerin matematiğe olan ilgilerinde düşüşe neden olmaktadır (Lim ve Ernest, 1999). Matematik karikatürlerinin sanal ortamlarda öğrencilerin karşısına sıkça çıktığı göz önüne alındığında bu karikatürler ile yansıtılan matematiğin nasıl olduğunun incelenmesi önemli görülmektedir. Aynı zamanda matematik öğretmenlerinin yukarıda açıklanan üç kullanım alanında karikatürleri kullandıkları görüldüğünden, sanal ortamda öğretmenlerin karşısına çıkacak karikatürlerin içeriklerinin incelenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle bu çalışmada; öğrencilerin, matematik öğretmenlerinin, matematiksel içeriklerin internette yer alan karikatürlerde nasıl yansıtıldığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada yanıtlanmaya çalışılan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Matematik içerikli karikatürlerdeki matematik algısı nasıldır?
 - Matematik içerikli karikatürlerde “okuldaki matematik” nasıl sunulmaktadır?
 - Matematik içerikli karikatürlerde “günlük yaşamdaki matematik” nasıl sunulmaktadır?
 - Matematik içerikli karikatürlerde okuldaki matematik ve günlük yaşamdaki matematik sunumu İngilizce ve Türkçe içerikli web sitelerinde nasıl farklılık göstermektedir?
2. Matematik içerikli karikatürlerde matematik öğretmenleri nasıl yansıtılmaktadır ve karikatürlerde matematik öğretmenlerinin sunumu İngilizce ve Türkçe içerikli web sitelerinde nasıl farklılık göstermektedir?
3. Matematik içerikli karikatürlerde öğrenciler nasıl yansıtılmaktadır ve karikatürlerde öğrencilerin sunumu İngilizce ve Türkçe içerikli web sitelerinde nasıl farklılık göstermektedir?

Yapılan alanyazın taramasında karikatürlerin içerik bakımından incelenerek karikatür içeriklerinin ve bu içeriklerin kullanıcılar üzerindeki olası yansımalarının incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda internette yer alan çeşitli web sitelerindeki matematik karikatürlerini doküman analizi ve içerik analizi ile incelemek ve bu karikatürlerde matematiğin, matematik öğretmenlerinin ve matematik öğrenen öğrencilerin nasıl yansıtıldığını ortaya koymak bu çalışmanın temel amacıdır. Matematik öğretiminin bu üç öğesinin karikatürlerdeki yansımalarının incelenmesinin, karikatürlerin öğrencilerde duyuşsal ve bilişsel olarak ne gibi yansımalarının olabileceğine yönelik tartışma alanı açacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu doküman analizi çalışmasının, öğretim aracı olarak kullanılacak karikatürlerin seçiminde matematik eğitimcilerine yol gösterici olması beklenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde çalışmada kullanılan araştırma modeli, araştırmanın veri kaynağı ve verilerin analiz aşamaları hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Hem araştırmanın doğası bunu gerektirdiği hem de araştırmacının dokümanları belirli bir konu etrafında anlam çıkarmaya yönelik yorumlamasına olanak tanıdığı için doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir (Bowen, 2009).

Veri Kaynağı

Çalışmanın veri kümesi, 75 matematik içerikli karikatürden oluşmaktadır. Doküman analizi yönteminde, veri kümesine alınacak dokümanların seçiminin belli bir ölçüte göre yapılması önemlidir (Bowen, 2009).

Yukarıda da söz edildiği üzere, görsel medyada karşılaşılan karikatürlerin bir bölümü metin içeriği ile desteklenmekte, bir bölümü ise yalnızca görsel içerikle sunulmaktadır. Diğer bir deyişle karikatürlerde görsel içerik ön planda olup bazı karikatürlerde aktarılmak istenen ileti metin ile desteklenmektedir. Çalışmanın veri seti belirlenmeden önce Google Görseller’de yapılan genel taramada İngilizce içeriğe sahip karikatürlerin de arama sonucu olarak listelendiği görülmüştür. Karşılaşılan bu karikatürlerin metinsel öğelere göre ağırlıklı olarak görsel öge içeriyor olmaları o dili bilmeyen kullanıcılar tarafından da algılanabilmelerini sağlamaktadır. Çalışmanın veri kümesinin, Türkiye’deki kullanıcılar tarafından erişilebilen İngilizce ya da Türkçe içeriğe sahip karikatürleri kapsamı çalışmanın bulgularını karşılaştırmalı olarak değerlendirme fırsatı sunacağından hem Türkçe hem de İngilizce içerikli karikatürlerin veri kümesine alınmasına karar verilmiştir. Buna ek olarak, veri toplama süreci için internette karikatür taraması sırasında kullanılacak anahtar sözcükler belirlenmiştir. Bu anahtar sözcükler Google Görseller üzerinde aratılarak karikatür bakımından zengin ve yansız olabilecek internet siteleri belirlenmiştir. Konuyla ilgili zengin karikatür içeriğine sahip oldukları gözlenen aşağıdaki beş web sitesi belirlenmiştir:

- [pinterest.com](https://www.pinterest.com)
- [dersimiz.com](https://www.dersimiz.com)
- matematiksevgilileriyiz.blogspot.com
- [cartoonstock.com](https://www.cartoonstock.com)
- [glasbergen.com](https://www.glasbergen.com).

Bu web sitelerinden pinterest’te hem İngilizce hem de Türkçe matematik içeriğine sahip karikatürler bulunmaktadır. Diğer dört web sitesinden ikisinde yalnızca Türkçe, diğer ikisinde de yalnızca İngilizce matematik içeriğine sahip karikatürler yer almaktadır. Türkçe içeriğe sahip web sitelerinde “matematik

karikatürleri” İngilizce içeriğe sahip web sitelerinde de “math cartoons” anahtar sözcükleriyle ve pinterest’te ise her iki anahtar sözcükle tarama yapılmıştır. Yapılan taramada her bir internet sitesinden arama sonrası ekrana gelen ilk 10-20 karikatürün kaydedilmesiyle ilk veri kümesini oluşturan 80 karikatüre ulaşılmıştır. Bu karikatürlerin alındıkları internet sitelerinin isimleri, alınma tarihleri ve linkleri listelenerek veri envanteri çıkarılmıştır. Verilerin incelenmesi aşamasında, hem Türkçe hem de İngilizce sitelerdeki aramalardan elde edildiği görülen aynı karikatürlerden yalnızca biri veri kümesinde tutularak birbiri ile aynı olan beş karikatür veri kümesinden çıkartılmıştır. Böylece doküman analizine dahil edilen toplam 75 (35 Türkçe ve 40 İngilizce) matematik karikatürüne ulaşılmıştır. Elde edilen bu karikatürlerin analiz süreci bir sonraki bölümde ayrıntılı biçimde anlatılmıştır.

Verilerin Analizi

Bowen (2009), doküman analizi yöntemine genellikle içerik analizi ya da tematik analiz gibi nitel veri analizi yöntemlerinin eşlik ettiğini vurgulamaktadır. Bu yöntemler, verilerin yordamsal olarak incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada matematiğin, matematik öğretmenlerinin ve matematik öğrenen ya da matematik problemleri çözmeye çalışan öğrencilerin karikatürlere nasıl yansıdığına odaklanıldığından, yordamsal içerik analizine başvurulmuştur. Bu yöntemle doküman analizi uygulanan matematik karikatürleri incelenerek hangi kavram ya da temaların vurgulandığı içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, site isimlerine göre ayrılması, kodlanması ve kodlardan kategoriler elde edilmesi gibi süreçlerin tamamında nitel veri analiz programı olan MAXQDA yazılımı (VERBI Software, 2018) kullanılmıştır. Veriler ilk olarak, MAXQDA yazılımına aktarılmış ve yer aldıkları sitelerin içerik diline göre iki farklı klasörde toplanmıştır. Sonraki aşamada, her karikatür görsel ve yazımsal içeriklerine uygun olarak bir ya da birkaç kodla kodlanmıştır. Diğer bir deyişle bazı karikatürlerin yalnızca bir kodu yansıttığı, bazılarının ise birden fazla kodu ya da kategoriyi yansıttığı görülmüştür. Karikatürlerin yarısından fazlasının ilk kodlama döngüsü tamamlandığında olası alt kodlar ve kategoriler de ortaya çıkmaya başlamıştır. Birinci kodlama döngüsü ilk yazar tarafından tamamlanmış, ikinci kodlama döngüsünde ise iki araştırmacı birlikte çalışarak kodları düzenlemiş ve kategorileri belirlemiştir. İlk karşılaştırmada yaklaşık % 80 tutarlık sağlanırken fikir ayrılıklarının ortaya çıktığı kodlarda her karikatür tekrar değerlendirilmiş ve % 100 görüş birliği sağlanana kadar ayrıntılı biçimde tartışılmıştır. Bu süreçte bazı kodların çıkarılması ya da bazı kodların birleştirilmesine karar verilmiştir. Diğer bir deyişle kodlama sürecinin ikinci döngüsünde karikatürler araştırmacılar tarafından yeniden ele alınmış ve kategori-kod-alt kod yapısı oluşturulmuştur. Dolayısıyla % 80 tutarlık sağlanan kodların da yeniden düzenlenen kod listesi ile tekrar kodlanması gereksinimi doğmuştur. Bu gruptaki karikatürler her iki araştırmacı tarafından tekrar değerlendirilmiş ve yenilenen kod sistemine göre de % 100 görüş birliği sağlanmıştır. Lincoln ve Guba’nın (1985) da söz ettiği gibi, nitel veri analizi yöntemlerinde üçleme (triangulation) olarak yer alan bu süreç araştırma bulgularının güvenilirliğini

(credibility and trustworthiness) sağlamak amacıyla şeffaf bir şekilde yürütülmüştür. Lincoln ve Guba (1985), nitel veri analizindeki üçleme sürecini iç geçerlik ve tutarlık ile örtüşürmektedir. Veri analizi sürecinin nitel veri analizi programı olan MAXQDA yazılımında işlem dökümü (log) tutularak ve her bir kod için araştırmacı notu (memo) yazılarak yürütülmüş olması da bulguların güvenilirliğine katkı sağlamıştır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014).

Bulgular

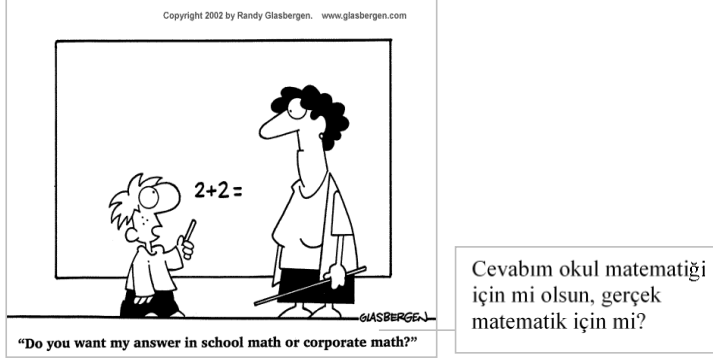
Bu bölümde, matematiğin, matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerin karikatürlerde nasıl yansıtıldığına yönelik elde edilen bulgulara araştırma sorularına göre üç bölümde yer verilmektedir. Aynı zamanda her bölümde Türkçe ve İngilizce içerikli karikatürlerde bu öğelerin yansımaları karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Bu bölümde örnek olarak paylaşılan karikatürlerden bazıları birden fazla kod ya da kategoriyi yansıtabilmektedir ancak ilgili kategoriyi belirgin olarak örneklediği düşünülen bölümlerde yer verilmiştir.

Karikatürlerdeki Matematik Algısı

Karikatürlerde yansıtılan matematiğin, okuldaki matematik ve günlük yaşamdaki matematik olarak ikiye ayrıldığını söylemek olanaklıdır. Ayrıca her bir grupta yansıtılan matematik karikatürlerinin alındıkları web sitelerinin içerik diline göre (Türkçe ve İngilizce web sitelerinin) karşılaştırmalı analizleri de sunulmuştur. İncelenen 75 karikatür içerisinde matematiğin nasıl yansıtıldığıyla ilgili 34 karikatüre (% 45) rastlanmıştır. Diğer bir deyişle veri kümesini oluşturan karikatürlerin neredeyse yarısı matematiksel içeriğe sahiptir.

Okul matematiğinin karikatürlerdeki yansımaları. Okul matematiğinin diğer bir deyişle matematik dersinin karikatürlerde nasıl yansıtıldığı incelendiğinde, karikatürlerde yer alan matematiğin çoğunlukla aritmetik işlemleri içerdiği ve giderek zorlaşan bir ders olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Okul ortamını resmeden karikatürlerde genelde sınıf tahtasında $2 + 2$, 4×4 gibi basit aritmetik işlemlerin yer aldığı görülmüştür. Karikatürlerin kaynak bilgisinde ilköğretim birinci kademe ya da ikinci kademe kavramlarının içerildiğine ilişkin bir veri yer almamakla birlikte veri kümesine katılan okul ortamını resmeden karikatürlerin büyük bir bölümünde aritmetik işlemlerin yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra permütasyon, olasılık ve mutlak değer gibi matematik kavramlarının yer aldığı karikatürlere de rastlanmıştır ancak bunların okul ortamında resmedilmediği görülmüştür. Matematik dersinin resmedildiği karikatürlerin bazılarında öğretmen ile öğrenci arasında tahtada yazan soru ile ilgili bir diyalogun, bazen de soruya kaygılı biçimde bakan bir öğrenci görselinin yer aldığı görülmektedir. Örneğin Şekil 2'deki karikatürde, basit bir matematik işlemi üzerinde konuşan öğrenci ve öğretmen resmedilmiştir.



Şekil 2. Okul matematiğinin çoğunlukla aritmetik işlem içerdiği karikatür örneği

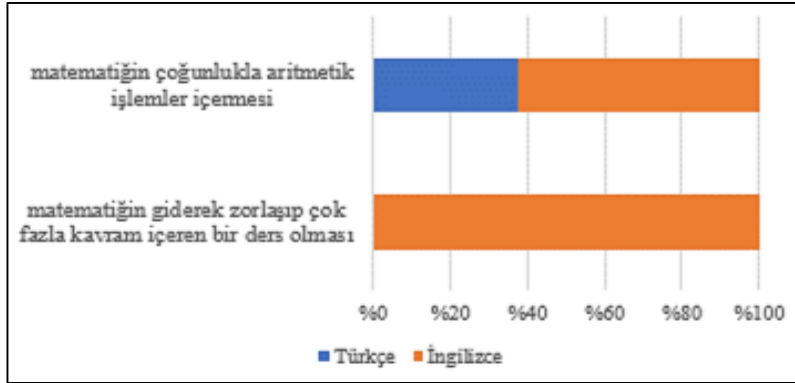
Şekil 2’deki bu karikatür öğrencinin işlemi okulda öğrendiği matematik bilgisi açısından mı yoksa iş alanlarında kullanılan matematik açısından mı yanıtlaması gerektiğini sorması, okuldaki matematiğin iş alanlarındaki matematikle örtüşmemesini eleştirir niteliktedir. Okul ortamının resmedildiği bazı karikatürlerde ise matematiğin anlaşılması kolay bilgiler ile başlayıp gittikçe zorlaşan ve çok sayıda farklı konu içeren bir ders olarak yansıtıldığı gözlenmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Okulda çok fazla matematik konusunun öğrenildiğini yansıtan karikatür örneği

Şekil 3’te yer alan karikatürde, toplama işlemi ile başlayan dersin çıkarma ve çarpma işlemleri ile devam etmesi üzerine öğrencinin bu işlemlerin nerede son bulacağını sorduğu görülmektedir. Soruyu soran öğrencinin ve sınıftaki diğer öğrencilerin şaşkın ve endişeli bakışlarından, dersin gittikçe zorlaşmasının ve çok fazla sayıda konu gösterilmesinin onlar için de bir kaygı kaynağı olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak okul matematiğinin çoğunlukla aritmetik işlemleri

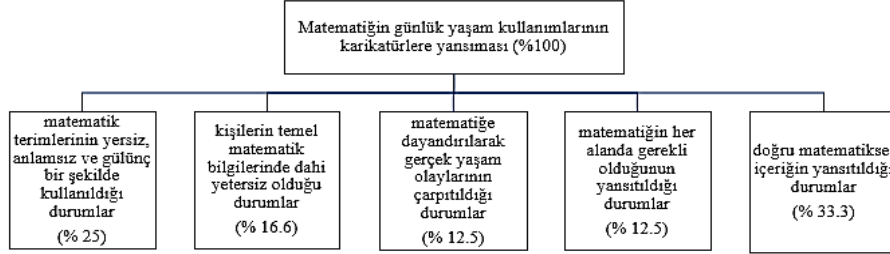
içeren, gittikçe zorlaşan ve çok fazla konu içeren bir ders olarak karikatürlere yansıdığı gözlenmiştir. Bu karikatürler yer aldıkları sitelerin içerik diline (Türkçe ve İngilizce) göre karşılaştırmalı olarak analiz edildiğinde Şekil 4'teki grafik elde edilmiştir.



Şekil 4. Okul matematiğinin karikatürlerdeki yansımalarının Türkçe ve İngilizce sitelerdeki karşılaştırmalı durumu

Bu grafiğe göre, matematiğin giderek zorlaşıp çok fazla kavram içermesi durumunun sadece İngilizce içeriğe sahip karikatürlerde ortaya çıktığı görülmüştür. Matematiğin çoğunlukla aritmetik işlemler içeriyor gibi gösterilmesi durumu ise % 62.5 oranla İngilizce içeriğe sahip sitelerde, % 37.5 oranla Türkçe içeriğe sahip sitelerde görülmüştür.

Günlük yaşamda kullanılan matematiğin karikatürlerdeki yansımaları. Karikatürler, matematiğin günlük yaşamdaki kullanımını nasıl yansıttığı yönünden incelendiğinde; (a) matematik terimlerinin yersiz, anlamsız ve gülünç bir şekilde kullanıldığı, (b) kişilerin temel matematik bilgilerinde dahi yetersiz olduğu, (c) matematiğe dayandırılarak gerçek yaşam olaylarının çarpıtıldığı, (d) matematiğin her alanda gerekli olduğunun yansıtıldığı ve (e) doğru matematiksel içeriğin aktarıldığı durumlara rastlanmıştır. Şekil 5'te matematiğin günlük yaşam kullanımının karikatürlerde nasıl yansıtıldığına ilişkin ortaya çıkan farklı durumların görülme oranları verilmiştir.



Şekil 5. Günlük yaşamda kullanılan matematiğin karikatürlerde yansıtıldığı farklı durumlar

Şekildeki bu oranlar, günlük yaşamdaki matematik kategorisindeki karikatürlerin kod sıklıklarını yansıtmaktadır. Buna göre, günlük yaşamda kullanılan matematiğin yer aldığı karikatürlerin doğru matematiksel bilginin aktarılması amacının güdüldüğü karikatürler % 33.3 oranıyla en fazla olarak karşımıza çıkmaktadır. İkinci olarak en çok ortaya çıkan durum, % 25 oranıyla matematik terimlerinin yersiz, anlamsız ve gülünç bir şekilde kullanılmasıdır. Bu durumun yer aldığı karikatürlerde, matematiksel kavramların ya da sıkça rastlanan matematik problemlerinin terimlerle ilgisi olmayan bir diyalogda kullanıldığı görülmüştür. Örneğin Şekil 6'daki karikatürde dairesel permütasyon konusunda çokça kullanılan “n farklı kişi yuvarlak bir masa etrafına kaç değişik biçimde sıralanabilir?” şeklindeki soru tipinin, çözümüyle ilgisi olmayan bir içerikle ilişkilendirildiği görülmektedir.



Şekil 6. Günlük yaşamda matematik terimlerinin gülünç bir şekilde kullanıldığı karikatür örneği

Şekilde de görüldüğü gibi, bireyler matematik sorularını matematikle ilişkili olmayan durumlarda kullanarak bir anlamda eleştirmekte ya da eğlence malzemesi yapmaktadır. Günlük yaşamda kullanılan matematiğin yer aldığı karikatürlerin bir

bölümünde ise iş görüşmesi sırasında, kasada para ödemesi yapılırken ya da gidilen bir yemek kursunda yaşanmış diyaloglar yer almaktadır ve bu karikatürlerde bireylerin günlük yaşamda kullandıkları matematik bilgisi bakımından oldukça yetersiz olarak resmedildiği göze çarpmaktadır. Örneğin, Şekil 7’de yer alan karikatürde iş görüşmesi sırasında geçen bir konuşma yer almaktadır. Konuşmada üç yıl boyunca matematik eğitimi almış birisine kaç yıl matematik eğitimi aldığı sorulduğunda kişinin üç yıl matematik eğitimi aldığını söylemek için ilkökul çocuğu gibi parmakla gösterdiği görülmektedir.



Şekil 7. Günlük yaşamda kişilerin temel matematik bilgilerinde yetersiz olduğunu gösteren karikatür örneği

Şekil 7’de yer alan bu karikatürde, eğitim yaşamında birçok matematik dersi alan bir kişinin matematik bilgisinin eksikliği vurgulanmaktadır. Bireylerin günlük yaşamda kullanılan temel matematik bilgisi yönünden zayıf olarak resmedildiği bu tür karikatürler, günlük yaşamda kullanılan matematik kategorisindeki karikatürler içerisinde % 16.6’lık bir orana sahiptir. Matematiğin günlük yaşam kullanımına ilişkin incelenen karikatürlerde gözlemlenen diğer bir durum ise matematiğe dayandırılarak gerçek yaşam olaylarının çarpıtılmasıdır (Şekil 8).



Şekil 8. Matematiğe dayandırılarak gerçek yaşam olaylarının çarpıtıldığı karikatür örneği

Şekil 8'deki karikatürde, kan basıncı üzerine yapılan bir diyalogda kan basıncının $180/90$ olduğunu gören bir kişi, $180/90$ ifadesini bir kesir gibi düşünüp kesirlerde sadeleştirme işlemini doğru uygulayıp kan basıncının $2/1$ olduğunu düşünmekte ve kan basıncı değerinin fazla yüksek olmadığı çıkarımını yapmaktadır. Gerçek yaşam durumlarının matematiğe dayandırılarak yanlış yorumlanması durumunun görüldüğü karikatürlerin bu gruptaki diğer karikatürler içerisindeki oranı % 12.5'tir.

İncelenen karikatürler içerisinde matematiğin günlük yaşamda nasıl kullanıldığına ilişkin rastlanan diğer bir durum ise yine % 12.5 görülme oranıyla matematiğin her alanda gerekli olduğunun yansıtıldığı durumlardır. Bu durumun resmedildiği karikatürlerde bir sınıf ortamında ya da evde geçen diyaloglar üzerinden matematiğin diğer alanlardaki gerekliliğinin resmedildiği görülmektedir. Buna örnek olarak verilebilecek Şekil 9'daki karikatürde, aşçılık okulundaki bir öğretmenin sınıftaki öğrencilere belli sayıda ekme yapmak için gerekli olan un miktarı ile ilgili bir soru sorduğu görülmektedir.



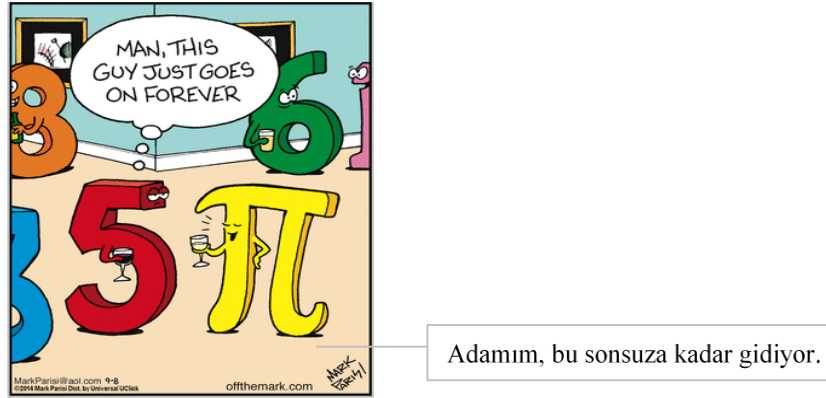
Şekil 9. Matematiğin her alanda gerekli olduğunun yansıtıldığı karikatür örneği

Şekil 9'daki bu karikatürde, matematik kullanmanın artık gerekmeyeceğini düşünerek aşçı olmaya karar verdiği anlaşılan sınıftaki öğrencilerin ise matematiğin burada da karşlarına çıkmasına şaşkınlıkları resmedilmiştir. Günlük yaşamdaki matematik kategorisinin son durumu ise, doğru matematiksel içeriğin yansıtıldığı karikatürlerdir. Bu karikatürlerin günlük yaşam kullanımlarının yansıtıldığı karikatürler içerisindeki oranı % 33.3'tür. Bu karikatürlerde matematik sembollerinin ya da sayıların konuşması yoluyla doğru matematik bilgisinin verildiği gözlenmiştir. Örneğin Şekil 10'daki karikatürde mutlak değer sembolüyle gösterilmiş bir çizgi karakterin mutlak değer her zaman pozitif olmasından dolayı kan grubunun negatif çıkmasına itiraz etmesi resmedilmiştir.



Şekil 10. Mutlak değerın aktarıldığı karikatür örneği

Bu örnekte görüldüğü gibi, doğru matematiksel içeriğın karikatürler yoluyla sunulması için öğrencilerin ilgilerini çekebilecek kan grubu bağlamı kullanılmış ve mutlak değer sembolü konuşturularak mutlak değerin her zaman pozitif olması gerektiği aktarılmıştır. Benzer bir duruma şekil 11'deki karikatürde de rastlanmaktadır.



Şekil 11. π sayısının anlatıldığı karikatür örneği

Görüldüğü üzere, Şekil 11'de karikatürde π sayısı ile bir başka sayı arasında geçen bir diyalog kullanılmış ve π sayısının ondalık kısmının tekrarsız ve sonsuz olduğu bilgisine yer verilmiştir. Günlük yaşamda kullanılan matematiğın karikatürlere nasıl yansıdığı incelenirken içerik diline odaklanarak karşılaştırma yapıldığında, matematik terimlerinin yersiz, anlamsız ve gülünç bir şekilde kullanıldığı durumların büyük oranda Türkçe içeriğe sahip karikatürlerde (% 83) yer aldığı görülmektedir (Şekil 12).



Şekil 12. Matematiğin günlük yaşam kullanımlarının karikatürlere yansımalarının Türkçe ve İngilizce sitelerdeki karşılaştırmalı durumu

Şekil 12’de görülen diğer bir bulgu ise matematiğe dayandırılarak gerçek yaşam olaylarının çarpıtıldığı durumların incelenen Türkçe içerikli sitelerde (% 66.7) daha fazla yer bulmasıdır. Bireylerin matematik düzeyine ve verilen matematik eğitiminin yetersizliğine yönelik bir eleştiri olarak kabul edilebilecek karikatürler ise her iki dil içeriğine sahip sitelerde eşit oranda yer bulmuştur. Ayrıca matematiğin her alanda gerekli olduğu durumların İngilizce içeriğe sahip karikatürlerde daha fazla (% 66.7) resmedildiği anlaşılmaktadır. Son olarak, olumlu bir durum olarak doğru matematiksel bilgi içeren karikatürlerin incelenen Türkçe ve İngilizce içeriğe sahip sitelerin her ikisinde de yer aldığı görülmüştür. Sayılar ya da matematik sembolleri konuşurularak doğru matematiksel bilgi içeriğinin yer verildiği karikatürlere, incelenen Türkçe içeriğe sahip sitelerde daha fazla (% 62.5) rastlanmıştır.

Karikatürlerdeki Matematik Öğretmeni

İncelenen 75 karikatür içerisinde öğretmen figürlerinin yer aldığı 20 karikatür olduğu görülmüştür. Karikatürler matematik öğretmenlerinin nasıl yansıtıldığı yönünden incelendiğinde matematik öğretmenlerinin (a) öğrenci ile göz teması kuran (görsel kod), (b) öğrencilerin verdikleri yanıtlar karşısında şaşırın (görsel kod), (c) soru ve söylemleriyle öğrenciyi zorlayan (içerik kodu) ve (d) öğrenciyi matematiksel olmayan gerekçeler sunan (içerik kodu) kişiler olarak yansıtıldıkları görülmüştür. Bununla birlikte (e) öğretmenlerin mesleki açıdan olumsuz yansıtıldıkları karikatürlere de rastlanmıştır.

Öğretmenlerin yer aldığı karikatürlerde öğrenciyle göz temasında olan öğretmen figürlerine yer verilmiştir. İncelenen karikatürlerde bu durumun iki farklı şekilde ortaya çıktığı görülmüştür. Karikatürlerin büyük bir bölümünde öğretmenin öğrencinin söylediklerini dinlerken, sorusuna yanıt verirken veya öğrenciyi soru sorarken öğrenci ile onun derse katılımını olumlu yönde etkileyecek şekilde göz teması kurduğu görülmüştür. Daha az oranda görülen diğer bir bölümünde ise

öğretmenin öğrenciyle üzerindeki baskıyı arttıracak şekilde göz teması kurduğu görülmüştür. İkinci bölümdeki bu durum her zaman öğrenciyi zorlayıcı nitelikte olmamakta ancak karikatürlerdeki görsel öğelerde öğrencinin bu göz temasından rahatsız olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin doğrudan göz teması kurmasının olumsuz bir durum olarak gözlemlendiği Şekil 13'teki karikatürde sorunun yanıtını bilemeyen öğrenciye kaygısını artıracak şekilde bakan bir öğretmen dikkat çekmektedir. Bu karikatürün görsel öğeleri, öğretmenin rahatsız edici göz temasını işaret ederken içerik kodlaması öğrenciyi zorlayan bir öğretmenin resmedildiğini göstermektedir.



Şekil 13. Öğretmenin öğrenci ile doğrudan göz temasında olduğu karikatür örneği

Şekil 13'teki karikatürde de görüldüğü üzere, öğretmenin sorunun yanıtını söyleyemeyen öğrenciye güdüleyici (motive edici) şekilde yaklaşmak ve sorunun neden anlaşılmadığını sınıftaki tüm öğrencilerle tartışmak yerine öğrencinin kaygısını artıran ve onu zorlayan söylemleri yer almaktadır. Matematik öğretmenlerinin yer aldığı karikatürler içerisinde öğrencileri zorlayan ve onların güdülenme düzeylerini düşürücü şekilde soru ve söylemler yönelten öğretmenler de yer almaktadır. Bu türdeki karikatürlerin bir bölümünde öğretmenin öğrencilere çok sayıda soruyu bir gün içerisinde çözülmek üzere ödev olarak verdiği, bir bölümünde ise öğretmenin sorduğu soruyu çözemeyen öğrenciye sert tepkide bulunduğu görülmektedir.

İçinde öğretmen figürlerinin yer aldığı karikatürlerde ortaya çıkan diğer bir durum ise öğrencilerin yanıtları ya da soruları karşısında öğretmenlerin şaşkın yüz ifadesinin yer aldığı karikatürlerdir. Bu durumun görüldüğü karikatürlerin bir bölümünde öğretmenlerin sorulan matematik sorusuna matematik ile ilgili olmayan yanıtlar veren öğrenciye, bir bölümünde ise matematiğin giderek zorlaştığını dile getiren öğrenciye şaşırarak baktığı görülmektedir. Şekil 14'te örneği verilen karikatürde ise toplama işlemi ile ilgili soruları yanlış yanıtlayan bir öğrenci yer almaktadır. Aynı zamanda öğretmen ve öğrencinin göz temasını içeren bu

karikatürde, öğrencinin verdiği yanıtı savunma şekli karşısında öğretmen şaşırıldığı ve yanıt vermediği durum içerisinde çizilmiştir.



Şekil 14. Öğretmenin şaşırıldığı ve yanıt vermediği durum içerisinde çizildiği karikatür örneği

Öğretmenlerin karikatürlerde nasıl yansıtıldıklarıyla ilgili karşılaşılan başka bir durum ise öğretmenlerin mesleki açıdan olumsuz yansıtılmasıdır. Yukarıda örnekleri verilen karikatürlerde öğretmenlerin öğretici rolünün olumsuz açılardan (zorlayıcı, şaşkın gibi) resmedildiği görülse de bu yeni gruba dahil edilen karikatürlerde matematik öğretmenleri kendi mesleki saygınlıklarını zedeleyici şekilde konuşurken, tahtada yer alan bir soru ile ilgili alaycı yorum yaparken veya dersi işlemek için bahane bulurken resmedilmiştir (Şekil 15).



Şekil 15. Öğretmenlerin mesleki açıdan olumsuz yansıtıldığı karikatür örneği

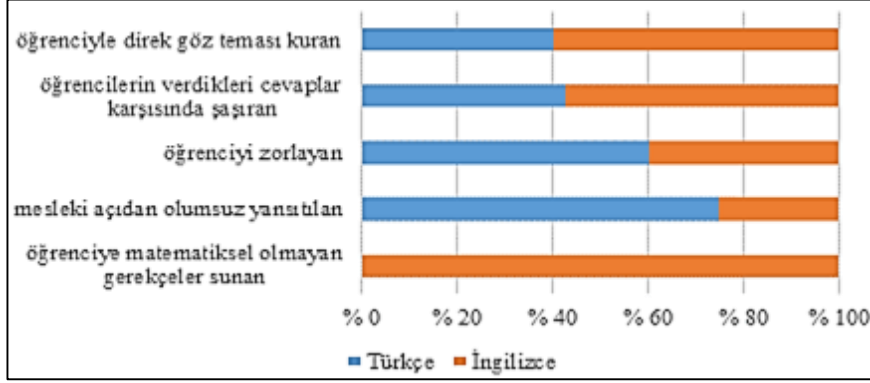
Bu duruma örnek olarak verilen Şekil 15'teki karikatürde kendi aralarında konuşan iki öğretmenin sonucu sıfır çıkan işlemleri değersiz bulmaları yer almaktadır. Karikatürün içerik analizinde, matematik öğretmenlerinin sıfır sayısını ve sonucu sıfır çıkan işlemleri değersiz gördükleri ve dolayısıyla matematiksel içerik açısından olumsuz bir inancı dile getirdikleri görülmüştür. Bu durum, matematik öğretmenlerinin mesleki alan bilgisini olumsuz ve alaycı bir şekilde yansıtmaları olarak yorumlanmıştır. Ayrıca, karikatür görsel öğeler açısından değerlendirildiğinde matematik öğretmenlerinin ekonomik durumlarına dikkat çekmekte, ceketlerinin görüntüsü kazançlarının harcadıkları emek karşısında sıfır gibi çok değersiz olduğunu işaret etmektedir.

Öğretmenlerin karikatürlerde nasıl yansıtıldıkları incelendiğinde rastlanan son bulgu ise öğretmenlerin öğrencilere matematikle ilgisi olmayan gerekçeler sunma durumlarıdır. Bu durumun görüldüğü karikatürlerde öğretmenlerin konuya giriş sırasında konunun öneminden söz ederken ya da matematiğin neden gerekli olduğunu anlatırken öğrencilere matematiksel gerekçeler sunmadıkları görülmüştür (Şekil 16).



Şekil 16. Matematiksel olmayan gerekçeler sunan öğretmenin yer aldığı karikatür örneği

Şekil 16'daki karikatürde matematik öğrenmeyi sadece hesap yapmaktan oluşan bir durum olarak görüyormuş gibi resmedilen öğretmenin buna gerekçe olarak ileride hesaplamada kullanılacak bir telefona sahip olmama olasılığını göstermesine yer verilmiştir. Matematik öğretmenlerinin karikatürlerde nasıl yansıtıldıklarının karikatürlerin alındıkları web sitelerinin içerik diline göre karşılaştırmalı çözümlemesi Şekil 17'de verilmiştir.



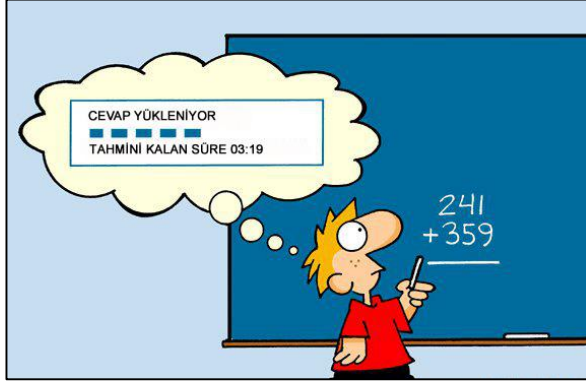
Şekil 17. Matematik öğretmenlerinin karikatürlerdeki yansımalarının incelenen Türkçe ve İngilizce sitelerdeki karşılaştırmalı durumu

Şekil 17’de de görüldüğü üzere göz teması kurma ve öğrencinin tepkisi karşısında şaşırma durumları incelenen İngilizce sitelerde daha fazla öne çıkmış, öğrenciyi matematik içerikli olmayan gerekçeler sunma durumu ise sadece İngilizce sitelerdeki karikatürlerde görülmüştür. Buna karşılık öğretmenlerin mesleki açıdan olumsuz ve öğrenciyi zorlayıcı şekilde yansıtıldıkları karikatürlere Türkçe içeriğe sahip sitelerde daha fazla yer verildiği gözlenmiştir.

Karikatürlerdeki Öğrenciler

İncelenen 75 karikatürün 25’inde matematik öğrenen ya da matematik problemi çözen öğrenci karakterleri yer almaktadır. Bu karikatürlerde öğrencilerin (a) matematikten kaynaklı stres yaşayan, (b) matematiksel dili anlamakta zorlanan, (c) matematik bilgisini günlük yaşama yanlış uyarlayan ve (d) matematiği önemsiz gören durumlarının çizildiği görülmüştür. Bu bölümde matematik öğrenen öğrencilerin karikatürler üzerinden nasıl yansıtıldıklarına örnekleriyle birlikte yer verilmiştir. Ayrıca ortaya çıkan durumların karikatürlerin alındıkları sitelerin içerik diline göre nasıl farklılaştıklarına ilişkin bulgular da karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Öğrenci figürlerinin yer aldığı karikatürlerin yaklaşık yarısında öğrenciler stresli ve gergin olarak çizilmiştir. Bu karikatürlerdeki stres ve gerginlik kaynağının öğretmen ve öğrenci arasında geçen konuşmalar, öğrencilerin tahtaya problem çözmek için çıkarılması ve evde tek başlarına ders çalışırken zorlanmaları olduğu görülmüştür (Şekil 18).



Şekil 18. Matematik kaynaklı stres yaşayan öğrencinin yansıtıldığı karikatür örneği

Bu durumun örneği olarak verilen Şekil 18'deki karikatürde üç basamaklı sayılarda toplama işlemi ile ilgili tahtadaki bir soru karşısında öğrencinin tahtaya hiçbir şey yazamayıp stresli bir şekilde baktığı görülmektedir. Öğrencilerin yer aldığı karikatürlerin bir kısmında da (% 40) öğrencilerin matematiksel dili anlamakta zorluk çektiği görülmektedir. Bu gruptaki karikatürlerde sıkça rastlanan durumun, öğrencilerin denklemlerde kullanılan x değişkeninin mantığını sorgulamaları olduğu söylenebilir. Bu durumun örneklendiği karikatüre Şekil 19'da yer verilmiştir.



Şekil 19. Matematiksel dili anlamakta zorlanan öğrencinin yansıtıldığı karikatür örneği

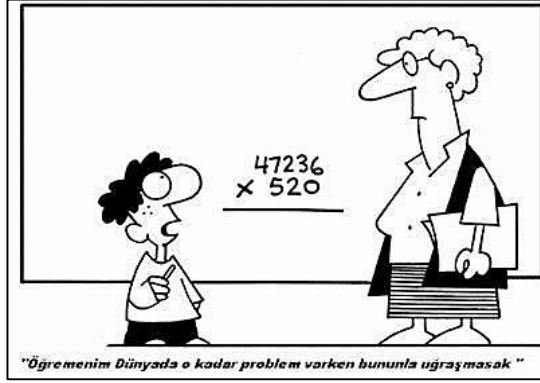
Bir denklem sorusunun çözümünün yer aldığı Şekil 19'daki karikatürde öğrencinin x değişkeninin bir sayı olarak bulunmasına anlam verememesi görülmektedir. Karikatürlerde görece az olmakla birlikte gözlemlenen diğer bir durum ise öğrencilerin matematik bilgilerini günlük yaşama yanlış uyarlamalarıdır. Bu

karikatürler, öğrencilerin günlük yaşamda matematikle ilgili kavramlar ile karşılaştıklarında zorluk çektiklerini göstermektedir. Örneğin Şekil 20’de, oğlunun saat 12 çeyrekte evde olmasını isteyen bir baba ve saat 3’te eve gelen bir öğrenci resmedilmiştir. Bu karikatürde saatlerin ifadesinde kullanılan çeyrek sözcüğünü işiten öğrencinin bu terimi matematik dersindeki gibi düşünmesine ve 12’nin çeyreğini hesaplayarak eve saat 3’te gelmesine yer verilmektedir.



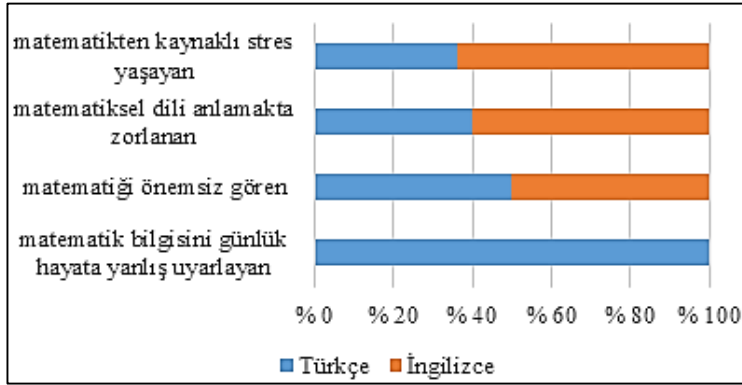
Şekil 20. Matematik bilgisini günlük yaşama yanlış uyarlayan öğrencinin yansıtıldığı karikatür örneği

Bu karikatürdeki matematiksel kavram kargaşasının bir nedeni de analog saatte, 12 çeyrek ile saat 3’ün görünümünün benzerliği ve akrep ile yelkovanı karıştırarak öğrencinin saati yanlış okuması olabilir. Diğer bir durum ise, öğrencinin akrep ve yelkovanı ayırt edebiliyor olması ancak okulda öğrendiği matematik bilgisini kendisini içinde bulunduğu durumda haklı göstermek için kullanması olabilir. Bu durumda, öğrenci matematik bilgisini günlük yaşama kendi lehine olacak şekilde ancak matematiksel olarak hatalı olarak uyarlamaktadır. Karikatürlerin yine az bir bölümünde (20 karikatürden yalnızca ikisinde) öğrenciler matematiği önemsiz görür şekilde yansıtılmaktadır. Bu durumun yer aldığı karikatürlerde öğrenciler kendilerine sorulan sorulara cevap vermek yerine matematiğin gerekli olmayan işlemlerle uğraştığını ifade eder şekilde çizilmiştir (Şekil 21).



Şekil 21. Matematiği önemsiz gören öğrencinin yansıtıldığı karikatür örneği

Belirtilen duruma örnek olarak verilen Şekil 21’deki karikatürde öğretmenin çarpma işlemi yapmasını istediği öğrenci, “Öğretmenim Dünya’da o kadar problem varken bununla uğraşmasak.” yanıtını vererek birçok problemin yanında bu matematik sorusunun önemli olmadığını belirterek soruya yanıt vermekten kaçtığı görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak, matematik öğrenen ya da matematik problemi çözen öğrencilerin karikatürlerde nasıl yansıtıldığıyla ilgili elde edilen durumlar karikatürlerin içerik diline göre karşılaştırılmıştır (Şekil 22). Matematiksel dili anlamakta zorluk çeken öğrencilerin yer aldığı karikatürlere daha çok incelenen İngilizce içeriğe sahip sitelerde (% 60) rastlanmıştır.



Şekil 22. Karikatürlerdeki öğrencilerin incelenen Türkçe ve İngilizce sitelerdeki karşılaştırmalı durumu

Şekil 22’de görüldüğü üzere, matematikten kaynaklı stres yaşayan öğrenciler de benzer biçimde İngilizce içeriğe sahip karikatürlerde (% 64) öne çıkmıştır. Olumsuz

bir durum olarak öğrencilerin matematiği önemsiz görmeleri durumuna hem incelenen Türkçe hem de İngilizce sitelerde yer verilmiştir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin matematik bilgilerini günlük yaşama yanlış uyarladığı durumları içeren karikatürlerin tamamı Türkçe içeriğe sahiptir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, matematiğin, matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerin internette yer alan karikatürlerde nasıl yansıtıldığı incelenmiştir. Alanyazında, karikatürlerde yer alan matematikle ilgili öğelerin incelemesini içeren bir çalışmaya rastlanmadığından; öğrenci, öğretmen ya da toplumun matematiğe ve matematik öğretmenlerine yönelik görüşlerinin, tutumlarının ve öz-yeterlik algılarının metaforlar, çizimler, klinik görüşmeler gibi farklı yöntemlerle araştırıldığı çalışmalar bulguların tartışılması amacıyla incelenmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular, ilgili alanyazında erişilebilen çalışmalarla birlikte bulgulara paralel olarak tartışılmıştır.

Karikatürlerdeki Matematik: İşlem Ağırlıklı, Zor, Karmaşık Ama Gerekli

Bu araştırma ilk olarak okuldaki ve günlük yaşamdaki matematiğin karikatürlerde nasıl yer aldığına odaklanmıştır. Bu olgunun incelemesi, matematiğin sadece aritmetik işlemlerden ibaret olarak yansıtıldığını göstermiştir. Elde edilen bu bulgu öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumun matematiğe ilişkin algılarını ölçen çeşitli çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Berry ve Picker, 2000; Sam ve Ernest, 2000; Toluk-Uçar, Pişkin, Akkaş ve Taşçı, 2010; Trance, Marapo ve Pornel, 2012). Farklı ölçme araçları kullanılarak yürütülen bu çalışmalarda, katılımcıların matematiği daha çok sayılarla ve temel aritmetik işlemlerle ilişkili olarak algıladıkları belirlenmiştir. Okul ortamında çizilen matematik karikatürlerinin incelemesinden elde edilen ikinci bulgu ise matematiğin gittikçe zorlaşan ve çok fazla konu içeren bir ders olarak yansıtılmasıdır. Bir ders olarak matematik, zengin kavramsal içeriği olan, kavramlar arasında ilişki kurmayı ve akıl yürütmeyi gerektiren bir yapıya sahiptir. Öğrenciler, matematiksel kavramlar arasındaki ilişkileri fark etmekte zorlandığından matematiği birbirinden bağımsız konular bütünü olarak algılama eğilimindedir (Sam ve Ernest, 2000). Karikatürlerde gözlemlenen matematiğin birçok konuyu içermesi durumu bu çalışmalar ile örtüşmektedir.

Karikatürlerin içerik analizi sonucu ulaşılan diğer bir bulgu ise, matematik terimlerinin anlamsız ve gülünç bir şekilde kullanıldığı ve gerçek yaşam olaylarının matematiksel açıdan yanlış yorumlanarak sunulmasıdır. Benzer bulgulara medya araçlarında yer alan karikatür ve çizgi filmler aracılığıyla bilimin nasıl bir imgeye sahip olduğunun araştırıldığı bir çalışmada da ulaşılmıştır (Vílchez-González ve Palacios, 2006). Çalışmalarında matematiği bilimin bir alt bileşeni olarak ele alan araştırmacılar, medya araçlarında yer alan bilimin gerçek yaşamda yeri olmayan hatalı ve anlamsız terimlerle ya da matematiksel eşitliklerle bağdaştırıldığını belirlemişlerdir. Çalışmada bu yanlış bağdaştırmanın bireylerin matematiği günlük yaşamda yanlış kullanmalarına yol açtığı sonucuna varılmıştır (Vílchez-González ve Palacios, 2006). Bunlara ek olarak, kişilerin günlük yaşamda gerekli olan temel matematik bilgileri açısından oldukça yetersiz olarak resmedildiği karikatürlere

rastlanmıştır. Matematik eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren verildiği göz önüne alınırsa bu tür karikatürlerden okullarda uzun yıllar boyunca verilen matematik dersinin temel hesaplamaları bile öğretmede yeterli olmadığı iletisinin verildiği çıkarımı yapılabilir. Çalışmanın diğer bir bulgusu ise, her alanda matematiğin gerekli olduğu durumların karikatürlerde yer bulmuş olmasıdır. Bununla ilgili olarak Trance ve diğ. (2012), öğrenci çizimlerini inceleyerek öğrencilerin matematiği nasıl algıladıklarına odaklanmışlardır. Araştırmacılar çalışmada, öğrencilerin farklı alanlarda matematik kullanımını gösteren çizimler yaptıklarını görmüştür. Bu durum yapılan bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Bu çalışmada içerik analizi sonucunda ulaşılan diğer bir bulgu da doğru matematiksel içeriğin eğlenceli ve akılda kalıcı bir şekilde karikatürlerde sunulmasıdır. Karikatürlerin içerdikleri matematiksel bilgi, matematik öğretiminde karikatürlerin kullanılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Doğru matematiksel bilgilerin yer aldığı karikatürler, matematiğin doğru öğrenilmesine katkı sağlama gücü barındırdığından bu bulgu, özellikle matematik eğitimcileri açısından yol gösterici nitelikte olabilir. Doğru matematiksel içeriğin Türkçe ve İngilizce sitelerdeki karşılaştırmalı durumuna bakıldığında ise (Şekil 12) sayı ve sembollerin yer aldığı karikatürlerin incelenen Türkçe sitelerde daha fazla yer aldığı görülmüştür. Bu bulgudan Türkiye’de sayıları ya da sembolleri konuşurma yoluyla matematiği eğlenceli ve ilgi çekici şekilde sunma eğiliminin daha fazla olduğu sonucuna varılabilir. Bu olumlu bulgunun yanı sıra, azımsanmayacak nicelikteki karikatürde matematiğin yaşamı zorlaştıran rolüne ve mantığa aykırı olarak kullanıldığı durumlara yer verildiği de gözlenmiştir. Yine Türkçe ve İngilizce içerikli sitelerde yer alan karikatürlerde öne çıkan iletler karşılaştırılmalı olarak incelendiğinde, gerçek yaşam olaylarının matematiksel açıdan yanlış yorumlanması incelenen Türkçe sitelerdeki karikatürlerde daha fazla görülmüştür (Şekil 12). Türkçe karikatürlerdeki bu durum, Türkiye’de günlük yaşam durumlarında bireylerin matematiği kendi yararlarına olacak şekilde kullanmaya eğilimli olduklarını işaret ediyor olabilir.

Karikatürlerdeki Matematik Öğretmeni: Özendirici Değil, Zorlaştırıcı

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusunda matematik öğretmenlerinin karikatürlerde nasıl yer bulduğuna odaklanılmaktadır. Bu kapsamda yapılan içerik analizinde, öğrenciyle doğrudan göz teması kuran ve öğrenciyi zorlayan öğretmenlerin resmedildiği görülmüştür. Bu kapsamda alanyazın incelendiğinde, bu tür öğretmen davranışları yalnızca matematik dersi için değil tüm eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrenim sürecini ve öğrencileri olumsuz yönde etkileyen davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır (Kramer ve Pier, 1999; Walls, Nardi, von Minden ve Hoffman, 2002). Alanyazında öğretmenin öğrenci ile göz teması kurma durumu ise öğrencinin kendisine, düşüncelerine değer verildiğini ve kabul edildiğini hissettirmesi bakımından olumlu bir öğretmen özelliği olarak değerlendirilirken (Goodboy ve Myers, 2008) daha uzun sürelerle öğrenciye gözünü dikerek bakma davranışı ise olumsuz bir durum olarak karşılanmaktadır (Barati, 2015). Karikatür analizinden elde edilen bir başka bulgu da matematik öğretmenlerinin mesleki açıdan olumsuz yansıtılması durumudur. Alanyazına bakıldığında matematikçiler ve matematik

öğretmenlerinin bir birey olarak nasıl algılandıklarına ilişkin yapılan bir çalışmada da (Berry ve Picker, 2000) bununla örtüşen bulgulara ulaşıldığı; öğrencilerin matematikle uğraşan insanları seçtikleri kıyafetlerde özensiz olan asosyal kişiler olarak algıladıkları gözlenmiştir.

Karikatürlerdeki matematik öğretmenlerine yönelik ortaya çıkan diğer iki bulgu ise öğretmenlerin öğrencilere matematiksel olmayan gerekçeler sunmaları ve öğrencilerin yanıtları karşısında şaşırma durumlarıdır. Öğretmenlerin matematiğin doğasıyla ya da öğrencilerin derste anlayamadıkları konularla ilgili öğrencilere tatmin edici bir açıklama sunamaz halde resmedildikleri bu tür karikatürler öğretmenlerin mesleki yeterliklerini eleştirir niteliktedir. Bu bulgular, Berry ve Picker'in (2000) çalışmalarında elde ettikleri bulgularla örtüşmektedir. Araştırmacılar, öğrencilerin matematik öğretmenlerini yeterli bilgiye sahip olmayan, sınıf kontrolünü sağlayamayan ve hızlı hesaplama gerektiren işlemleri yapamayan kişiler olarak resmettiklerini belirlemiştir (Picker ve Berry, 2000). Özetle incelenen karikatürlerde, matematik öğretiminde öğretmenin özendirici değil zorlayıcı bir rolde algılandığı ve öğrencilere sunduğu matematiksel açıklamaların yetersiz olarak yansıtıldığı görülmüştür.

Karikatürlerdeki Öğrenciler: Matematikte Zorlanan ve Kaygılı

Matematik problemi ile uğraşan öğrencilerin karikatürlerde nasıl yansıtıldığı incelendiğinde ise, en sık rastlanan durumun öğrencilerin matematikten kaynaklanan stres yaşamaları olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin matematikten kaynaklanan stres, kaygı gibi olumsuz duygular yaşamaları durumu matematik eğitimi alanındaki araştırmaların birçoğunda belirlenen ve giderilmeye çalışılan bir sorundur (Baloğlu, 2001; Godbey, 1997; Ng, 2012; Shodahl ve Diers, 1984). İncelenen karikatürlerde matematik problemi ile uğraşan öğrenciler, matematiksel dili anlamakta zorlanan şekilde ve matematiği önemsiz gören söylemler ile resmedilmiştir. Soyut bir yapıya sahip olmasından dolayı öğrencilerin matematiksel ifadelerin takibinde sorun yaşamaları, matematik eğitimi alanyazınında sıkça yer bulan problemlerden biridir (Aydın ve Yeşilyurt, 2007; Ertem-Akbaş 2018). Ayrıca öğrencilerin matematiğe yönelik algılarını onların çizimleri üzerinden ölçen çalışmada da öğrencilerin okulda öğrendikleri matematiği çok zor buldukları ve ilerideki yaşamlarında kullanmayacaklarını düşündükleri belirlenmiştir (Berry ve Picker, 2000). Son olarak, karikatürlerde öğrencilerin matematik bilgisini günlük yaşama yanlış uyarladıkları durumlara rastlanmıştır. Alanyazında bu durum, matematiğin temel yapısını anlamayıp ezber öğrenmeye odaklanan öğrencilerde sıkça görülen bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Trance ve diğ., 2012). Karikatürlerdeki öğrencilerin Türkçe ve İngilizce sitelerdeki karşılaştırmalı durumunun yer aldığı Şekil 22'de öğrencilerin matematikten kaynaklı stres yaşama ve matematiksel dili anlamakta zorlanma durumlarının her ikisinin de incelenen İngilizce sitelerde öne çıktığı görülmüştür. Bu iki bulgunun birbirleriyle neden-sonuç ilişkisi içerisinde olabileceği çıkarımı yapılabilir. Diğer bir deyişle öğrencilerin yaşadığı stres ve kaygı onların matematiği anlayarak değil, ezberleyerek öğrenmelerinin bir nedeni olabilir. Sonuç olarak erişilen bulgulardan matematik öğrenen ya da matematik problemi çözmeye çalışan

öğrencilerin karikatürlerde matematikten dolayı gergin olarak yansıtıldıklarını söylemek olanaklıdır.

Sonuç olarak bu araştırmada, matematiğin, matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerin matematik içerikli karikatürlerde nasıl yansıtıldığı incelenmiştir. Yukarıda özetlenen ve alanyazındaki ilgili çalışmalar kapsamında tartışılan bulgular, matematiğin, matematik öğretmenlerinin ve matematik problemi çözen öğrencilerin olumlu yanlarından çok, olumsuz tavır ve söylemlerinin karikatürlerde yer bulduğunu göstermektedir. Sosyal medyada öğrencilerin karşısına sıkça çıkan bu görsellerin onların matematiğe karşı tutumlarına, inanışlarına ve duyuşsal davranışlarına etkisi düşünüldüğünde matematik içerikli karikatürlerde matematiğin, matematik öğretmenin ve öğrencilerin nasıl sunulduğu önem kazanmaktadır. Bu nedenle matematik ile ilgili daha olumlu tutumlar geliştirilmesine yardımcı olacak karikatür çizimlerinin özendirilmesi önemlidir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı'na ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çeşitli yarışmalar düzenlenmesi ve olumlu içeriğe sahip karikatürlerin öğretim materyali olarak kullanılması önerilmektedir.

Bu çalışmadaki bulgular, beş farklı siteden erişilen 75 karikatürün içerik analizi ile sınırlıdır. Çalışmanın veri kümesinin genişletilmesi ve öğrencilerle görüşmeler aracılığıyla desteklenmesi ilerideki çalışmalar için önerilmektedir. Ayrıca erişilebilen karikatüristlerle çizdikleri matematik içerikli karikatürler ile ilgili görüşmeler yapılarak karikatür sanatçılarının algıları ve gerekçeleri anlaşılabilir. Bunlara ek olarak, farklı kültürlerdeki matematiğe ilişkin algıları ortaya koymak için farklı dillerde karikatürler karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Ayrıca karikatür incelemesinden elde edilen bu bulgular, uluslararası sınavlardaki ülkelerin matematik başarısı, öğrenci ve öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumları gibi çeşitli değişkenlerle karşılaştırılarak matematik eğitimi alanyazınına katkı sağlanması da bir sonraki çalışma adımı olarak önerilmektedir.

Kaynakça

- Aydın, S. ve Yeşilyurt, M. (2007). Matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin öğrenci görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 90-100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6136/82317> adresinden edinilmiştir.
- Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 59-76. https://www.researchgate.net/publication/285749811_Matematik_korkusunu_yenmek adresinden edinilmiştir.
- Barati, L. (2015). The impact of eye-contact between teacher and student on L2 learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(7), 222-227. Retrieved from <http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/180/pdf180>

- Berry, J., and Picker, S. H. (2000). Your pupils' images of mathematicians and mathematics. *Mathematics in School*, 29(2), 24-26. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/30212098>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Cho, H., Osborne, C., and Sanders, T. (2015). Classroom experience about cartooning as assessment in pre-service mathematics content course. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 6(1), 45-53. Retrieved from <https://journals.library.columbia.edu/index.php/jmetc/article/view/609/55>
- Dabell, J. (2008). Using concept cartoons. *Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 209, 34-36. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ815105>
- Dabell, J., Keogh, B., and Naylor, S. (2008). *Concept cartoons in mathematics education*. Sandbach: Millgate House.
- Ertem-Akbaş, E. (2018). Investigation of causes of mathematics fear and suggestions for solution starting with primary education in terms of teachers' opinions. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2(3), 12-25. Retrieved from <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=AWtbFRkiPvLeFeJ0uSO5>
- Godbey, C. (1997). *Mathematics anxiety and the underprepared student* (ED426734). ERIC. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426734.pdf>
- Goodboy, A. K., and Myers, S. A. (2008) The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education*, 57(2), 153-179. doi: 10.1080/03634520701787777
- Göksu, F. ve Köksal, N. (2016). Doğrular, açılar ve çokgenler konularının kavram karikatür destekli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 68-91. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s4m
- Kemnitz, T.M. (1973). The cartoon as historical resource. *Journal of Interdisciplinary History*, 4(1), 81-93. doi: 10.2307/202359
- Keogh, B., and Naylor, S. (2000). Teaching and learning in science using concept cartoons: Why Dennis wants to stay in at playtime. *Investigating: Australian Primary & Junior Science Journal*, 16(3), 10-14. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ635911>
- Kramer, M. W., and Pier, P. M. (1999). Students' perceptions of effective and ineffective communication by college teachers. *Southern Communication Journal*, 65(1), 16-33. doi: 10.1080/10417949909373153
- Lacity, M., and Rudramuniyaiah, P. (2009). Funny business: Public opinion of outsourcing and offshoring as reflected in U.S. and Indian political cartoons.

- Communications of the Association for Information Systems*, 24(13), 199-224. doi: 10.17705/1CAIS.02413
- Lim C. S., and Ernest, P. (1999). Public images of mathematics. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 11, 43-55. Retrieved from <http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/research/centres/stem/publications/pmej/pome11/art6.htm>
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., and Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ng, L. J. (2012). Mathematics anxiety in secondary school students. In L. Dindyal, P. Cheng, and S. F. Ng (Eds.), *Proceedings of the 35th annual conference of the mathematics education research group of Australasia* (pp. 570–577). Singapore: MERGA.
- Picker, S. H., and Berry, J. S. (2000). Investigating pupils' images of mathematicians. *Educational Studies in Mathematics*, 43(1), 65-94. doi: 10.1023/A:1017523230758
- Sam, L. C., and Ernest, P. (2000). A survey of public images of mathematics. *Research in Mathematics Education*, 2(1), 193-206. doi: 10.1080/14794800008520076
- Sancar, M. ve Koparan, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çokgenler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkisinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 101-122. <http://ebd.beun.edu.tr/index.php/KEBD/article/view/206/277> adresinden edinilmiştir.
- Shodahl, S. A., and Diers, C. (1984). Math anxiety in college students: Sources and solutions. *Community College Review*, 12(2), 32-36. doi: 10.1177/009155218401200206
- Şengül, S., and Dereli, M. (2010). Does instruction of “integers” subject with cartoons effect students' mathematics anxiety? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2176-2180. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.302
- Toh, T. L., Cheng, L. P., Ho, S. Y., Jiang, H., and Lim, K. M. (2017). Use of comics to enhance students' learning for the development of the twenty-first century competencies in the mathematics classroom. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(4), 437-452. doi: 10.1080/02188791.2017.1339344
- Toluk-Uçar, Z., Pişkin, M., Akkaş, E. ve Taşçı, D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik, matematik öğretmenleri ve matematikçiler hakkındaki inançları. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 131-144.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/568> adresinden edinilmiştir.

- Trance, N. J. C., Marapo, R. B., and Pornel, J. B. (2012). Students' visual representation of mathematics. *Journal of The Korean Association For Science Education*, 32(8), 1318-1332. doi: 10.14697/JKASE.2012.32.8.1318
- Uğurel, İ., Kesgin, Ş. ve Karahan, Ö. (2013). Matematik derslerinde yararlanılabilecek alternatif bir öğrenme ve değerlendirme aracı: Kavram karikatürü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-337. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/53333> adresinden edinilmiştir.
- VERBI Software. (2018). *MAXQDA 2018 Online manual*. Retrieved from <https://www.maxqda.com/help-max18/welcome>
- Vílchez-González, J. M., and Palacios, F. J. P. (2006). Image of science in cartoons and its relationship with the image in comics. *Physics Education*, 41(3), 240-249. doi: 10.1088/0031-9120/41/3/006
- Walls, R. T., Nardi, A. H., von Minden, A. M., and Hoffman, N. (2002). The characteristics of effective and ineffective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 39-48. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23478326>
- Warburton, T. (1998). Cartoons and teachers: Mediated visual images as data. In J. Prosser, (Ed.), *Image-based research* (pp. 235-254). London: Falmer Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.



Mathematics, Mathematics Teachers and Students in Math-Related Cartoons¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	05.05.2020	12.02.2020	12.03.2020

Habibe Toker ²

Alanya Alaaddin Keykubat University

Şerife Sevinç ³

Middle East Technical University

Abstract

This research aimed to investigate how mathematics, mathematics teachers and students were presented in math-related cartoons. To accomplish this, 75 mathematics cartoons were drawn five websites, some of which were in Turkish and some others were in English. The document analysis method was employed to gather math-related cartoons. The cartoons were organized in a qualitative data analysis software, MAXQDA (VERBI Software, 2018), and examined through content analysis. It involved coding and constructing the categories from these codes. It was found that school mathematics was presented as consisting of just arithmetic calculations and people were shown with a lack of basic math skills needed to use in real-life situations. In addition, there were cartoons that presented teachers keeping direct eye contact with students and struggling students. We also found that students solving math problems were drawn with anxious facial expressions on the cartoons. To sum up, the results of the study indicated that mathematics was presented as making life more difficult, mathematics teachers were oppressive rather than encouraging, and students were anxious in math-related cartoons. Considering the widespread use of cartoons in virtual platforms, the way in which mathematics and math-related issues are presented in the cartoons is important.

Keywords: Mathematics education, mathematics cartoons, school mathematics, mathematics in the real-life, mathematics teacher.

¹This article was presented at the 4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education and published only as an abstract paper.

²Corresponding Author: Res. Asst., Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, e-mail: habibe.toker@alanya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1246-6628>

³Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, e-mail: sserife@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4561-9742>

Purpose and Significance

The widespread use of technology and internet increased the use of visual tools such as cartoons in communication especially in social media platforms. The cartoons are used not only in social media but also in education. The use of cartoons in education can be summarized under three headings. First, cartoons are used as an educational tool to mediate the learning of the subject matter. With this aim, educators mostly preferred using concept cartoons that involve correct and/or incorrect information about the target concept which were often inserted in the speech balloons (Dabell, 2008). Based on the content in the cartoons, a classroom discussion can be driven to teach the target concept or the subject matter (Keogh and Naylor, 2000). The second, cartoons are utilized in education as an assessment and evaluation tool. With this aim, while students can be asked to create cartoons regarding a specific topic or concept, they can also be asked to make reasoning on either pre-constructed or their own cartoons (Cho, Osborne, and Sanders, 2015). With this method, Cho et al. (2015) examined participant-generated cartoons to reveal pre-service teachers' ways of mathematical thinking and understanding. The third, cartoons are used as a tool to improve students' affective skills. In such studies, researchers analyzed the effect of using cartoons in the teaching process on participants' motivation, self-efficacy and anxiety level (Cho et al., 2015; Şengül and Dereli, 2010). These studies indicated that the humorous nature of the cartoons increased students' interest toward the lesson (Cho et al., 2015; Şengül and Dereli, 2010; Toh, Cheng, Ho, Jiang, and Lim, 2017). Hence, the related literature indicated that cartoons were often utilized to improve students' cognitive skills such as mathematics performances and affective skills such as self-efficacy and attitude towards mathematics. However, we could not encounter with a study investigating the ways in which mathematical elements in cartoons were presented.

As Berry and Picker (2000) argued, both students and teachers have been influenced by the views regarding mathematics that were released by various media tools. There have been prominent elements in media tools that were related to mathematics and that generally contained negative messages, which decreases students' interest in mathematics (Lim and Ernest, 1999). Considering the extensive use of math-related cartoons in social media platforms, it is important to investigate how mathematics, math teachers and students who are solving math problems were presented in these cartoons. Therefore, this study addressed the following research questions:

1. How is mathematics presented in math-related cartoons?
 - How is “school mathematics” presented in math-related cartoons?
 - How is “mathematics in real-life” presented in math-related cartoons?
 - How are school mathematics and mathematics in real-life in math-related cartoons presented differently or similarly in Turkish and English websites?

2. How are the mathematics teachers presented in math-related cartoons and how are they presented differently or similarly in Turkish and English websites?
3. How are the students dealing with math problems presented in math-related cartoons and how are they presented differently or similarly in Turkish and English websites?

Method

This study was designed as document analysis, one of the qualitative research methods (Bowen, 2009). The document analysis allows researchers to investigate the phenomenon by deeply examining the documents, and it is important to set inclusion criteria for the selection of documents to investigate (Bowen, 2009). 75 mathematics cartoons were drawn from the following five websites, some of which were in Turkish and some others were in English:

- [pinterest.com](https://www.pinterest.com)
- [dersimiz.com](https://www.dersimiz.com)
- matematiksevgilileriyiz.blogspot.com
- [cartoonstock.com](https://www.cartoonstock.com)
- [glasbergen.com](https://www.glasbergen.com).

The keywords of “matematik karikatürleri” for the Turkish sites and “mathematics cartoons” for English ones were used to gather math-related cartoons. In order to prevent selection bias of the cartoons, from each site, the first ten to twenty cartoons were retrieved and the initial data set was created with eighty cartoons in total. It was observed that six of them were the same, and therefore, five of these were removed from the data set. Hence, the study continued with a total of 75 mathematics cartoons where 35 of them were drawn from the websites in Turkish and the rest in English.

The cartoons were organized in a qualitative data analysis software, MAXQDA (VERBI Software, 2018), and examined through document analysis that incorporated content analysis. The content analysis process involved coding and constructing the categories from these codes.

Results

The findings of this study showed that some math-related cartoons involved school mathematics and some addressed the mathematics in the real-life. We also found another group of cartoons that aimed to present mathematical ideas. The cartoons that presented mathematics constituted almost half (45%) of the total cartoons. When the content of these cartoons was investigated, we observed that the school mathematics was presented as consisting of only arithmetic operations and including many concepts which get harder and harder at each grade level. When the

cartoons were investigated in terms of the mathematics used in daily lives, we reached the following instances: (i) the use of mathematical terms in a meaningless and ridiculous way, (ii) people's inadequacy even in elementary arithmetic calculations, (iii) distortion of real-life situations using the mathematical content, and (iv) realization of the necessity of mathematics in all fields.

The cartoons including figures of mathematics teachers constituted 27% of the total cartoons. In those cartoons, it was found that mathematics teachers were drawn when (i) keeping direct eye-contact with students, (ii) surprised by the students' answers or reactions, (iii) compelling students, and (iv) providing non-mathematical justifications. Unfortunately, a considerable number of these cartoons portrayed teachers negatively.

The third group of cartoons involved students who were solving mathematics problems by mostly anxious expressions on their faces. The percentage of the cartoons having figures of students learning or dealing with mathematics was 33%. In these cartoons, students working on mathematics were shown as (i) having anxiety due to mathematics, (ii) having difficulties in understanding mathematical language, (iii) incorrectly adapting mathematical knowledge to daily life, and (iv) viewing mathematics as worthless.

To sum up, the results of the study indicated that mathematics was presented as making life more difficult, mathematics teachers were oppressive rather than encouraging, and students were anxious in math-related cartoons.

Discussion and Conclusions

This study investigated how mathematics, mathematics teachers and students working on mathematics were presented in math-related cartoons. The findings showed that mathematics as a course was reflected as consisting of only basic arithmetic operations. This result is compatible with other studies that analyzed students', teachers' and society's perceptions on mathematics (Berry and Picker, 2000; Sam and Ernest, 2000; Toluk-Uçar, Pişkin, Akkaş, and Taşçı, 2010; Trance, Marapo, and Pornel, 2012). In those studies, the researchers highlighted that participants could think of only numbers and four elementary arithmetic operations at the first glance. Another finding was presenting people with lack of knowledge, even elementary mathematics calculations, to use mathematics in daily life. Even though students start leaning mathematics at pre-school years, these cartoons implied that mathematics lessons are not enough even to teach elementary calculations and operations. To sum up, mathematics was considered in math-related cartoons as making life more difficult and non-sense.

One of the most eye-catching findings of the ways in which math teachers were presented in math-related cartoons was that they are having direct eye contact with students and asking compelling questions to students. When the related literature was examined, it was seen that those behaviors were considered as the behaviors that effect the teaching and learning processes negatively (Kramer and Pier, 1999; Walls, Nardi,

von Minden, and Hoffman, 2002). There were also compatible results in another study, which Berry and Picker (2000) investigated the perception of society about mathematician and mathematics teachers. They particularly found that people dealing with mathematics were perceived as asocial and careless about cloth choices. Therefore, we argue that the cartoons did not present mathematics teachers as encouraging and motivating students, but presented with negative attitudes toward students.

The last group of cartoons that involves students working on presented students anxious, stressful and worried. These emotions were also encountered in many mathematics education studies (e.g., Baloğlu, 2001; Ng, 2012; Shodahl and Diers, 1984). Another finding was students' having difficulties in understanding mathematical language. Due to the abstract nature of mathematics, students' such difficulties were also observed in other studies in the literature (Aydın and Yeşilyurt, 2007; Ertem-Akbaş, 2018).

Regarding the probable effects of cartoons on students' beliefs and affective behaviors about mathematics, the issue of understanding what these cartoons present and what messages they put forward gains importance. Considering the widespread use of cartoons in virtual platforms, the way in which mathematics and math-related issues are presented in the cartoons is important, and therefore, it is recommended to attach these issues with positive attitudes and values in the cartoons. We also recommend cartoonists drawing cartoons that may help students gain positive attitudes towards mathematics. In this respect, we suggest the Ministry of Education organizing cartoon competitions on mathematics.



Sokratik Sorgulamanın Başarı ve Tutuma Etkisi ile Üretilen Düşüncelerin Entelektüel Ölçünlere Uygunluğu¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	11.10.2019	01.12.2020	14.12.2020

Sanem Bülbül Hüner ²
İstanbul Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde Sokratik sorgulama tekniği ile tasarlanmış etkinliklerde öğrencilerin ürettikleri düşüncelerin Sokratik sorgulama entelektüel ölçünlerinden kesinlik, açıklık, uygunluk, belirginlik, doğruluk, genişlik, mantıklılık, ölçünlerine uygunluğu ve bu etkinliklerin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi akademik başarısına ve tutumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu 2016-2017 öğretim yılında özel bir okulda öğrenim gören dört kız 12 erkek 16 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Sokratik sorgulama tekniği ile tasarlanan “Benim Eşsiz Yuvam” temasına ait 25 kazanım çalışma grubu ile birlikte 13 hafta boyunca Hayat Bilgisi derslerinde işlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri kişisel bilgi formu, ders video kayıtları, görüşme formları, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden toplanırken nicel verileri de tutum ölçeği ve başarı testinden elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin ürettikleri düşüncelerin önemli taraflarını vurgulayabildikleri, düşüncelerini örneklendirebildikleri, üzerine tartışılan konu ile ilgili düşüncelerinin uygunluğunu belirtebildikleri, ürettikleri düşünceleri farklı bakış açılarıyla değerlendirebildikleri ve düşüncelerindeki tutarlılığı ifade edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan çalışma grubu öğrencilerinin ürettikleri düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde ifade etmekte, düşüncelerinin doğruluğuna ilişkin kanıtlar sunmakta, düşüncelerinin karmaşık taraflarını belirtmekte zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi akademik başarılarının uygulama öncesine göre arttığı; Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının ise uygulama sonrasında olumlu yönde arttığı bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Sokratik sorgulama, soru sormak, diyalog, Hayat Bilgisi, tutum.

Etik kurul kararı: Araştırma 2016-2017 öğretim yılında yapıldığı, verilerinin analizi ve raporlaştırılması 01.01.2020 tarihinden önce gerçekleştirildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Bu çalışma Sanem Bülbül Hüner tarafından hazırlanan “Sokratik sorgulama temelli etkinliklerin hayat bilgisi dersinde başarı ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi: Bir eylem araştırması” doktora tezinden üretilmiştir.

²Dr. Sanem Bülbül Hüner: Eğitim Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim, Sınıf Öğretmenliği, e-posta: snm.blbl.hnr@mail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8757-9374>

Okullarda bilgiyi aktarmaya yönelik birtakım alışkanlıkların değişmesini gerektiren pek çok gelişme olmuştur. Özellikle 1900'lü yıllardan itibaren eğitim sistemlerinde baskın olan davranışçı yaklaşımın yerini bilişsel yaklaşımın almasıyla birlikte öğrenme, dış dünyadan elde ettiği uyarıcıları deneyimleyerek gözlemleyerek zihninde yeni bilişsel şemalar oluşturma sürecine dönüşmüştür. Merak ettiği soruların yanıtlarını araştırıp kendi zihninde yapılandırdığı bu süreçte düşünme önemli bir yere sahip olmaktadır.

Düşünme ile öğrenme ilişkisine üzerine ilk önemli belirlemelerden birini Sokrates (M.Ö. 469-399) yapmıştır. Platon tarafından kaleme alınan, Sokrates ile Menon arasında geçen "Menon Diyaloğu"nda Sokrates, sorduğu sorularla Menon'un zihninde "uyur" halde bulunan bilgileri ortaya çıkarmasını sağlamıştır. Böylece öğretene öğrenen ilişkisinde, öğretme eylemine farklı bir bakış açısı ortaya konmuştur. Soru ve yanıtları kullandığı diyalog temelli, bu yöntem ile kimsenin hiç kimseye bir şey öğretemeyeceğini, sadece sorular aracılığı ile düşündürebileceğinin altını çizerek hem öğrenmenin doğrudan öğrenenin sorumluluğunda olduğunun hem de soruların düşünmede, düşünmenin de öğrenmedeki rolünü vurgulamıştır (Platon, çev. 2009; Magee, çev. 2004; Küken, 2003).

Sorular sayesinde düşünme biçimimiz değişir ve gelişir. İyi hazırlanmış nitelikli sorular soran öğretmenler öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Aydemir ve Çiftçi, 2008; Çalışkan, 2011; Taşpınar, 2005). Bu nedenle eğitimin amaçlarından biri de nitelikli sorular yoluyla sorgulayan, eleştiren, sorun çözebilen, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir (Mucher, 2007; Rousmaniere, 2001, (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Özellikle üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde sorular önemli bir araçtır (Demir, 2006). Öğretmenler tarafından sınıfta kullanılan üst düzey sorular öğrencileri eleştirel düşünmeye, sentez ve değerlendirme yapmaya teşvik (Chin ve Osborne, 2008). Diğer yandan sorular, bir öğretim sürecinin düşünme odaklı olup olmamasında belirleyicidir. Soru ve yanıtların bulunduğu bir öğrenme sürecinde fikirler, kanıtlar ve çıkarımlar doğal bir aşama şeklinde kendiliğinden gerçekleşir. Dolayısıyla öğretmenlerin de soruları ve yanıtlarını kullanması beklenmektedir (Bérci ve Griffith, 2005).

Wallace ve Kang (2004) yaptığı araştırmada öğretmenlerin soruları kullanmaya ilişkin inanç ve tutumlarını toplumla ilgili (sınavlara hazırlık, müfredat destekleme, etkinlik ve zaman sınırlamaları gibi) ve bireyle ilgili (düşüncenin gelişimi, sorun çözme yeteneklerinin geliştirilmesi, ilginin arttırılması) olmak üzere ikiye ayırmıştır. Elde ettikleri bulgular öğretmenlerin bireysel olarak soruların gerekliliğine inanmakla birlikte müfredatı yetiştirme gibi kaygılarının sınıflarına soruları taşımalarını engellemektedir (akt., Eshach, Dor-Ziderman ve Yefroimsky, 2014). Öğretmenlerin soruları kullanma sıklığı kadar kullandıkları soruların öğrencilerin gelişimine hizmet edecek düzeyde olup olmaması da önemlidir. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar öğretmenlerin daha çok alt düzey sorular sordukları yönündedir (Khan ve Inamullah,

2011; Dindar ve Demir, 2006; Ayvacı ve Şahin, 2009; Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay, 2015; Kılıç ve Erkuş; 2015; Yeşil ve Özbek, 2008; Akbulut, 1999).

Öğretmenlerin sınıflarına nitelikli soruları daha sık taşımalarına olanak tanıyacak yeni tekniklere ihtiyaçları vardır. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin günümüzde pek çok farklı yaklaşım uygulanmaktadır. Öğrencilerin derse etkin bir şekilde katıldığı, merak ve keşfetme duygularını geliştiren tekniklerden biri de Sokratik sorgulama tekniğidir.

Paul ve Elder (2016) öğretmenlerin Sokratik sorgulama tekniğine yer verdiği sınıf ortamlarında öğrencilerin, yaratıcı sorular üretmelerine olanak sağladığını vurgular. Sokratik sorgulama ile soru çeşitliliğinin öğrencilerin eleştirel ve disiplinli düşünme becerilerini geliştirdiğine dikkat çeker. Sokratik sorgulama tekniğinde kullanılacak soruların belirli ölçünleri karşılaması gerektiğini belirterek öğrencilerin ortaya koydukları düşüncelerin bu sorulara maruz bırakılarak kontrol edilmesini önerir. Böylece öğrenciler ürettikleri düşüncelerin zayıf ve güçlü yanlarını görerek düşüncelerini sınamayı öğreneceklerdir. İyi yapılandırılmış bir Sokratik sorgulama sonucu ortaya konulan fikirler aşağıda sekiz alana karşılık gelen entelektüel ölçünlere ait sorularla sınıanır:

- Bir düşüncenin açıklığını sorgulamak için düşünen kimseye “Düşüncelerini ayrıntılandırır mısın? Konuya bir örnek verir misin? Bir tanımlama yapabilir misin?” gibi sorular sorarız.
- Bir düşüncenin belirginliğini sorgulamak için düşünen kimseye “Düşüncelerini biraz daha ayrıntılandırır mısın? Bu konuda düşünülmesi gereken başka şeyler var mı?” gibi sorular sorarız.
- Bir düşüncenin doğruluğunu sorgulamak için düşünen kimseye “Düşüncelerinin doğruluğunu nasıl kontrol ettin? Ortaya koyduğun düşüncelerin nasıl doğrulanabilir.” gibi sorular sorarız.
- Bir düşüncenin uygunluğunu sorgulamak için düşünen kimseye “ Ortaya koyduğun düşünceler soruyla ilgili midir? Sorunun odaklandığı konu ile destekleyici düşünceler arasındaki ilişkiyi açıklayabilir misin?” gibi sorular sorarız.
- Bir düşüncenin derinliğini sorgulamak için düşünen kimseye “Soru basit mi karmaşık mı? Yanıtlanması zor mu kolay mı? Bu soruyu zor kılan nedir?” gibi sorular sorarız.
- Bir düşüncenin genişliğini sorgulamak için düşünen kimseye “Ortaya koyduğun düşüncelerde hangi ilgili bakış açılarını ihmal etmiş olabilirsin?” gibi sorular sorarız.
- Bir düşüncenin mantıklılığını sorgulamak için düşünen kimseye “Ürettiğin düşünceler birbiriyle tutarlı mı?” gibi sorular sorarız.

Bu ölçünler doğru akıl yürütmeyi sağlayarak eleştirel düşünme becerilerini destekler ve geliştirir. Aynı zamanda bu ölçünler bir sorun hakkında nitelikli

karşılaştırma yaparken kullanmak zorunda olduğumuz basamaklardır. Ölçünlere uygun sorular öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur, öğrencileri araştırmaya özendirir, öğrencileri kendi öğrenmeleri ile ilgili sorumlu tutar, tutarlı bir sınıf atmosferi yaratır. En önemlisi de öğrencilerin düşünceleri için ilham verir (Küçüktepe, 2015). Sokratik sorgulama, herkesin fikir yürütebileceği ve çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda belirlenen konular üzerinden yapılır. Sokratik sorgulamaya ilişkin yapılan araştırmalar bu tekniğin özellikle eleştirel düşünme becerisini geliştirmesinin yanı sıra (Yang, Newby ve Bill, 2005; Emir, Bülül-Hüner ve Uzelli, 2012; Shahsavar, Hoon, Thai ve Samah, 2013; Kusmaryani, 2017); akademik başarı ve kalıcılık üzerinde de etkisini (Zeybek, 2019, Emir ve diğ., 2012) ortaya koymaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nca alınan kararla 2005-2006 yılından itibaren kademeli olarak geçilen programın amacı; eleştirel düşünen, araştıran, sorgulayan, bireyler yetiştirmektir (MEB, 2015). Görülmektedir ki Sokrates'in işaret ettiği gibi öğrenmenin sistematik sorgulamalar yaparak gerçekleşeceği bulgusu güncelliğini koruyarak günümüze kadar gelmiştir.

Hayat Bilgisi dersi günlük yaşama dönük, doğal ve toplumsal olay ve olguları ele alırken yorumlama, çözümlenme, genelleme yapmalarına olanak sağlayarak çocuklara gerçek yaşam deneyimleri kazandırmayı amaçlayan bir ders içeriğine sahiptir (Sönmez, 2005; Öztürk ve Dilek, 2002). Hayat Bilgisi dersinin kazanım hedefleri doğrultusunda bu derste edinimler öğrencilerin günlük yaşam becerilerine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla ilgili kazanımları öğrenme sürecinin niteliği, kazanımların kalıcılığı oldukça önemlidir. Ancak özellikle ilkökul öğrencileri için Hayat Bilgisi gibi temel bir ders içeriğinin düşünme odaklı bir teknikle tasarlanarak işlenmesine ve sonuçlarının tartışılmasına yönelik bir araştırma alanda henüz yapılmamıştır. Bu doğrultuda hem alanyazına katkısı hem de öğrencilerin yaşamın içinden sorular üretmelerine olanak tanıyan program içeriğine sahip olması nedeniyle Sokratik sorgulama tekniğinin Hayat Bilgisi dersinde uygulanmasına karar verilmiştir.

Bu araştırma alanda Sokratik sorgulamaya ilişkin yeni bir bakış açısı getirmesinin yanı sıra öğrencilerin daha nitelikli öğrenme deneyimleri edinmelerine katkı sağlayacak ve derslerde etkin kullanılacak bir tekniğin de önemini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler için soru sorma odaklı bir tekniğin kullanılmasına dair uygulanabilir örnekler içermektedir. Bu örnekler öğretmenlerin sınıflarında soruları daha sık ve doğru biçimde nasıl kullanabileceklerini ve öğrencilerin düşüncelerindeki gelişimi görmelerine de yardımcı olacaktır.

Bu araştırmada, Sokratik sorgulama tekniği ile tasarlanmış etkinliklerle ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin nasıl işleneceği ortaya konulmuştur. Bu çerçevede Sokratik sorgulama tekniği ile tasarlanmış ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi etkinliklerinde öğrencilerin ürettikleri düşüncelerin Sokratik sorgulama entelektüel ölçünlerden kesinlik, açıklık, belirginlik, doğruluk, uygunluk, derinlik, genişlik, mantıklılık ölçünlerine uygunluğunun incelenmesi alt problemlerine yanıtlar aranmıştır. Diğer yandan Sokratik sorgulama tekniği ile tasarlanan Hayat Bilgisi dersi

etkinliklerinin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi akademik başarılarını ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilediği alt problemleri incelenmiştir.

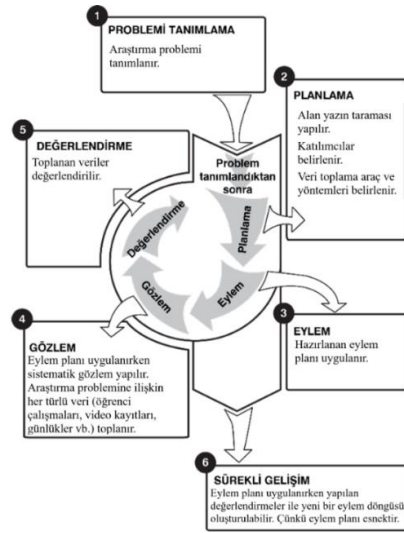
Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler ele alınmıştır. Araştırma 2016-2017 öğretim yılında yapılmış, verilerinin analizi ve raporlaştırılması 01.01.2020 tarihinden önce gerçekleştirildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırma deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Eylem araştırması, bir sorun tanımlamasından sonra sorunu çözmek için çaba harcamak, sonuçları değerlendirmek ya da yeni fikirler ortaya çıkarmak, bu fikirler ışığında eylem planları gerçekleştirerek uygulamak şeklinde devam eden yapılandırılmış bir sorgulamadır (O'Brien, 2003; Johnson, çev. 2014; Koshy, 2005). Araştırmanın uygulama basamağında ortaya çıkabilecek sorunları çözümlenmede ve Sokratik sorgulama tekniği ile işlenen bir ders ortaya koymada eylem araştırması deseninin daha derin, zengin ve deneyime dayalı incelemeler yapma olanağı sunması nedeniyle eylem araştırması tercih edilmiştir.

Eylem araştırmalarında araştırmacının planlama yapmasına yardımcı olan ve araştırma sürecini birbiri ardı sıra tekrar eden basamaklarla ifade eden bir döngü kullanılır. Alanyazında çeşitli eylem araştırması döngüleri bulunmaktadır. Bu araştırmada McKellar, Pincombe ve Henderson'un (2010) eylem araştırması döngüsü kullanılmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Eylem araştırma döngüsü

Şekil 1’de yer alan araştırma döngüsünde göre araştırma problemi tanımlama, planlama, eylemi gerçekleştirme, eylem sırasında sürekli ve sistematik gözlem yapma ve toplanan verilerin değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Araştırma sürecinde hazırlanan eylem planının uygulanması sırasında yapılan gözlemler neticesinde eylem planında gerekli görülen değişiklikler yapılarak sürekli gelişim aşaması gerçekleşmiştir.

Hayat Bilgisi dersi üçüncü sınıf programındaki “Benim Eşsiz Yuvam” temasında bulunan 39 kazanımdan 25 kazanım için Sokratik sorgulama tekniğine uygun etkinlikler tasarlanmıştır. Geriye kalan 14 kazanım içerik derinliğinin yeterli olmamasından dolayı sorgulama ders döngüsüne uyarlanamamış ve kapsam dışında tutulmuştur. Belirlenen kazanımlara ait etkinlikler Paul ve Elder’ın (2016) Sokratik sorgulama tekniğinde kullanılmak üzere önerdiği ders örüntülerinden birine göre hazırlanmıştır ve bu örüntü Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Sokratik sorgulama ders örüntüsü

Şekil 2’de yer alan ders örüntüsü giriş, çeşitlendirme, uzlaşma-daha derin çeşitleme ve sonuç uzlaşma basamaklarından oluşmaktadır. Araştırma süresince her bir oturum bu örüntüde yer alan basamaklara uygun hazırlanmıştır.

Araştırmacı 2016-2017 öğretim yılı Eylül ayında İstanbul’da özel bir okulda bulunan iki üçüncü sınıf şubesinde yaklaşık bir ay (01-29.11.2016) haftada bir gün, her sınıf için ikişer ders saati olacak şekilde gözlemler yapmıştır. Bu gözlemler sonucunda her iki sınıfta da öğretmenlerin derste farklı teknik ve materyal kullanmadığı görülmüştür. Gözlem yapılan bir ay boyunca öğretmen, 3/C sınıfında toplam 25, 3/D sınıfında ise toplam 23 soru sormuştur. Dolayısıyla sınıfta soruların kullanım azlığı, her iki sınıfta da öğrencilerin derste sıkıldıkları ve derse etkin katılmadıkları verilerinden yola çıkılarak sınıflarda farklı bir teknikle ders işlemeye gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacı daha önce ilkokul öğrenci grupları ile felsefi kavramları sorgulayarak deneyimlediği Sokratik sorgulama tekniğinin öğrenciler üzerinde olumlu etkilerine tanıklık etmiştir. Benzer olumlu sonuçların ilgili öğrenci grubu için de olması olasılığı üzerine Sokratik sorgulama tekniğinin kullanılmasında karar verilmiştir. Okulda bulunan 3/C ve 3/D şubeleri arasından 3/C şubesinin farklı tekniklerle karşılaşma sıklığının 3/D'ye göre daha fazla olması ve velilerin video kaydına izin vermemeleri gibi ölçütler doğrultusunda ölçüt örnekleme tekniği ile uygulama 3/D şubesinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan 3/D sınıfı öğrencilerine ait demografik bilgiler kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Öğrencilerin yaş, cinsiyet özellikleri ile ebeveynlerine ait eğitim ve mesleki bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Çalışma Grubu Özellikleri	f	
Cinsiyet	Kız	5
	Erkek	11
Yaş	9 yaş	7
	10 yaş	9
Anne Eğitim Durumu	Lise	8
	Üniversite	7
	Yüksek Lisans	1
Annenin Mesleği	Ev Hanımı	9
	Öğretmen	2
	Mali Müşavir	1
	Muhasebe	1
	Devlet Memuru	2
	Elektrik Mühendisi	1
Babanın Mesleği	İnşaat Mühendisi	3
	Serbest Meslek	6
	Elektrik Mühendisi	2
	Kimya Mühendisi	1
	Bankacı	1
	Basın Danışmanı	1
Baba Eğitim Durumu	Lojistik	2
	Ortaokul	1
	Lise	6
	Üniversite	9

Tablo 1 incelendiğinde uygulama yapılan 3/D sınıfında beş kız, 11 erkek olmak üzere 16 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden yedisi dokuz yaşında, dokuzu 10 yaşındadır. 10 yaş ve üstünde öğrenci yoktur. Öğrencilerden beşinin kardeşi yokken sekiz kişinin bir, üç kişinin iki kardeşi vardır. Üçten daha fazla sayıda kardeşi olan yoktur. Yine öğrencilerden 12'si okulöncesi eğitim almışken dokuzu almamıştır. Ailelerinin eğitim durumuna bakıldığında babaların dokuzu üniversite, altısı lise, biri

ortaokul; annelerden yedisi üniversite, sekizi lise, biri yüksek lisans mezunudur. Ailelerin mesleklerine bakıldığında babaların altısı serbest meslek, üçü inşaat mühendisi, ikisi elektrik mühendisi, ikisi lojistik, biri kimya mühendisi, biri bankacı, biri basın danışmanıdır; annelerin dokuzu ev hanımı, ikisi öğretmen, biri mali müşavir, biri muhasebeci, biri gümrük memuru, biri devlet memuru, biri elektrik mühendisidir. Anne babanın medeni durumuna bakıldığında 12 öğrencinin anne ve babası birlikte iken dört öğrencinin anne ve babası ayrı yaşamaktadır.

Ayrıca etik kurallar gereği öğrencilere araştırma verilerinin toplanması aşamasında kod isimler verilmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilere kod isim olarak filozof isimleri verilmiştir ve öğrenciler kod isimleri ile kayda geçmiştir.

Araştırmanın uygulama basamağına geçilmeden önce bir geçerlik komitesi kurulmuştur. Bu komitede tez danışmanının ve araştırmayı gerçekleştiren araştırmacı öğretmenin yanı sıra hem devlet hem de özel okullarda çalışmış mesleki deneyimi 25 yıl olan bir sınıf öğretmeni de yer almıştır. Komite, planlama toplantısı da dahil olmak üzere her uygulama sonunda, toplamda on kez bir araya gelmiştir. Komitede alınan kararlar, maddeler halinde araştırmacı tarafından tutanak biçimine getirilerek komite üyelerine imzalatılmıştır. İmzalanarak kayıt altına alınan bu tutanaklar, araştırmanın veri setine dahil edilerek araştırmanın veri çeşitlemesinin sağlanmasında kullanılmıştır. Araştırmacı öğretmenin uygulama sırasında yaptığı gözlemlerini, topladığı öğrenci çalışmalarını ve video kaydından seçtiği önemli bölümleri komite ile paylaşmıştır. Komite tarafından değerlendirilen bu veriler ışığında bir sonraki uygulama tekrar gözden geçirilerek eylem planında düzenleme yapılmıştır.

Araştırmacı aynı zamanda uygulayıcıdır. Hem sınıf öğretmeni olması hem de daha önce farklı öğrenci gruplarıyla felsefi kavramları tartıştıkları Sokratik sorgulama atölyeleri kurgulayarak uygulamış olması araştırmanın uygulayıcısı olarak yer almasında belirleyici öğeleri olmuştur.

Araştırma Ortamı

Araştırmanın yapıldığı okul İstanbul Anadolu yakası Kadıköy ilçesine bağlı Koşuyolu semtinde eğitim öğretim veren özel bir okuldur. Okulda anasınıfından dördüncü sınıfa kadar yaklaşık 210 öğrenci bulunmaktadır. Bir müdür ve bir rehber öğretmeniyle birlikte toplam dokuz sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Aynı zamanda ikisi yarı zamanlı olmak üzere toplam sekiz branş öğretmeni bulunmaktadır. Okulda sabah 08:40-16:20 arasında tüm gün öğretim yapılmaktadır.

Uygulamanın ilk iki haftası 3/D sınıfında yapılmasına karşın video kayıtlarının izlenmesi ve ders sırasında yapılan gözlemler sonucunda fiziki koşulların araştırmanın sağlıklı yürütülmesinde önemli bir engelleyici olduğu belirlenmiştir. Geçerlik komitesinde; sınıfın fiziksel olarak küçük olmasından dolayı öğrencilerin oturma düzeninde U düzeni ya da grup çalışması gibi değişiklik yapılmasının güçlüğü ve az ışık alması gerekçeleri doğrultusunda uygulamanın fiziki olarak daha elverişli olan okul kütüphanesinde yapılmasına karar verilmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı, 29.12.2016). 03.01.2017 tarihinden itibaren tüm uygulamalar en üst katta

bulunan okul kütüphanesinde yapılmıştır. Kütüphane öğrencilerin yuvarlak bir masa etrafında oturdukları, daha aydınlık ve daha geniş bir alandır.

Bu araştırma, 01.11.2016-28.04.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamaları içermektedir. İlgili tarihler arasında, araştırma öncesi sınıf gözlemi, toplam yedi oturumdan oluşan ders uygulamaları, oturumların değerlendirildiği 10 geçerlik komitesi toplantısı ile ön test ve son test uygulamaları yapılmış ve tablo uygulamalara yönelik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Süreci

Tarih	Süre	Etkinlikler
Uygulama Öncesi		
27.10.2016	65'	Tez Danışmanı ile hazırlık toplantısı
31.10.2016		Uygulama yapılması planlanan 3/D ve 3/C sınıf öğretmenleri ve okul müdürü ile bilgilendirici toplantı yapılması
01-29.11.2016	1 Ay	Uygulama öncesi gözlem
01.12.2016	60'	Tez danışmanı ile değerlendirme toplantısı
25.10.2016	60'	Uygulama öncesi sınıf öğretmeni ile bilgilendirici toplantı yapılması
03.12.2016	60'	Uygulama öncesi yapılacak çalışma hakkında bilgilendirici veli toplantısı
07.12.2016	60'	Tez danışmanı değerlendirme toplantısı
08.12.2016	40'	Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği'nin uygulanması
08.12.2016	40'	Hayat Bilgisi "Benim Eşsiz Yuvam" teması başarı testinin uygulanması
09.12.2016	80'	I. yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmelerinin yapılması
Uygulama Sırası		
13.12.2016	120'	1. Oturum: Barınma-Sorgulama Hattı-1
15.12.2016	60'	Geçerlik Komitesi Toplantısı-1
20-27.12.2016	240'	1. Oturum: Barınma- Sorgulama Hattı-2
28.12.2016	60'	Aralık Ayı II. Tez İzleme Toplantısı
29.12.2016	60'	Geçerlik Komitesi Toplantısı-2
03.01.2017	120'	1. Oturum: Barınma- Sorgulama Hattı-3
05.01.2017	60'	Geçerlik Komitesi Toplantısı-3
10.01.2017	120'	2. Oturum: İşbölümü
12.01.2017	60'	Geçerlik Komitesi Toplantısı-4
17.01.2017	120'	3. Oturum: Planlama
19.01.2017	60'	Geçerlik Komitesi Toplantısı-5
07-14.02.2017	240'	4. Oturum: İletişim
Uygulama Öncesi		
16.01.2017	60'	Geçerlik Komitesi Toplantısı-6
21.02.2017	120'	5. Oturum: Sorun Çözme
23.02.2017	60'	Geçerlik Komitesi Toplantısı- 7

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Tarih	Süre	Etkinlikler
07.03.2017	120'	6. Oturum: Farklılıklara Saygı
09.03.2017	60'	Geçerlik Komitesi Toplantısı- 8
14.03.2017	120'	7. Oturum: Adil Olmak- Sorgulama Hattı-1
17.03.2017	80	Geçerlik Komitesi Toplantısı- 9
21.03.2017	120'	7. Oturum: Adil Olmak- Sorgulama Hattı-2
24.03.2017	60'	Geçerlik Komitesi Toplantısı- 10
Uygulama Sonrası		
27.03.2017	40'	Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği'nin uygulanması
28.03.2017	40'	Hayat Bilgisi "Benim Eşsiz Yuvam" teması başarı testinin uygulanması
29.03.2017	80'	II. yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmelerinin yapılması

Tablo 2 incelendiğinde birinci oturum sorgulama hattı iki ve dördüncü oturum hariç diğer oturumların haftalık üç ders saati yani 120 dakika için hazırlandığı görülmektedir. Bu araştırma için hedeflenen 25 kazanımın kapsam ve içeriği incelenerek bunlar barınma, işbölümü, planlama, iletişim, sorun çözme, farklılıklara saygı ve adil olmak gibi yedi çatı kavram altında toplanmıştır. Böylece benzer kapsam ve içeriklere sahip kazanımlar ortak bir kavram etrafında bir araya getirilerek oturumlarda ders döngüsüne uygun gerçekleşecek sorgulama hatları oluşturulmuştur. Örneğin, 3. Oturumda işlenen Planlama çatı kavramı etrafında B.3.22, B.3.31, B.3.32 kazanımları alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere bu kavram ve kazanımlarla ilgili meraklarını uyandıracak çeşitli görseller, hikayeler, gazete haberleri sunulmuştur. Daha sonra "Başarı tesadüfen mi elde edilir?" ana sorusu etrafında önce tüm sınıfla birlikte daha sonra kendi küçük gruplarında tartışmaları istenmiştir. Araştırmacı hem tüm sınıf birlikte tartışırken hem de küçük gruplarında öğrenciler tartışırken belirginlik ölçününü ile ilgili olarak ürettikleri düşüncelerin önemli yanlarını ortaya koymasını istemiştir. Daha sonra yine öğrenciler düşüncelerini tüm sınıfla paylaşmışlardır. Yine burada da araştırmacı, öğrencilerin düşüncelerinin belirgin ve önemli yanlarını ortaya koymalarını sağlayacak sorular sormuştur. Öğrenciler tüm sınıfla ana sorunun yanıtı üzerine tartışmayı tamamladıktan sonra bireysel olarak soruyla ilgili yanıtlarını yazmışlardır. Son olarak da yazdıkları bu yanıtları grup arkadaşları ile paylaşmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları belirlenirken toplanan verinin türüne göre bu araçlar nitel ve nicel veri toplama araçları olarak ikiye ayrılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kişisel bilgilerini almaya yönelik olarak araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Toplam 10 maddeden oluşmaktadır ve araştırma süresince bir kez kullanılmıştır.

Video Kayıtları. Her hafta yapılan öğretim etkinlikleri video aracılığı ile kaydedilmiştir. Uygulamada toplam 10 oturum video kamera ile kayıt altına

alınmıştır. Yapılan video kayıtları aracılığı ile sınıf içi etkileşim, uygulama ortamı, araştırmacı ve öğrenci davranışları gibi çeşitli olaylar geçerlik komitesinde izlenmiştir. Kameranın sınıfın tamamını çekebilecek genişlikte bir lense sahip olması, araştırmacının işini kolaylaştırmıştır. Derslikteki kitaplığın önüne bir tripodla yerleştirilen kamera ile sınıf içindeki tüm öğrenciler kamera görüş alanına sığmıştır. Bu sınıfı tam anlamıyla gözlemlemek için büyük üstünlük sağlamıştır. Kameranın sesleri algılama konusunda iyi olması ses veri kaybını da tamamen önlemiştir.

Görüşme. Araştırma süresince uygulama yapılan öğrencilerle uygulamanın başında ve sonunda yarı yapılandırılmış iki bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşme formunda dört ana soru etrafında toplam 13 soru yer almaktadır. Görüşme soruları hazırlanırken öğrencilerin soru sormaya ve Hayat Bilgisi dersine ilişkin genel tutumlarına yönelik veri toplamak ve toplanan diğer verileri desteklemek amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, geçerlik komitesi ile gözden geçirilmiştir. Daha sonra uygulama yapılacak öğrenci grubu ile aynı yaşta farklı iki öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrası sorular tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Her öğrenci için görüşme süresi değişmekle birlikte en uzun görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Yapılan bu kayıtlar araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür

Öğrenci Günlükleri. Araştırma kapsamında her uygulama sonrasında yapılan etkinliklere ilişkin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini belirtmeleri için günlükler kullanılmıştır. Aynı zamanda bir sonraki dersi planlarken öğrencilerin bu günlüklere yazdıkları düşüncelerden de yararlanılmıştır. Tüm uygulamalar boyunca aynı yönergeyi içeren bir günlük biçimi kullanılmıştır. Her uygulama sonrasında öğrencilerden “Bugün işlediğimiz Hayat Bilgisi dersi hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi yazınız.” ile “ Bugünkü Hayat Bilgisi dersinden aklınızda kalan üç şeyi yazınız.” yönergelerinin olduğu günlük sayfalarını kullanmaları istenmiştir. Öğrencilere ait önemli veri niteliği taşıyan bu günlüklerin kaybolmaması ve düzenli işlenebilmesini sağlamak amacıyla defter yerine günlük sayfaları kullanılmıştır. Uygulama sonunda her bir öğrenci için 15 günlük toplanmıştır.

Araştırmacı Günlüğü. Araştırmacı tarafından tutulan bu kayıtlar araştırmayı geliştirme aşamasında belirleyici olmuştur. Araştırmacı bir defter üzerine notlar alarak günlük tutmuştur. Araştırmaya ilişkin tüm görüş ve gözlemlerin kaydedildiği araştırmacı günlüğündeki veriler diğer tüm verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı tüm uygulama boyunca 42 sayfa günlük yazmıştır.

Öğrenci Ürünleri. Araştırma kapsamında yapılan tüm uygulamalar boyunca pek çok öğrenci ürünü ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilerin ürettikleri düşüncelere doğrudan ulaşmaya olanak sağladığı için sadece her oturumun “daha derin çeşitleme” bölümünde kullanılan “Sorular Hakkında Düşünmek” etkinlik çıktıları ve öğrenci günlüklerinden toplanan veriler analizlere dahil edilmiştir.

Tutum Ölçeği. Araştırmada Bektaş'ın (2007) geliştirdiği "Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Belirtilen ölçekteki alanyazın taraması yapılarak oluşturulan madde havuzundan madde seçimi yapılmıştır. Maddelerin içerik-kapsam geçerliği için yedi alan uzmanına başvurularak 13'e indirilen madde sayısı, 113 kişiye ön uygulama yapılarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Madde ayırt edicilik düzeyleri istatistiksel olarak uygun olmayan maddeler çıkartılarak madde sayısı 10'a düşürülmüştür. Yapı geçerliği çalışması ile birlikte ölçek 10 maddenin yer aldığı üç faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerin açıkladıkları toplam varyans %51'dir. Yapı geçerliğine baktıktan sonra ölçeğin güvenirliği için iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Ölçeğin bütününe ait iç tutarlık katsayısı .63 bulunmuştur. 10 maddelik üçlü likert tipi bu ölçekten öğrenciler en az 10, en çok 30 puan alabilmektedir.

Başarı Testi. Araştırmacı tarafından 40 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorular üçüncü sınıfta öğretmenlik deneyimi olan iki sınıf öğretmeninin ve geçerlik komitesinin görüşü alınarak düzenlenmiştir. Buna göre hem ilgili sınıf öğretmenlerinin hem de geçerlik komitesinin görüşleri doğrultusunda 10 soru hedef kazanımı tam olarak ölçmemesi, soru sayısı arttıkça sürenin uzaması, sorulardaki dilsel sorunlar gerekçeleri ile çıkartılmıştır. Geriye kalan 30 soru farklı bir okulda üçüncü sınıfa devam eden 16 öğrenciye uygulanarak pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası madde analizi yapılan başarı testinin 6, 14 ve 19. maddelerinin ayırt ediciliği 0 ile -0.25 arasında çıkması; 12 ve 21. maddelerin ise hem ayırt ediciliğinin 0 çıkması hem de güçlük düzeylerinin 0.20'den düşük olması nedeniyle, 6, 14, 19, 12 ve 21. maddeler testten çıkartılmıştır. Böylece başarı testinde 25 soru yer almıştır. Daha sonra başarı testinin güvenirliği hesaplanmış ve güvenirlik .84 çıkmıştır. Alanyazında güvenirliğin 0.70 ve üzerinde olması ölçme aracının araştırmalarda kullanılması için yeterli olduğu anlamına gelmektedir (Özguven, 1998). Başarı testi "Benim Eşsiz Yuvam" temasındaki kazanımlara ilişkin öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası edinimlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Başarı testi uygulama öncesi ön test, uygulama bitiminde de son test olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada nitel verilerin analizinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Verilerin yazıya dökülmesi: Video kayıtları ve görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından bir word belgesine hiçbir değişiklik yapılmadan aktarılmıştır.

2. Verilerin analiz öncesinde gruplanması: Bir önceki aşamada yazıya dökülen veriler geçerlik komitesi tarafından incelenerek haftalık olarak değerlendirilmiştir.

3. Bütün verilerin gözden geçirilmesi: Bu aşama, verilerin kodlanmasına başlanmadan önce, araştırmacının bütün yazılı veri kaynaklarını genel bir fikir edinmek için dikkatlice okuduğu aşamadır. Bu yolla araştırmacı analiz öncesinde verilerin tamamını görme olanağını yakalamış olur.

4. Verilerin kodlanması: Kodlama aşaması, araştırmacının eldeki verilerden hareketle kavramlar geliştirdiği aşama olarak tanımlanabilir. Kodların belirlenmesi ile ilgili üç temel yaklaşım bulunmaktadır (Cavkaytar, 2009):

- a. Veriler toplandıktan sonra ortaya çıkan kodlamalar.
- b. Veriler toplanmadan önce belirlenen kodlamalar ve toplanan verilerle uygunluğunun karşılaştırılması.
- c. Veri toplamadan önce belirlenen kodlamalarla veriler toplandıktan sonra ortaya çıkan kodlamaların birleştirilmesi.

5. Temalar çerçevesinde verilerin işlenmesi: Bu araştırmada yukarıdaki kodların belirlenmesi ile ilgili temel yaklaşımlardan ikinci tip kodlama yaklaşımı benimsenmiştir. Önceden belirli olan kodlar farklı temalar altında toplanmıştır. Araştırma öncesi araştırmanın ana ve alt problemleri doğrultusunda kesinlik, açıklık, belirginlik, doğruluk, uygunluk, derinlik, mantıklılık, genişlik, temaları belirlenmiştir.

6. Bulguların tanımlanması: Bu aşamada araştırma soruları başlığı altında ortaya konulan temalar ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkileri belirginleştirecek alıntılar yapılmıştır.

7. Bulguların yorumlanması: Araştırmanın uygulama verilerinin analizinin son aşaması olan bu noktada, araştırma bulgularının ne anlama geldiğinin açık biçimde ortaya konulması hedeflenmiştir (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2010).

Araştırmanın nicel verileri ise SPSS (Statistics Package For Socials Sciences) paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası başarı ve tutum ölçeklerinden elde edilen nicel veriler bağımlı örneklem için t-testi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvendiuyulabilirliğin sağlanmasına yönelik inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) olmak üzere beş boyutta önlem alınması önerilmektedir. İnandırıcılık, bulguların gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğunu belirtmektedir. Aktarılabilirlik, bulguların diğer bağlamlara ne düzeyde uyarlanabildiği ile ilgilidir. Güvenilebilirlik, aynı bağlamda aynı katılımcılarla aynı bulgulara ulaşılmasını belirtmektedir. Onaylanabilirlik ise bulgularının araştırmacının değil, katılımcıların deneyim ve düşüncelerinden kaynaklandığını ortaya koymaktır (Shenton, 2004, akt. Arastaman, Öztürk-Fidan ve Fidan, 2018). Bu araştırmada güvenilirlik ve inandırıcılık boyutları için araştırmada uzun süreli etkileşimin gerçekleştirilmesi, derinlemesine gözlem yapılması ve her aşamada geçerlik komitesi

aracılığı ile uzman incelemesinin yer alması önlemleri alınmıştır. Aktarılabirlik boyutunda araştırma odağının, yapılan işlemlerin ve bulguların ayrıntılı olarak betimlenmesi önlemleri alınmıştır. Tutarlık boyutunda veri analizinde ulaşılan kod ve temaların tutarlık incelemesi gerçekleştirilmiştir. Onaylanabilirlik boyutunda, veri kaynakları ve veri toplama yöntemlerinin belirlenmesinde çeşitleme yapılmıştır. Gözlem, görüşme, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü gibi birden fazla veri toplama tekniği ile veriler toplanmış; süreçte verileri ve uygulamaları doğrulamak için farklı araştırmalardan yararlanılmıştır. Eylem araştırmalarındaki diğer önemli bir konu araştırma süresince etik ilkelere bağlılık konusu ile ilgili olarak da çalışma grubundaki öğrencilerin velileri ile uygulama öncesinde bilgilendirme toplantıları yapılmış her öğrenci velisinden sözlü ve yazılı onayı onam formu aracılığıyla alınmıştır. Araştırmada elde edilen video ve ses kayıtlarının gizliliği sağlanmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizliliğini sağlamak amacıyla gerçek adlar yerine kod isimler kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma süresince toplanan bulgular araştırma öncesi belirlenen temalar altında her bölümde sunulmuştur.

Kesinlik temasına ilişkin bulgular

Grup olarak ürettikleri düşünceleri ayrıntılandırmaları istenen öğrencilerin soruları yanıtlarken sınıfın genel eğilimini izledikleri, birbirlerinin yakın ya da aynısı düşünceler ürettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, Dört Silahşörler grubu ile araştırmacı öğretmen arasındaki diyalog:

“Araştırmacı Öğretmen: Evimizle ülkemiz arasında bir benzerlik var mıdır?”

Yanıt: Evet vardır.

Araştırmacı Öğretmen: “Evimiz ile ülkemiz arasında bir benzerlik vardır” dediniz. Bunu biraz daha açar mısınız?

Yanıt: Aslında ikisinde de yaşıyoruz.

Araştırmacı Öğretmen: “İkisi de aynı” dediniz bunu biraz daha açar mısınız?

Yanıt: Evimizde yaşarız ama aslında ülkemizde yaşarız.

Araştırmacı Öğretmen: Bu söylediğinizi kanıtlar mısınız? Bir kanıtınız var mı?

Yanıt: Evet var. Mesela biz evde yaşıyoruz, evimiz Türkiye topraklarında, o zaman aslında biz aynı zamanda ülkemizde de yaşıyoruz. Yani öğretmenim aslında ülkemiz hem evimiz hem ülkemizdir.”

Dört Silahşörler grubu düşüncelerini sözlü olarak paylaştıktan sonra çikolata grubu ile araştırmacı öğretmen arasındaki diyalog:

“Araştırmacı Öğretmen: Evimizle ülkemiz arasında bir benzerlik var mıdır?”

Yanıt: Evimizde ülkemiz gibi güzeldir

Araştırmacı Öğretmen: Düşüncenizi biraz daha açar mısınız?

Yanıt: Mesela, evimizde ailemizle birlikte yaşarız, ülkemizde de diğer insanlarla birlikte. İşte bakın hep birlikte yaşıyoruz bu ülkede, evde de ailemiz var.

Araştırmacı Öğretmen: Biraz daha ayrıntılı anlatır mısınız?

Yanıt: Mesela ülkemiz ile evimiz arasında çok benzerlik vardır.”

(Video kaydı, 03.01.2017, Barınma, Sorgulama Hattı 3, 2. Ders, 00:12:04”).

Bireysel olarak ürettikleri düşünceler kesinlik açısından incelendiğinde, 16 öğrenciden iki öğrencinin ürettikleri düşünceleri ayrıntılı olarak ifade edebildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

“Araştırmacı Öğretmen: Ülkemiz ile evimiz arasında bir benzerlik var mıdır? Örnekleriyle açıklayınız.

“Lokce: Ülkem de evim gibidir. Örneğin evimde de odalar vardır ülkemdeki şehirler gibi. Bu odalarda çok güven içinde yaşarım.

Platon: Ülkem evime benzer çünkü ülkem gibidir. Ülkemdeki gibi evimin sınırları vardır. Bu sınırlar evimi güvenli yapar.”

(Öğrenci Çalışmaları, “Sorular Hakkında Düşündüklerim ve Yazdıklarım” Etkinliği, 03.01.2017).

Açıklık temasına ilişkin bulgular

Grup olarak ürettikleri düşüncelerini örneklendirmeleri istenen öğrencilerin meslek ile hobi arasındaki farkı açık biçimde açıklayamamalarına karşın bu farklılığı örneklendirebildikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Video kaydı, 10.01.2017, 2. ve 3. Ders, 00:35:01”). Örneğin, çikolata grubu öğrencileri meslek ile hobi arasında bir farkın olduğunu savunup aile bireyleri üzerinden bir örnek verebilirken bu farkın nedenini açıklamakta zorlandığı görülmektedir.

“Araştırmacı Öğretmen: Meslek ile hobi arasında bir fark var mıdır?

Yanıt: İki farklıdır. Çünkü mesleğimiz olmasa evimize para götüremeyiz.

Araştırmacı Öğretmen: Meslek evimize para getirdiğimiz hobi ise eve para getirmediğimiz demek mi istiyorsunuz?

Yanıt: Evet.

Araştırmacı Öğretmen: Meslek eve para getirdiğimiz, hobi eve para getirmediğimizdir düşüncenize bir örnek verir misiniz?

Yanıt: Mesela işimiz doktorluk. Doktorluk yapmazsak maaş alamayız ve eve para götüremeyiz ama diyelim ki hobimiz resim yapmak resim yapmazsak bir şey olmaz sadece biraz canımız sıkılır.”

(Video Kaydı, İşbölümü, Sorgulama Hattı 1, 10.01.2017, 2. Ders, 00:10:15’).

Öğrencilerin bireysel olarak ürettikleri düşünceler açıklık açısından incelendiğinde, 12 öğrenciden (Dört öğrenci bu etkinlikler sırasında okulda yoktu.) yedi öğrencinin ürettiği düşünceye örnek ya da örnek olabilecek durumları açıklayabildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, “Meslek ile hobi arasında bir fark var mıdır? Örneklendirerek düşüncelerinizi yazınız.” sorusuna aşağıdaki yanıtları vermişlerdir.

“Sokrates: Bence bir fark vardır. Örneğin ben astronot olmak istiyorum bu benim mesleğim ama dinazorlarla ilgili kitap okumak istiyorum, bu da benim hobim. Astronotluk yaparak para kazanıp dinazor kitapları alıp okurum.

Locke: Ben arasında bir farklılık olduğunu düşünüyorum. Örneğin benim dayım mühendis bu onun mesleği ve her gün gidiyor. Ama bir de gitar çalıyor bu da onun hobisi. İşten gelince isterse bazen çalıyor. Birisi bana ‘dayın ne iş yapıyor’ derse ben de ona mühendis diyorum, gitar çalıyor demiyorum.”

(Öğrenci Çalışmaları, “Sorular Hakkında Düşünmek ve Yazmak” Etkinliği, 10.01.2017).

Belirginlik temasına ilişkin bulgular

Grup olarak ürettikleri düşüncelerinin önemli yönlerini ortaya koymaları istenen öğrencilerin “Başarı tesadüfen mi elde edilir?” sorusu ile ilgili olarak başarı ile tesadüf arasındaki ilişkiyi doğru biçimde belirtebildikleri ve ilişkinin önemli yönlerini ortaya koyabildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin Yıldızlar grubu üyeleri ile araştırmacı öğretmen arasında geçen diyalog:

“Araştırmacı Öğretmen: Başarı teadüfen mi gelir?”

Yanıt: Öyle birden bire olmaz. Çok çalışmalıyız. Düzenli olarak çalışmalıyız. Çok kitap okumalıyız. Hiç pes etmemeliyiz. Başkaları yapamazsın deseler bile “Yapacağım!” demeliyiz.

Araştırmacı Öğretmen: Bu söylediklerinden hangisi en önemli?

Yanıt : En önemlisi planlı ve çok çalışmak.

Araştırmacı Öğretmen : Bu söylediklerin üzerine düşünülecek kadar önemli mi? Neden ?

Yanıt : Bizce önemli çünkü başarılı olmak isteyenlerin bilmesi gereken şeyler bunlar.”

(Video Kaydı, Planlama, Sorgulama Hattı 1, 17.01.2017, 2. Ders, 00:23:08” Yıldızlar grubundaki öğrencilerin ürettikleri düşünceler).

Bireysel olarak ürettikleri düşünceler belirginlik açısından incelendiğinde, 15 öğrenciden (Bir öğrenci okulda yoktu.) 12 öğrencinin ürettiği düşünceleri belirginleştirmek için düşüncelerinin hangisi/hangilerinin önemli olduğunu

ifadelenidirebildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin “Başarı tesadüfen mi gelir? Soruya yazdığın yanıtın önemli taraflarını yazın.” sorusuna aşağıdaki yanıtları vermişlerdir:

“Locke: Başarılı olmak için ihtiyacımız olan şeyler çaba ve cesarettir. Başka şeylere ihtiyacımız olduğunu düşünürsek üzgün ve kızgınlık hissederiz. Mesela planlı ve çok çalışmadık başarısız oluruz ve çok üzülürüz. Bunların hepsinin önemli olduğunu düşünüyorum.

Berkeley: Belki ama her zaman değil. Her zaman çok planlı olmalıyız. O zaman çok ama çok başarılı oluruz. Bütün karmaşalardan kurtuluruz. Plan bana göre önemli.”

(Öğrenci Çalışmaları, 17.01.2017, “Sorular Hakkında Düşünmek ve Yazmak” Etkinliği).

Doğruluk temasına ilişki bulgular

Grup olarak ürettikleri düşüncelerinin doğruluğunu ortaya koymaları istenen öğrencilerin fikirlerinin doğruluğunu ortaya koyabildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin Dört Silahşörler grubu üyeleri ile araştırmacı öğretmen arasında geçen bir diyalog:

“Araştırmacı Öğretmen: Bir şey söylemek istediğimizde kime söylediğimiz mi nasıl söylediğimiz mi önemlidir?”

Yanıt: İkisi de önemli. Kime söylediğimiz de önemli, nasıl söylediğimiz de ve söylemek istediklerimizi doğru kelimelerle söylemeliyiz.

Araştırmacı Öğretmen: Bir örnek verir misiniz?

Yanıt: Mesela hep güzel kelimeler söylemeliyiz. “Arkadaşım kalemini alabilir miyim?”, “Anneciğim sana yardım edebilir miyim?” gibi.

Araştırmacı Öğretmen: Verdiğin örneğe bir şey söylemek istediğimizde güzel kelimeler kullanmalıyız daha mı önemli sanki?

Yanıt: Evet nasıl söylediğimiz daha önemli.

Araştırmacı Öğretmen: Bir şey söylemek istediğimizde nasıl söylediğimizin daha önemli olduğunu söyledin bunun doğru olduğunu nasıl bilebiliriz?

Yanıt: Çünkü bir de atasözü var “Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.” diye.”

(Grup Dört Silahşörler-Video Kaydı, İletişim, Sorgulama Hattı 1, 14.02.2017, 5. Ders, 00:11:23’).

Bireysel olarak ürettikleri düşünceler doğruluk açısından incelendiğinde, 14 öğrenciden (İki öğrenci bu etkinlikler sırasında okulda yoktu.) dokuz öğrencinin ürettiği düşüncenin doğruluğuna ilişkin doğru bir savunu geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, “Bir şey söylemek istediğimizde kime söylediğimiz mi nasıl

söylediğimiz mi önemlidir? Bu soruya verdiğiniz yanıtın doğru olduğunu nasıl bilebiliyorsunuz? Yazınız.” sorusuna aşağıdaki yanıtları vermişlerdir:

“Hegel: Bir şey söylemek istediğimizde nasıl söyledığımız daha önemlidir. Hiçbir zaman kaba konuşmamalıyız. Annem sürekli bana böyle söyler kaba konuşma diye, o nedenle bence bu doğru.”

Schopenhauer: İksi de bence. Mesela annem yanımda olmasa hiç tanımadığımız biri kibar kibar gelip seni annene babana götüreceğim derse gidecek miyiz? Tabii ki de inanmayacağız. Bu doğru çünkü bir çocuğu kaçırmışlardı böyle televizyonda.”

(Öğrenci Çalışmaları, “Sorular Hakkında Düşünmek ve Yazmak” Etkinliği, 14.02.2017).

Uygunluk temasına ilişkin bulgular

Grup olarak ürettikleri düşüncelerinin konuşulan konu ile ilgisini belirtmeleri istenen öğrencilerin düşüncelerinin konuyla ilgili olup olmadığını açıklayabildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, Dört Silahşörler grubu ile araştırmacı öğretmen arasında geçen bir diyalog:

“Araştırmacı Öğretmen: Bir sorun yaşadığında sorunlarını hep aynı şekilde mi çözersin?”

Yanıt: Bazen farklı çözeriz, bazen de aynı çözeriz.

Araştırmacı Öğretmen: “Bazen problemlerimizi aynı bazen de farklı şekillerde çözeriz” dediniz. Buna bir örnek verir misiniz?

Yanıt: Mesela arkadaşlarımızla teneffüste kavga ettiğimizde bazen öğretmenimize söyleriz, bazen de kendimiz özür dileyip çözeriz.

Araştırmacı Öğretmen: Hangi yöntem başvurduğunuz nasıl karar verirsiniz?

Yanıt: Genellikle kendi başımıza çözemeyince öğretmenimize söyleriz.

Araştırmacı Öğretmen: Peki o zaman bir sorunu yaşadığında nasıl çözeceğine nasıl karar veriyorsun?

Yanıt: Kendimiz çözemesek öğretmenden ya da annemizden, babamızdan yardım isteriz.

Araştırmacı Öğretmen: Bu söyledikleriniz benim soruyla ilgili mi?

Yanıt: Evet ilgili. Çünkü bunlar sorunlarımızı daha kolay çözmemizi sağlar.”

(Grup Dört Silahşörler- Video Kaydı, 21.02.2017, Sorun Çözme, Sorgulama Hattı 1, 1. Ders, 00:37:05”).

Bireysel olarak ürettikleri düşünceler uygunluk açısından incelendiğinde, 14 öğrenciden (İki öğrenci bu etkinlikler sırasında okulda yoktu.) 12 öğrencinin kendi düşüncesinin, üzerine konuşulan konuya uygun olup olmadığına ilişkin doğru

belilemeler yaparak açıklayabildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, “Bir sorun yaşadığında sorunlarını hep aynı şekilde mi çözersin? Sorunu yanıtladıktan sonra yazdığın yanıtın soruyla nasıl bir ilgisi olduğunu da açıklayarak yazınız.” sorusuna aşağıdaki yanıtları vermişlerdir:

“Berkeley: Çözmem. Değişik değişik çözerim. Arkadaşımla bahçede oyun oynarken o der ki benim istediğim oyunu oynayalım, ben derim ki benim istediğim oyunu oynayalım. O zaman ikimizin de istediğini sırayla oynarız, sorunu çözeriz. Bu yanıt soruyla ilgili çünkü bu çözüm benim sorunlarımı çözmeme uygundur.

Rousseau: Mesela arkadaşımın oyun seçme kavgası yaptığımızda benim de onun da istediği oyunu oynarız böylece sorun kalmaz. Bu soruyla ilgili çünkü böyle sorunlar yaşadığımda hep işime yarar.”

(Öğrenci Çalışmaları, “Sorular Hakkında Düşünmek ve Yazmak” Etkinliği, 21.02.2017).

Derinlik temasına ilişkin bulgular

Grup olarak ürettikleri düşüncelerinin karmaşık taraflarını ortaya koymaları istenen öğrencilerin, bir grup hariç, diğer tüm grupların düşüncelerinin karmaşık taraflarını ifade etmekte zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, Çikolata grubu üyeleri ile araştırmacı öğretmen arasında geçen bir diyalog:

“Araştırmacı Öğretmen: Farklı bir insan olabilir misiniz? Kendinizle ilgili neleri değiştirmek istersin?”

Yanıt: Bazılarımız olabiliriz dedi, bazılarımız olamayız dedi.

Araştırmacı Öğretmen: Olabiliriz ve olamayız diyenler biraz daha ayrıntı verir misiniz?

Yanıt: Biz olabiliriz dedik. Çünkü büyüyoruz, saçlarımız ve boyumuz değişiyor. O zaman farklı biri oluruz. Küçükken mesela mama seviyorduk, şimdi sevmiyoruz başka şeyler seviyoruz. Değişiyoruz yani. Kendimizle ilgili Kant saçlarının sarı renkte olmasını değil de siyah renkte olmasını isterdi, ben de daha iyi paten kayabiliyor olmayı isterdim. Biz de olamayız dedik. Olamayız çünkü hep aynı insanız, büyüsek de saçımızın rengini değiştirsek de aynıyız. Kendimizle ilgili ben matematikten daha iyi olmak isterdim, İbn-i Rüşd de hiçbir şeyini değiştirmek istemezdi.

Araştırmacı Öğretmen: Bu söylediklerinizin karmaşık tarafları var mı?

Yanıt: Biraz var, değişirsek aynı insan nasıl oluruz? Hem değişik hem aynı, burası biraz karışık.”

(Video kaydı, 07.03.2017, Farklılıklara Saygı, Sorgulama Hattı 1, 2. Ders, 00:17:06’).

Bireysel olarak ürettikleri düşünceler derinlik açısından incelendiğinde, 14 öğrenciden (İki öğrenci bu etkinlikler sırasında okulda yoktu.) hiçbir öğrencinin

ürettiği düşüncenin karmaşıklığına ilişkin düşünce belirtmediği ve varsa karmaşıklığın nedenleri üzerine de bir belirlemede bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, “Farklı bir insan olabilir misiniz? Kendinizle ilgili neleri değiştirmek istersin? Sorunun yanıtını yazdıktan sonra bu yanıtın karmaşık taraflarını yazınız.” sorusuna aşağıdaki yanıtları vermişlerdir:

Platon: Hem farklı biri olabiliriz hem de olmayız. Aynı insanım ben çünkü ama bebekken ders çalışmıyordum, şimdi çalışıyorum. Hiçbir şeyimi değiştirmek istemem. Karmaşık olabilir bazı insanlar için.

Kant: Olamam, ben hep aynı insanım. Hiçbir şeyim her şeyimi severim ben. Karmaşık değil.

Descartes: Olamam, ben buyum. Değiştirmek istemem kendimi, iyiyim ben böyle. Karmaşık.

Leibniz: Olamazsın, sen neysen onun. Değiştirmek istemem, hepsi güzel. Çok karmaşık.

Herakleitos: Olabiliriz. Mesela ben eskiden çocuktum annem ve babamla uyurdum, şimdi kendim uyuyorum, karanlıktan korkmuyorum şimdi. Değiştirdim. Matematikte daha başarılı olmayı istedim. Bu özelliğim olsun istedim. Güzeldi.”

(Öğrenci Çalışmaları, 07.03.2017, “Sorular Hakkında Düşünmek ve Yazmak” Etkinliği).

Genişlik temasına ilişkin bulgular

Grup olarak ürettikleri düşüncelerine farklı bakış açılarında bakmaları istenen öğrencilerin, tüm grupların ürettikleri düşüncelerde kendilerinin dışında başka birinin bakış açısından da değerlendirmeler yapabildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, Barışçıl grubu ile araştırmacı öğretmen arasında geçen bir diyalog:

Araştırmacı Öğretmen: Adil olmakla mutlu olmak arasında bir ilişki var mıdır?

Yanıt: Biz adil olmak ile mutlu olmak arasında bir ilişki var ama biraz farklı bir ilişki var.

Araştırmacı Öğretmen: Biraz ayrıntılandırıyor musunuz?

Yanıt: Mesela adil olduğumuzu düşünüyoruz de aslında adil davranmıyoruz. Biri mutlu olurken diğeri mutsuz olur.

Araştırmacı Öğretmen: Bu duruma bir örnek verir misiniz?

Yanıt: Örneğin ben ödev yapmak istemiyorum, yapınca mutsuz oluyorum, öğretmenim yapmamı istiyor, yapmazsam mutsuz olur. Adil davranmam gerekirse yapmalıyım. Bu benim görevim.

Araştırmacı Öğretmen: Peki bütün bu görevleri düzenleyen biri olsaydın herkesi mutlu edecek ve adil olacak bir yöntem bulabilir miydin?

Yanıt: Bulamazdım çünkü herkesi mutlu etmek çok zordur.”

Yıldızlar grubu ile araştırmacı öğretmen arasında geçen bir diyalog:

“Araştırmacı Öğretmen: Adil olmakla mutlu olmak arasında bir ilişki var mıdır?

Yanıt: Bir ilişki vardır. Çünkü savaşımayız o zaman ve herkes mutlu olur.

Araştırmacı Öğretmen: Ne demekistediğiniz biraz ayrıntılı anlatır mısınız?

Yanıt: Mesela herkes adil olursa, yapması gerekenleri yaparsa kimse kimseye saldırmaz böylece kimse ölmez ve mutluluk olur.

Araştırmacı Öğretmen: Kimin ne yapması gerektiğini nasıl bilebiliriz?

Yanıt: Herkes kendisi bilir ne yapması gerektiğini

Araştırmacı Öğretmen: Mesela yatağını ya da odanı toplamak en çok kimi mutlu eder?

Yanıt: Annem, çünkü daha az iş yapar.

Araştırmacı Öğretmen: Bazen yatağını toplamak istemediğin ve toplamadığın da olur mu?

Yanıt: Evet olur.

Araştırmacı Öğretmen: Peki sen yatağını toplamadığında üzerine düşeni yapmadığında sen mutlu olursun ama annen mutsuz olur, kendine göre adil davrandın ama gene de bir kişi mutsuz oldu.

Yanıt: Olabilir...Bilmiyorum.”

(Video Kaydı, 14.03.2017, Adil Olma, Sorgulama Hattı 1, 2. Ders, 00:20:08”).

Bireysel olarak ürettikleri düşünceler genişlik açısından incelendiğinde, 16 öğrenciden 12 öğrencinin ürettiği düşünceye farklı bakış açıları getirerek, düşüncelerine genişlik kazandırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, “Adil olmakla mutlu olmak arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna aşağıdaki yanıtları vermişlerdir.

“Sokrates: Bir ilişki vardır. Adil olduğumuzda birisi mutsuz olur. Kuzenimle bisiklete ilk kim binecek kavgası yapıyoruz. Dayım gelip ‘sırayla binin’ diyor. İlk o binerse ben, ilk ben binersem de o üzülüyor. Herkesin mutlu olması adil olunca da olmuyor adil olmayınca da.”

(Öğrenci Çalışmaları, 14.03.2017, “Sorular Hakkında Düşünmek ve Yazmak” Etkinliği).

Mantıklılık temasına ilişkin bulgular

Grup olarak ürettikleri düşüncelerinin tutarlıklarını belirtmeleri istenen öğrencilerin Çikolata grubu hariç diğer grupların ürettikleri düşüncelerde tutarlık

olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin çikolata grubu ile araştırmacı öğretmen arasında geçen bir diyalog:

“Araştırmacı Öğretmen: Saygı gözle görülebilir mi? Birinin size saygı gösterdiğini nasıl anlarsınız?”

Yanıt: Saygıyı gözle görebiliriz, ama bu yeterli olmaz.

Araştırmacı Öğretmen: Neden olmaz?

Yanıt: Olmaz çünkü bazen sadece görmemiz yeterli olmaz. Duymamız, hissetmemiz de gerekir.

Araştırmacı Öğretmen: Hissetmek ne demek, biraz ayrıntılandırır mısınız?

Yanıt: Örneğin biri bize güzel ve kibar bir şeyler söylüyor ama söylediklerinin anlamı da güzel ama biz biliyoruz ki gerçekten böyle yapmıyor, yapmacık yapıyor. Sonra biz olmayınca arkamızdan konuşuyor. Bunu hissedebiliriz.

Araştırmacı Öğretmen: Hislerimiz bizi bazen yanıltır mı? Mesela ben çoğu zaman yanıltırım. Hissetmekten daha fazla şeye ihtiyacımız olabilir mi?

Yanıt: Olabilir. Bazen yanıltabilir.

Araştırmacı Öğretmen: İlk söylediğinle şimdi söylediklerin birbiri ile tutarlı mı?

Yanıt: Biraz tutarlı değil.

Araştırmacı Öğretmen: Soruyu tekrar yanıtlasan nasıl yanıtlardın?

Yanıt: Saygı bazen gözle görülür bazen kulakla duyulur bazen de hissedilir; hepsine birden bakmamız lazım.”

(Video Kaydı, Adil Olmak, Sorgulama Hattı 2, 2.Ders, 21.03.2017, 00:34:09”)

Bireysel olarak ürettikleri düşünceler mantıklılık açısından incelendiğinde, 16 öğrenciden 12 öğrencinin ürettiği düşüncelerin tutarlık içerdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, “Saygı gözle görülebilir mi? Birinin size saygı gösterdiğini nasıl anlarsınız?” sorusuna aşağıdaki yanıtları vermişlerdir:

“Seneca: Saygı gözle görülür ve kulakla duyulur. Örneğin birisi bizi seviyorsa sevgi dolu davranır. Biz de anlarız. Ama bazen sadece gözle görmemiz yetmez kulağımızla duymamız da gerekir.

Descartes: Görülebilir. Örneğin arkadaşım benimle alay edip beni küçük düşürürse ben ağlarım, üzülürüm. Bana saygı duymadığını düşünürüm. Onun bana saygılı davranmasını isterim. Arkadaşım saygı gösterirse anlarım ama tanımadığım insanları anlayamam bana saygılı davranıp davranmadıklarını.

Spinoza: Hem görülebilir hem de görülemez. Çünkü anlaşılması lazım. Anlamak mesela söyledikleri ile yaptıkları birbirinin aynısı ise anlarım.”

(Video Kaydı, Adil Olmak, Sorgulama Hattı 2, 3. Ders, 21.03.2017, 00:14:17”).

Başarı testine ilişkin bulgular

Çalışma grubu öğrencilerine uygulama öncesi başarı ön testi ve uygulama sonrası başarı son testi uygulanmıştır. Daha sonra başarı ön test ve son test verilerini karşılaştırmak için ilişkili gruplar *t* testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Başarı Ön Test ve Son Test Karşılaştırması için t Testi Sonuçları

Başarı testi	N	\bar{x}	SS	<i>t</i>	sd	p
Ön test	16	12.68	3.51	-3.30	15	.005
Sontest	16	14.93	2.76			

Tablo 3 incelendiğinde, ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark ($t(15) = -3.30$, $p < .05$) olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Ön test ve son test verilerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu farklılığın son test ($\bar{x} = 14.93$) lehine olduğu görülmektedir.

Tutum ölçeğine ilişkin bulgular

Çalışma grubu öğrencilerine uygulama öncesi tutum ölçeği ön test ve uygulama sonrası tutum ölçeği son test uygulanmıştır. Tutum ölçeği son test ve ön test verilerini karşılaştırmak için ilişkili gruplar *t* testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Karşılaştırması için t Testi Sonuçları

Tutum ölçeği	N	\bar{x}	SS	<i>t</i>	sd	p
Ön test	16	21.27	1.74	-5.50	15	.000
Sontest	16	24.56	2.06			

Tablo 4 incelendiğinde, ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ($t(15) = -5.50$, $p < .05$) olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Ön test ve son test verilerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde, bu farklılığın son test ($\bar{x} = 24.56$) lehine olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Sokratik sorgulama tekniği ile tasarlanmış illkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi etkinliklerinde öğrencilerin ürettikleri düşüncelerin Sokratik sorgulama ölçünlerinden kesinlik, açıklık, belirginlik, doğruluk, uygunluk, derinlik, genişlik, mantıklılık ölçünlerine uygunluğu ile bu etkinliklerin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi başarısını ve Hayat Bilgisi dersine karşı tutumlarını nasıl etkilediği incelenmiştir.

Öğrencilerin berlignlik ölçünü ile ilgili olarak düşüncelerinin önemli yönlerini ortaya koyma, uygunluk ölçünü ile ilgili olarak düşüncelerinin konuyla ilgisini ortaya koyma, genişlik ölçünü ile ilgili olarak düşüncelerini farklı bakış açılarından

da değerlendirebilme ve mantıklılık ölçünü ile ilgili olarak düşüncelerinin tutarlılığını ortaya koymakta oldukça başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Ancak diğer yandan kesinlik ölçünüyle ilgili olarak düşüncelerini ayrıntılandırmakta ve derinlik ölçünü ile ilgili olarak düşüncelerinin karmaşık yönlerini ortaya koymakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Ürettikleri düşünceleri farklı kavram ve cümlelerle alt birimlerine ayırıştırarak düşünce sentezleme yapmak yerine ya birbirlerini ya da kendi düşüncelerini tekrar etmeyi tercih etmişlerdir. Açıklık ölçünü ile ilgili olarak düşüncelerini örneklendirmekte ve doğruluk ölçünü ile ilgili olarak da düşüncelerinin doğruluğuna dair kanıtlar sunma konusunda zorlandıkları gözlemlenmiştir. Araştırma öncesi ilgili sınıftan toplanan gözlem verileri doğrultusunda sınıftaki öğrencilerin sorgulama odaklı bir tekniğe maruz kalmamış olmaları bu bulguları beslemiştir. Keza sorgulamaktan uzak salt bilgi aktarma çabasının hakim olduğu sınıflarda öğrencilerin öğrenilenlerin arka planına ilişkin düşünme üretmeleri olumsuz yönde etkilemektedir (Ramsey, Gabbard, Clawson, Henson, 1990). Düşündüklerinin arka planını sorgulayan bireyler doğru akıl yürütme sonucunda düşüncelerini sınyabileceklendir. Dolayısıyla Güneş (2011) doğrulara şartlanmış bireylerin öne sürülen iddiaları, nedenlerini ve bu nedenlerin kantılarını araştırmadan kabul etme eğiliminde oldukları için akıl yürütmede zorlandıklarını ve hatalı akıl yürüttüklerini belirtmiştir. Bu bağlamda sınıflarda kullanılan yöntem ve teknikler ayrı bir önem kazanmaktadır.

Artık okullarda çocuklara temel okur yazarlık becerilerinin ötesinde bilgiyi işleme becerilerinin kazandırılarak etkin düşünen ve sorun çözmeye, karar verme, yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirilmelidir (Doğanay, 2015). Öğrencilerin nitelikli düşünceler üretebilmesi için öncelikle bunu modelleyebilecekleri ve düşünme üretmelerine fırsat verilecek ortamlarda bulunmaları gerekmektedir (Ritchhart, Turner ve Hadar, 2009). Ancak öğretmenler üst düzey düşünme becerilerini geliştiren ders içeriklerini uygulama zorluğu ve zaman darlığı gibi gerekçelerle daha az tercih etmektedirler. Daha çok geleneksel yöntemleri tercih etmektedirler (Mohd Noor, 2009; Jones, 2008). Öğretmenlerin öğrencilerin üst düzey düşünmelerini gerektirecek ortamlar sunması ve bunu günlük ders akışının bir parçası durumuna getirmesi öğrencilerin nitelikli düşünürler olmalarına olanak sağlayacaktır (Salmon, 2008). Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek bir ders akışında kullanılan en önemli tekniklerden biri de Sokratik sorgulamadır. Sokratik sorgulama tekniği öğrencilerin ürettikleri düşünceler üzerine düşündükleri böylece de nitelikli düşünce üretme alışkanlığı kazanmalarını sağlayan bir tekniktir. Bunun yanı sıra dersin bir parçası haline gelen soruların öğretmenler tarafından belirli bir ölçünde sorularak öğrencilerin nitelikli sorulara maruz kalmasını sağlar. Böylece kendi sorularını üretirken sınıfta maruz kaldıkları bu nitelikli sorular iyi birer örnek olur. Bu doğrultuda Ertuğrul ve İnan (2009) yaptıkları araştırmada Sokratik sorgulama tekniği ile öğrencilerin sorularını Bloom taksonomisine göre düşük düzeyden üst düzeye çıkabileceğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin hem Hayat Bilgisi ders başarı hem de Hayat Bilgisi dersine karşı tutum puanlarında artış bulgusu, sorgulama odaklı programların öğrencilerin

akademik ders başarısı ile derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini de kanıtlayıcı düzeydedir (Coşkun, 2012; Akçakın; 2010; Bağcaz, 2009). Özellikle başarı puanlarındaki artış Zeybek (2019) ile Emir, Bülbül-Hüner ve Uzelli'nin (2012) yaptığı araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca Sahamid (2016)'in dil öğretiminde, Sokratik sorgulama tekniğinin öğrenci yanıtları ve yazma görevi puanları üzerinde olumlu etkisi olduğu bulgusu ile birlikte Sokratik sorgulamanın kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısını artırdığı söylenebilir. Bunun yanı sıra hem Yakar (2017) hem de Zeybek'in (2019) yaptıkları çalışmada Sokratik sorgulamanın işlenen konu ya da derse ilişkin olumlu bir tutuma neden olduğu bulgusu ile Sokratik sorgulamanın öğrencilerin derse veya konuya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı belirtilebilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda Sokratik sorgulama, öğrencilerin düşünce ürettikleri, ürettikleri düşünceleri nitelikli sorularla sınıadıkları bir ders sürecinde sınıfta nitelikli sorulara ve düşünme ortamına maruz kaldıkları sınıflarda kullanılması gereken, önemli bir tekniktir. Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik olarak başarılarını olumlu yönde etkileyen, derse karşı da olumlu tutumlar edinmesini sağlayan yararlı bir tekniktir.

Ancak uygulama sadece Hayat Bilgisi dersinin tek bir temasında yapılmıştır. Bu nedenle benzer bir uygulama Hayat Bilgisi dersinin yanı sıra örneğin Matematik dersinde de eş zamanlı uygulanarak farklı disiplinlerde etkileri tartışılabilir.

Yukarıda da söz edildiği üzere farklı ders içeriklerine eş zamanlı uygulanması yararlı olacaktır. Böylece bütünsel bir yapı içerisinde ilkokuldaki tüm temel ders içeriklerinin Sokratik sorgulama tekniğine göre işlenmesi nitelikli düşünmeyi bir zihin alışkanlığına dönüştürmesi gözlemlenebilir.

Diğer yandan eylem araştırmasının doğası açısından değerlendirildiğinde, bu araştırmanın 16 öğrenci ile yürütülmüş olması bir sınırlılık olarak kabul edilemez. Ancak bu araştırmanın konusunun benzer araştırmalarla farklı öğrencilerle gerek niceliksel gerekse niteliksel araştırma modelleriyle sınanması, uygulamalara ilişkin genellemelere gidilebilmesini sağlayacaktır.

Etik Kurul Kararı

Araştırma 2016-2017 öğretim yılında yapıldığı, verilerinin analizi ve raporlaştırılması 01.01.2020 tarihinden önce gerçekleştirildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Kaynakça

- Akbulut, T. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No. 89609).
- Akçakın, V. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin geleneksel öğrenme yaklaşımı ile sorgulayıcı problem çözme ve öğrenme yaklaşımına ilişkin algıları*

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No. 251432).
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Sakarya.
- Arastaman, G., Öztürk-Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler> adresinden erişilmiştir.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115. <https://dergipark.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Ayvacı, H. K. ve Şahin, Ş. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 441-455.
- Bağcaz, E. (2009). *Sorgulayıcı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No. 245174).
- Bektaş, M. (2007). *Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No. 207027).
- Bérci, M. E., and Griffith, B. (2005). What does it mean to question? *Interchange*, 36(4), 405-430. doi: 10.1007/s10780-005-8166-2
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. Sınıfta bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No. 249400).
- Chin, C., and Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39. doi:10.1080/03057260701828101
- Coşkun, S. (2012). *Üst düzey matematiksel düşünme süreçlerinin sorgulayıcı problem çözme ve öğrenme modeline göre tasarlanmış çalışma yaprakları yardımıyla incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No. 321241).
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(60), 120-132. <http://egitimvebilim.ted.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından

- incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-170. <http://www.gefad.gazi.edu.tr> adresinden erişilmiştir.
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96. <http://www.gefad.gazi.edu.tr> adresinden erişilmiştir.
- Doğanay, A. (2015). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, A. Doğanay (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (ss. 279-331) Ankara: PegemA.
- Emir, S., Bülbül-Hüner, S. ve Uzelli, O. (2012, Eylül). Sokratik sorgulama yönteminin akademik başarı, eleştirel düşünme ve üst bilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Bolu.
- Ertuğrul, İ., and İnan, B. (2009, Aralık). Socratic method: its role in the cognitive domain of bloom's taxonomy and its use in advanced elt literature classes to teach plato's republic. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 119-125.
- Eshach, H., Dor-Ziderman Y., and Yesfroimsky Y. (2014). Question asking in the science classroom: Teacher attitudes and practices. *Journal of Science Education and Technology*, 23(1), 67-81. doi: 10.1007/s10956-013-9451-y
- Güneş, F. (2011). Verimlilikte şartlandırıcı değil sorgulayıcı eğitim. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, 23(265), 34-37. <https://dergipark.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 34-46. <https://dergipark.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. [A Short Guide to Action Research] (4. Baskıdan Çeviri) (Y. Uzuner ve M. Öztan-Anay, Çev. Ed.). Ankara: Anı. (2012).
- Jones, H. (2008). Thoughts on teaching thinking: perceptions of practitioners with a shared culture of thinking skills education. *The Curriculum Journal*, 19(4), 309-324. doi: 10.1080/09585170802509898
- Khan, W.B., and Inamullah, H. M. (2011). A Study of Lower-order and Higher-order Questions at Secondary Level. *Asian Social Science*, 7(9), 149-157. doi:10.5539/ass.v7n9p149
- Kılıç, D. ve Erkuş, B. (2015). Sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejileri ve karşılaştıkları sorunlar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), 230-243. <https://dergipark.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. London: Paul Chapman.

- Kusmaryani, W. (2017). Assessing student's speaking through Socratic questioning method. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 82, 338-341. doi: 10.2991/conaplin-16.2017.78
- Küken, G. (2003). *İlkçağda Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Alfa.
- Küçüktepe, C. (2015). An evaluation of teachers' questions in terms of socratic inquiry technique. *Anthropologist*, 20(1,2), 156-165. <https://www.researchgate.net> adresinden erişilmiştir.
- Magee, B. (2004). *Felsefenin öyküsü [The Story of Philosophy] (2. Baskıdan Çeviri)* (B.S. Şener, Çev.). Ankara: Dost. (1998).
- McKellar, L., Pincombe, J., and Henderson, A. N. (2010). Action research: A process to facilitate collaboration and change in clinical midwifery practice. *Evidence Based Midwifery*, 8(3), 85-90.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi 1, 2 ve 3. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB. <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Mohd Noor, A. (2009). Pedagogical issues in integrating thinking skills in the classroom. *International Journal for Educational Studies*, 2(1), 55-68. doi:10.2121/edu-ijes.v2i1.210
- Mucher, S. (2007, February). Building a culture of evidence through Professional development. *The History Teacher*, 40(2), 265-273. doi: 10.2307/30036993
- O'Brien, R. (2003). *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. <https://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> adresinden erişilmiştir.
- Özgüven İ. E. (1998). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Paul R., and Elder L. (2016). *The Thinker's Guide To Socratic Questioning, Foundation For Critical Thinking*. USA: Foundation for Critical Thinking.
- Platon (1998). *Diyaloglar, Menon (Erdem Üstüne)*, (Cilt 1) (Çev. A. Cemgil). İstanbul: Remzi.
- Rousmaniere, K. (2001). Questioning visual in the history of education. *History of Education*, 30(2), 109-116. doi: 10.1080/00467600010012391.
- Ramsey, I., Gabbard, C., Clawson, K., and Henson, K. (1990). Questioning: An effective teaching method. *Clearing House* 63(9), 420-422.
- Ritchhart, R., Turner, T., and Hadar, L. (2009). Uncovering students' thinking about thinking. *Metacognition and Learning*, 4(2), 145-159. doi: 10.1007/s11409-009-9040-x.

- Sahamid, H. (2016). Developing critical thinking through socratic questioning: an action research study. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4 (3), 62-72. doi: 10.7575/aiac.ijels.v.4n.3p.62
- Salmon, A. K. (2008). Promoting a culture of thinking in the young child. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 457-461. doi: 10.1007/s10643-007-0227-y
- Shahsavari, S., Hoon T. B. Thai, Y. P., and Samah B. A. (2013). Promoting tertiary level students' critical thinking through the use of Socratic questioning on the blog. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 21, 57-70. <https://www.researchgate.net> adresinden erişilmiştir.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen klavuzu*. Ankara: Anı.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Elazığ: Nobel.
- Yakar, P. (2017). *Sokratik sorgulama tekniği kullanımının ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Tez No. 497680).
- Yang, Y. C., Newby, T. J. and Bill, R. L. (2005). Using Socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums in distance learning environments. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 163-181. doi: 10.1207/s15389286ajde1903_4
- Yeşil, R. ve Özbek, R. (2008). Sosyal alanlar eğitimi bölümlerindeki “brans” öğretim elemanlarının sorulardan yararlanma yeterlikleri (Fırat Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 175-186. <https://app.trdizin.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Zeybek, G. (2019). Sokratik Sorgulama Yöntemi ile “Ohm Kanunu” Konusunun Öğretimi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 53-6. <https://dergipark.org.tr> adresinden erişilmiştir.



Effect of Socratic Questioning on Success and Attitude and the Compliance of the Thoughts Produced to Intellectual Standards¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	10.11.2019	12.01.2020	12.14.2020

Sanem Bülbul Hünler ²
Istanbul University

Abstract

This research aims to investigate, using action research method, how life science course designed with Socratic questioning-based activities will be taught in third grades of primary schools and how these designed activities will affect students' success and attitudes towards life science course. In the academic year of 2016-2017, the study was conducted for 13 weeks with a third grade student group, consisting of 4 girls and 12 boys, i.e. 16 students, in a private school. It was found that the students could emphasize the key aspects of their ideas, exemplify their ideas, indicate the relevancy about the subject being discussed, could look from different points of view, and express the consistency in their ideas. It was also found that the students in the study group had difficulty in elaborating their ideas, providing evidence of the accuracy of their ideas, and expressing the complex aspects of their ideas. It was concluded that the success of the life science course increased compared to the pre-application period and their attitudes improved after the application.

Keywords: socratic questioning, asking questions, dialogue, life science

The Ethical Committee Approval: Since the research was conducted in the 2016-2017 academic year and the analysis and reporting of the data was carried out before 01.01.2020, the decision of the ethics committee is not obligatory.

¹This article has been produced from Sanem Bülbul Hünler doctorate's thesis titled "A analyzing the effects of the socratic inquiry method on academic success and retention in life science course: an action research study"

²Dr. Sanem Bülbul Hünler: Faculty of Education, Elementary Education Department, snm.blbl.hnr@mail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8757-9374>

Purpose and Significance

Socrates (469-399 BC) made one of the initial key determinations about the relationship between thinking and learning. In “Plato’s Meno”, a dialogue between Socrates and Menon penned by Plato, Socrates asked questions to reveal knowledge in Menon’s mind that was “inactive”. Thus, he could put forward a different point of view toward teaching action in the relationship between the teacher and the learner. With this dialogue-based method where questions and answers are utilized, he emphasized that no one can teach anyone anything, but can only make someone think through questions and that it is under the responsibility of the learner to learn. He also highlighted the role of questions in thinking and the role of thinking in learning (Platon, trans. 2009; Magee, trans. 2004; Küken, 2003). Questions change and develop our way of thinking. Teachers who ask well-prepared questions improve their students' high-level thinking skills (Aydemir and Çiftçi, 2008; Çalışkan, 2011; Taşpınar, 2005). Therefore, one of the purposes of education is to raise individuals with high level thinking skills, who can question, criticize and solve problems (Mucher, 2007; Rousmaniere, 2001, MEB, 2015). Questions provide a key tool especially for improving critical thinking skills, which constitute a set of high-level thinking skills (Demir, 2006). On the other hand, questions determine whether a teaching process is thinking-oriented. In a learning process involving questions and answers, ideas, and conclusions emerge intrinsically in the form of a natural phase. Therefore, teachers are also expected to use questions and answers (Bérci and Griffith, trans. 2005).

However, researchers suggest that when teachers prepare and present course content, they are concerned about completing the curriculum, facilitating classroom management, and making efforts to gain time by going over any subject faster. Similar research also indicate that although teachers use questions effectively, significant drawbacks such as using questions excessively or asking them highly frequently or especially, their questions aiming at lower levels of cognitive skills exist (Yeşil ve Özbek, 2008; Akbulut, 1999). At present, various different approaches are available toward teaching methods and techniques. Socratic Questioning (inquiry) is one of the techniques where students actively participate in the course and this technique promotes their sense of wonder and exploration. Paul and Elder (2016) emphasize that teachers enable students to come up with creative questions in classroom environment where they use the Socratic questioning technique and that an accurate Socratic questioning technique must meet certain standards.

These intellectual standards, which correspond to eight areas, are listed below:

- Precision: Ability to elaborate the idea
- Clarity: Ability to illustrate the idea
- Significance: Ability to reveal the important and prominent aspects of the idea
- Accuracy: Ability to verify the idea

- Fairness: Relevance of the idea to the discussed topic
- Depth: Ability to reveal the complex aspects of the idea
- Breadth: Ability to scrutinize the idea from different perspectives
- Logic: Ability to indicate the consistency of the idea.

In this research, the Life Science course is suitable for preparing and implementing activities with a questioning-based technique so that this course can have a curriculum that allows students to be triggered with their sense of wonder toward the environment and come up with questions from their daily lives.

This research focuses on how to teach life science course in third grades at primary schools based on activities are designed with Socratic questioning method. In this context, it seeks answers to how to teach life science course that is designed with Socratic questioning technique in third grades at primary schools according to precision, clarity, significance, accuracy, fairness, depth, breadth and logic. On the other hand, the sub-problem concerning how life science activities designed with the Socratic questioning technique affects students' success in the life science course, and their attitude towards the course is investigated.

Method

This research is designed using the action research pattern, which is one of the qualitative research patterns. Action research is a structured questioning to strive to solve the problem after a problem is identified, to evaluate the results or to come up with new ideas and implement them in the light of these ideas (O'Brien, 2003; Johnson, 2014; Koshy, 2005). Action research is preferred since the pattern of action research is deeper, richer and allows making experience-based examinations for analyzing problems that may arise in the implementation phase of the research and presenting a course taught with Socratic questioning technique. In action research, the whole process uses a cycle that comprises of consecutive repetitive steps and facilitates the planning process. Several action research cycles are available in the literature. This research employs the action research cycle of McKellar, Pincombe and Henderson (2010).

Activities are organized in consistency with the introduction, variation, settlement, deeper variation and final settlement steps used by Paul and Elder (2016) from among course patterns in Socratic questioning technique (Figure 1). 5 girls and 11 boys, i.e. 16 students in total, study in 3/D classroom where the research was implemented. Demographic data of students in 3/D classroom who participated in the research are shown in Table 1 with code names. The researcher replaced the actual names of students with the names of philosophers. The information shown in this table was collected via personal information sheet.

Since the research was conducted in the 2016-2017 academic year and the analysis and reporting of the data was carried out before 01.01.2020, the decision of the ethics committee is not obligatory.

Results

It was found that students followed the general trend in the classroom when they were asked to elaborate their ideas they produced as a group and answer questions for revealing the precision of their ideas; they came up with similar or identical ideas with each other; they could exemplify their ideas; put forward the key aspects of their ideas; indicate the relevance of their ideas to the subject being discussed and put forward the accuracy and complex aspects of their ideas; they could evaluate their ideas from another perspective and produce coherent ideas.

When the ideas they come up with on their own are examined, it was found that they could produce and elaborate ideas that have precision; clarity by expressing examples, or circumstances that can serve as an example; fairness by expressing which of their ideas are significant; accuracy by developing the right advocacy concerning the accuracy of their ideas; depth by making determinations on the complexity of their ideas, if any; breadth by considering their ideas from different perspectives and consistency by putting forward the consistency of their ideas.

The arithmetic mean of the study group was 12.68 out of 25 questions according to the pre-test achievement scores, while the arithmetic mean of the post-test scores was 14.98. When both test scores were compared, students' scores increased by an average of 2.25 points. According to the pre-test attitude scale scores, the arithmetic mean of the study group was 21.37, while the arithmetic mean of the post-test was 24.5. When the scores of both tests were compared, the scores of students increased by 3.13 points.

Discussion and Conclusions

When the findings related to the sub-problem of how to teach the course according to the standards of precision, clarity, significance, accuracy, fairness, depth, breadth and logic are examined, it is observed that they have difficulty in elaborating their ideas in connection with the precision and expressing complex aspects of their ideas in connection with the depth. They preferred to reiterate either their own ideas or ideas of other students instead of dividing their ideas into subunits with different concepts and sentences. The effort to transfer information without any questioning affects thinking about the background of the knowledge learned (Ramsey, Gabbard, Clawson, Henson, 1990).

On the other hand, it is also observed that students have difficulty in exemplifying their ideas in connection with the clarity and providing evidence of their ideas in connection with the accuracy. Güneş (2011) reports that individuals who are conditioned to the right have difficulty in accepting the claims, causes and evidences of such causes without questioning and reasoning and thus, cannot reason properly. In schools, children should be raised so that they are equipped with the necessary

skills to process information, think effectively, solve problems, make decisions and have advanced creative thinking skills rather than equipping them with basic literacy (Doğanay, 2015). It is observed in particular that students are highly successful in expressing the key aspects of their ideas in connection with the significance; show the relevance of their ideas with the subject matter in connection with the fairness; evaluating their ideas from different perspectives in connection with the breadth and indicating the consistency of their ideas in connection with the logic.

When the findings related to the success in the life science course of the activities designed with the Socratic questioning technique are examined, an average increase of 2.25 points is observed in students' scores. This finding reveals that activities designed according to the Socratic questioning technique increase students' achievement in the Life Science course. When the arithmetic mean of the pre-test and post-test scores related to the attitude scale is examined, an increase of 3.13 points is achieved. This finding reveals that the activities designed according to the Socratic questioning technique increase the students' attitudes towards the Life Science course positively.

The Ethical Committee Approval

Since the research was conducted in the 2016-2017 academic year and the analysis and reporting of the data was carried out before 01.01.2020, the decision of the ethics committee is not obligatory.



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Süreçlerinde Uygulamayı Tercih Ettikleri Etkinlik Türlerine İlişkin Görüşleri¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	28.02.2020	15.09.2020	01.12.2020

Zeynep Kılıç ²
İstanbul Medipol Üniversitesi

Hilal İlknur Tunçeli ³
Sakarya Üniversitesi

Fatma Özge Ünsal ⁴
Marmara Üniversitesi

Öz

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde uygulamayı tercih ettikleri etkinlik türlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapmakta olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 66 kadın okul öncesi öğretmeninden oluşmakta ve veriler araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiş ve araştırma sonucunda çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında en sık uygulamayı tercih ettikleri üç etkinlik türü; oyun, Türkçe ve sanat olarak belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde kullanacakları etkinliklerin türüne karar verirken kendilerinin sevdikleri etkinlik türlerini daha sıklıkla uygulamakla birlikte zorlanacaklarını, başarısız olacaklarını düşündükleri etkinlik türlerini ise daha az tercih ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi dönem, etkinlik türleri, öğretmen tercihi.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Bu araştırma, 11-12 Mayıs 2018 tarihinde İstanbul'da gerçekleştirilen 1. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özet kitabında basılmıştır.

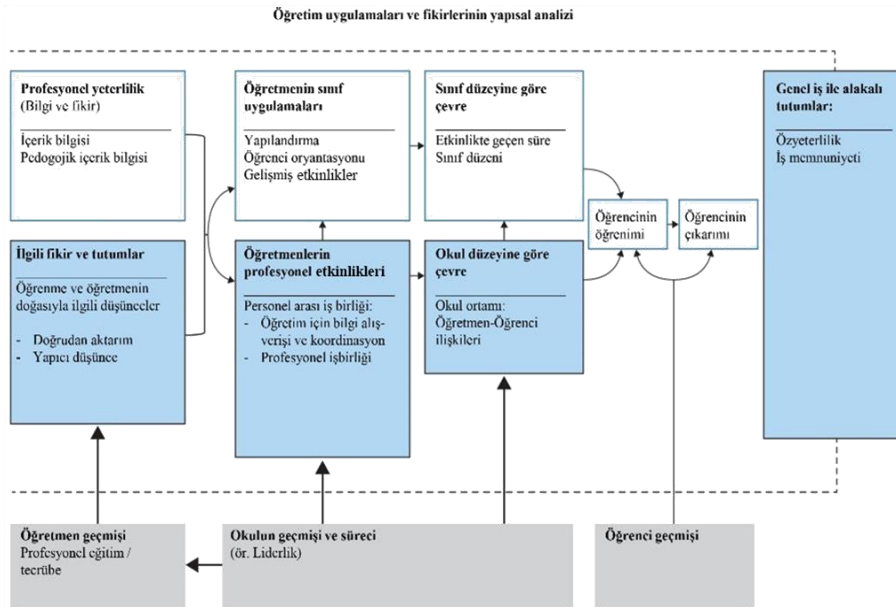
²*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: zeynepkilig@medipol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6481-4765>

³Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: htunceli@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5305-5206>

⁴Dr., Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: ozge.unsal@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4314-2450>

Erken çocukluk dönemi, çocukların tüm gelişim alanlarında hızlı bir ilerleme gösterdikleri, farklı açılardan köşe taşları barındıran oldukça önemli (kritik) bir dönemdir. Erken çocukluk yalnızca önemli bir dönemi değil aynı zamanda çocuğa sunulan ortamlar ve olanaklar ile onların nasıl bir yetişkin olacağını da altyapısının hazırlandığı bir dönemi de temsil etmektedir. Birçok araştırmacı bu nedenle erken dönemlerde sunulan öğrenme ortamlarının ve yaşantılarının önemini altını ısrarla çizmektedirler (Bredenkamp ve Copple, 1997; Olds, 2001; Pianta, La Paro, Payne, Cox ve Bradley, 2002).

Çocukların ailelerinden sonra ilk öğrenme yaşantıları okul öncesi eğitim ortamlarında oluşur. Bu ortamların mimarları ise öğretmenlerdir. Bir diğer deyişle çocukların ilgi ve gereksinimlerine uygun ortamları oluşturacak uygun strateji ve modelleri geliştirecek olan kişi öğretmendir (Uyanık-Balat, Bilgin ve Ünsal, 2017; Canter, 2014; Jones ve Jones, 2004; Pianta, çev. 2017). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (The Organisation For Economic Co-Operation And Development-OECD) Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Anketi'ne (Teaching and Learning International Survey-TALIS) (2009) göre ise; öğretmenlerin aldıkları eğitim, birikim, geçmişinden getirdiği inanç ve tutumlar, sahip oldukları kişisel özellikler, öğretmenlerin bu sınıf içi uygulamalarını ve sınıf yönetimlerini doğrudan etkilemektedir. TALIS'in öğretim uygulamaları ve fikirlerinin, profesyonel yeterlilik, öğretmen sınıf uygulamaları, sınıf düzeyine göre çevre gibi değişkenlere göre nasıl etkilendiğinin şeması Şekil 1'de Öğretim Uygulamaları ve Fikirlerin Yapısal Analizi'nde ayrıntılı bir şekilde görülmektedir (OECD, 2009).



Şekil 1. Öğretim Uygulamaları ve Fikirlerinin Yapısal Analizi (OECD, 2009, s. 91)

Şekil 1’de görüldüğü üzere TALIS’e göre sınıf içi uygulamalar, öğretmenlerin sınıfa ne getirdiğine bağlıdır. Mesleki yeterliğin sınıf ve okul uygulamalarında çok önemli bir etken olduğunun altını çizen TALIS, öğretmenlerin sınıfta kullandıkları yapılandırmacı ve doğrudan aktarım sürümlerinden hangisini tercih ettiklerinin ise mesleki yeterliklerinin yanı sıra öğretmenin geçmişinden getirdiği inanç ve uygulamalardan kaynaklandığını söylemektedir. Burada ayrıca kadın ve erkek öğretmenlerin inançlarının farklılaşmasının unutulmaması gerektiğini de vurgulamaktadır. Dahası iyi bir öğretim ortamının tek belirleyicisinin kuşkusuz ki öğretmen olmadığının ve öğrencinin gereksinimlerinin, geçmişinin, inanç ve tutumlarının, güdülenmesinin, bilişsel kapasitesinin, bilgi birikiminin, sınıf ve okulun geçmişinin de burada önemli olduğunun altını çizmektedir. Ancak öğretim ortamının tek belirleyicisi olmamakla birlikte tüm bu süreçleri göz önünde bulundurarak öğretimi planlayacak ve öğretim ortamını düzenleyecek, öğrencinin güdülenmesini oluşturacak, öğretmen öğrenci ilişkisini düzenleyecek olan kişi ise öğretmendir (TALIS, 2009).

Türkiye’de de benzer şekilde, 2013 yılında revize edilmiş olan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile öğretmenler, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlayan gelişimsel bir program kapsamında program kitabında yer alan kazanım göstergeleri ile gereksinime göre kendi programlarını oluşturmaktadırlar. Bu program, öğretmenin kazanım ve göstergeleri tekrar tekrar ele alabilmesini sağlamasıyla sarmal; farklı yaklaşım ve modelleri temel aldığı için ise eklektik özellik göstermektedir. Programın çerçeve bir program olması esneklik özelliğini gösterirken esneklik özelliği aynı kazanım ve göstergelerin farklı etkinliklerle çalışılmasını da içermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2013).

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer verilen on etkinlik türünün de öğretmenler tarafından dengeli biçimde eğitim-öğretim sürecinde kullanılması gerekmektedir. Ancak yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin, bilgi yetersizliği (fen, matematik etkinlikleri gibi), uygulama yetersizliği (hareket etkinlikleri gibi) ve ilgi eksikliği (müzik etkinlikleri gibi) nedenleriyle bazı etkinlikleri uygulamaktan çekinmekte olduğu hatta bazı etkinlik türlerini hiç uygulamadıkları belirlenmiştir (Aksu, 2008; Aslan, Şenel-Zor ve Tamkavas-Cicim, 2015; Günay-Bilaloğlu, Aslan ve Aktaş-Arnas, 2008; Uşun ve Cömert, 2003; Yazıcı, 2015). Oysa çocukların bütünsel gelişimlerini destekleyebilmek için programın da bir özelliği, etkinliklerin dengeli bir şekilde günlük eğitim akışında yer almasıdır (OECD, 2009).

Öğretmenin tercihlerinden etkilenen etkinlik seçimleri, doğal olarak eğitim sürecini dolayısı ile çocuğu da etkileyecektir. Bu nedenle öğretmenlerin etkinliklere karşı önyargılı olmamaları ve tüm etkinlik türlerine dengeli biçimde yer vermeleri gerekmektedir. Bu gerekçelerden yola çıkarak araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde uygulamayı tercih ettikleri etkinlik türlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları; öğretmenlerin farklı türdeki etkinlikleri uygulama sıklığını, hangi etkinlik türlerini uygulamayı sevdiğini, hangi etkinlik türlerini uygularken

kendilerini başarısız hissettiklerini, olanakları olsa hangi etkinlik türünü daha çok uygulamak istediklerini nedenleriyle birlikte ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın yöntemini oluşturan araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ayrıca, bu araştırma 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma, tümevarımsal bir yaklaşım olup olayları ve olguları doğal ortamlarında betimleyerek, katılımcıların görüşlerini anlayarak ve yansıtma üzerine odaklanarak yapılan araştırma türüdür (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Durum çalışmasında ise amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır. Araştırması yapılacak durumlar birbirinden farklı oldukları için sonuçların genellenmesi söz konusu olamaz. Bir durumla ilgili elde edilen sonuçlar benzer başka durumların anlaşılmasına yönelik örnekler oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında öğrenci gönderilen İstanbul ilinin Anadolu yakasındaki okullarda görev yapmakta olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü 66 kadın okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden biri lise mezunu, 55'i üniversite mezunu ve 10'u da yüksek lisans mezunudur. Mesleki deneyim açısından ise 0-5 yıl arası deneyimi olan 39 öğretmen, 6-10 yıllık deneyimi olan 14 öğretmen, 11-15 yıllık deneyimi olan sekiz öğretmen, 16-20 yıllık deneyimi olan üç öğretmen, 21 yıl ve üstü deneyime sahip olan iki öğretmen bu çalışmada yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılarca oluşturulan ve iki alan uzmanından görüş alınarak son biçimi verilen iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Formun ilk bölümünde öğretmenlerin demografik bilgilerini almak üzere sorulara yer verilmiş, ikinci bölümünde de öğretmenlerin etkinlik türlerine yönelik görüşlerini almak için ayrıntılı görüşme sorularına yer verilmiştir. Görüşme soruları kapsamında okul öncesi öğretmenlerine eğitim-öğretim süreçlerinde en sık uygulamayı tercih ettikleri etkinlik türlerini, uygulamayı en sevdikleri etkinlik türlerini, uygulamada kendilerini başarısız hissettikleri etkinlik türlerini ve olanakları olsa daha sık uygulamak istedikleri etkinlik türlerini nedenleriyle birlikte belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

Veri toplama sürecini iki araştırmacı öğretmenlerle yüz yüze 15-20 dakika süren görüşmeler yaparak yürütmüştür. Görüşmeler sırasında öğretmenlerden onay alınarak

ses kaydı yapılmıştır. Görüşme tamamlandıktan sonra araştırmacıların aldıkları notlar ve ses kayıtları birlikte incelenerek veriler analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama süreci sonunda elde edilen verilerin analizinde betimleyici istatistik analizlerinden yüzde ve sıklık analizleri yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, öncelikli olarak araştırmacılar tarafından kategorilendirme işlemi yapılmıştır. Araştırmacılar her soru için kategorilerdeki ana başlıkları Okul Öncesi Eğitim Programı kitabında yer alan etkinlik türlerine göre; öğretmenlerin görüşlerini ise öğretmenlerden gelen yanıtlar üzerine oluşturmuşlardır. Kategori başlıklarının oluşturulmasının ardından 10 formun yanıtlarını oluşturdukları ilgili kategorilere yerleştirmişlerdir. Araştırmacıların yanıtları kategorilendirmedeki tutarlılığı Miles ve Huberman (1994; akt. Baltacı, 2017) modelinin içsel tutarlılık oranı dikkate alınarak hesaplanmış ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın % 93 düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlere sorulan en sık uyguladıkları etkinlikler, uygulamayı en sevdikleri etkinlikler, uygulamada kendilerini başarısız hissettikleri etkinlikler ve olanağı olsa daha çok yapacağını düşündüğü etkinlikler tablolarda yüzde ve sıklıklar şeklinde verilmiş ve tablo altında öğretmenlerin bu tercihlerinin nedenleri de örneklerle birlikte ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin en sık uyguladığı etkinlik türlerinin belirlenmesine ilişkin sorulan soruya verilen yanıtlar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin En Sık Uyguladığı Etkinlik Türlerine İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları

Etkinlik Türü	f	%
Oyun	38	24.83
Türkçe	27	17.64
Sanat	20	13.07
Hareket	17	11.11
Matematik	14	9.15
Drama	12	7.87
Müzik	11	7.19
Fen	7	4.57
Okuma Yazmaya Hazırlık	7	4.57
Alan Gezisi	0	0
Toplam	153	100

Tablo 1’de öğretmenlerin uyguladıkları etkinlik türlerinin en sık uygulananından en az uygulananına doğru sıralamaları yer almaktadır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre sınıflarında en çok uyguladıkları etkinlikler sırasıyla oyun % 24.83;

Türkçe % 17.64; sanat % 13.07; hareket % 11.11; matematik % 9.15; drama % 7.87; müzik % 7.19 ile fen ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri % 4.57 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin hiçbiri alan gezisi etkinliğini belirtmemiştir.

Öğretmenlere en sık uyguladıkları etkinlikleri tercih etme nedenleri sorulmuş ve alınan yanıtlar doğrultusunda şu kategoriler oluşmuştur; çocukların etkinliğe olan ilgisi ve gereksinimi, etkinliğin çocuğun gelişimine sağladığı katkı, etkili öğrenme olanağı sunması, etkinliği programa uyarılmanın kolaylığı, etkinliği uygulamanın kolaylığı, etkinliğin eğlenceli olması, daha az materyal gerektirmesi ve çocuğa hareket özgürlüğü tanınması. Öğretmenlerin en sık uyguladıkları etkinlikler ile ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö3: “Çocukların her şeyi oyun yoluyla daha kolay öğrendiğini düşünüyorum.”
 Ö22: “Drama. Olayı yaşayarak anlamak hızlı oluyor.” Ö24: “Matematik etkinliklerini kağıda dayalı etkinlikler olarak gerçekleştirmemeye, somutlaştırmaya dikkat ediyorum. Bu konuda kendimi daha iyi yetiştirdiğimi düşünüyorum.” Ö30: “Kurumun isteği... sergilenecek çalışmalar yapılması isteniyor. (Sanat etkinliği için belirtilmiştir.)” Ö42: “Müzik... Çünkü çok seviyorum ve kendim de mutlu oluyorum.” Ö62: “Doğu bölgesinde görev yapıyorum. Görev yaptığım bölgede çocukların dil gelişimi çok geri olduğu ve Türkçe’yi doğru ve etkili konuşabilmeleri için özellikle parmak oyunu vs.. gibi Türkçe etkinliklerini önemsiyorum.” Öğretmenlerin en severek uyguladığı etkinlik türlerini belirlemeye yönelik sorulan sorunun yanıtları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin En Severek Uyguladıkları Etkinlik Türlerine İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları

Etkinlik Türü	f	%
Oyun	20	25.31
Drama	13	16.47
Fen	11	13.92
Türkçe	10	12.65
Müzik	9	11.39
Sanat	7	8.88
Hareket	5	6.32
Matematik	3	3.79
Okuma Yazmaya Hazırlık	1	1.27
Alan Gezisi	0	0
Toplam	79	100

Tablo 2’de öğretmenlerin uygulamayı en severek yaptıkları etkinlik türleri sırasıyla görülmektedir. Bu tabloya göre öğretmenlerin uygulamayı en sevdikleri etkinlikler sırasıyla, oyun % 25.31; drama % 16.47; fen % 13.92; Türkçe % 12.65; müzik % 11.39; sanat % 8.88; hareket % 6.32; matematik % 3.79 ve okuma yazmaya hazırlık % 1.27 olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin etkinlikleri severek uygulamalarını belirtmelerindeki gerekçelerde en öne çıkan neden, öğretmenin tercihi ve merakı yani konuya olan kişisel ilgisi olmuştur. Bunun dışında öğretmenlerin etkinlikleri sevdiğini belirtmelerinin nedenleri; çocukların etkinliğe etkin (aktif) katılımının kolaylığı, çocukların istek ve gereksinimlerini yerine getirme, etkinliğin eğlenceli olması, çocukların gelişimini destekleyeceğinin düşünülmesi ve etkinliğin uygulamasının öğretmen tarafından kolay olduğunun düşünülmesi şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin en severek uyguladıkları etkinlikler ile ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: “Türkçe. Kişisel ilgim olduğu için.” Ö5: “Müzik; bu konuda çocukların dikkatini kolaylıkla çekmem, kendimi daha rahat ifade etmekten dolayı seviyorum.” Ö8: “Fen. Çünkü bu tür etkinlikte gerçekten merak ederek kendi istekleriyle katılım sağlıyorlar ve dikkat süreleri daha uzun oluyor.” Ö12: “Drama. Eğlenceli yaptığım için.” Ö17: “Sanat, müzik ve oyun. En fazla keyif alınan ve yaratıcılıklarını destekleyip özgür oldukları etkinlikler olduğunu düşünüyorum.” Ö19: “Türkçe. Hikaye seslendirirken adeta karaktere bürünüyorum. Ben eğlendiğim için çocuklar da eğleniyor bence.” Ö26: “Oyun, çünkü hem eğlendiriyor hem öğretiyor. Her şeyi oyunlaştırabilme becerim var.” Ö33: “Hareket. Çocukların mutlu olduğunu görebiliyorum.” Tablo 3’te öğretmenlerin uygulamalar esnasında kendilerini en yetersiz hissettiklerini ifade ettikleri etkinlik türlerine ilişkin sıklık ve yüzdelik dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Uygulamada Kendilerini Başarısız Hissettikleri Etkinlik Türlerine İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları

Etkinlik Türü	f	%
Drama	14	22.95
Müzik	14	22.95
Fen	13	21.31
Sanat	7	11.47
Hareket	5	8.19
Oyun	3	4.93
Türkçe	3	4.93
Matematik	2	3.27
Okuma Yazmaya Hazırlık	0	0
Alan Gezisi	0	0
Toplam	61	100

Tablo 3’te öğretmenlerin uygulama yaparken kendilerini en başarısız hissettikleri etkinlik türleri sırasıyla verilmiştir. Bu tabloya göre öğretmenlerin uygulamada en başarısız hissettikleri etkinlik türleri drama ve müzik % 22.95; fen % 21.31; sanat % 11.47; hareket % 8.19; oyun ve Türkçe % 4.93; matematik % 3.27 olarak sıralanırken okuma yazmaya hazırlık etkinliği hiçbir öğretmen tarafından dile getirilmemiştir.

Öğretmenlerin kendilerini başarısız hissetme nedenleri sorulduğunda öğretmenlerden gelen temel neden, belirttiği etkinlik türü ve bu etkinliğin uygulaması noktasında kendini yetersiz hissetmesi yönünde olmuştur. Öğretmenlerin kendilerini başarısız hissetmelerine yönelik ifadelerinden bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö4: “Müzik etkinliklerinde bir enstrüman çalmak öğretmene fazlasıyla artı kazandırıyor. Bu konuda yetersizim.” Ö6: “Oyun. Grup oluşturmak çocukların inatlaşmaları ve oyunun dağılması nedeniyle uygulamada sıkıntı yaşıyabiliyorum.” Ö7: “Sanat. Bu etkinlikleri yaparken yardımcı olmadığı için (temizlik/hazırlık ya da ani gelişen şeylerle aynı anda uğraşmak zorunda olma vb.) sınıf hakimiyetini kuramıyorum.” Ö11: “Drama. Kendimi çok yaratıcı bulmuyorum. Bunun etkisi olabileceğini düşünüyorum.” Ö17: “Fen. Bazı konularda yeterli bilimsel bilgiye sahip olmadığımı düşünüyorum.” Ö34: “Hareket etkinliği. komutlara uygun davranmıyorlar. Dağılıp etkinliği yarım bırakıyorlar.” Öğretmenlere sorulan olanakları olsa daha sık yaptırabilecekleri etkinlik türlerinin neler olacağına ilişkin soruya verilen yanıtların sıklık ve yüzdelik değerleri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Olanakları Olsa Daha Sık Yaptırabileceklerini Belirttikleri Etkinlik Türlerine İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları

Etkinlik Türü	f	%
Fen	27	36.48
Drama	13	17.56
Hareket	11	14.86
Oyun	8	10.81
Sanat	5	6.77
Müzik	5	6.77
Matematik	4	5.4
Okuma Yazmaya Hazırlık	1	1.35
Türkçe	0	0
Alan Gezisi	0	0
Toplam	74	100

Tablo 4’te öğretmenlerin olanakları olsa daha sık yaptırabileceklerini belirttikleri etkinlik türlerinin dağılımı görülmektedir. Bu tabloya göre öğretmenlerin daha sık uygulamak istediklerini belirttikleri etkinlik türleri sırasıyla fen % 36.48; drama % 17.56; hareket % 14.86; oyun % 10.81; sanat ve müzik % 6.77; matematik % 5.4 ve okuma yazmaya hazırlık % 1.35 şeklinde olmuştur. Türkçe etkinliği ise bu soru kapsamında öğretmenler tarafından dile getirilmemiştir.

Öğretmenlere bu etkinlikleri neden istedikleri sıklıkta yaptıramadıkları sorulduğunda ise alınan yanıtlar materyal yetersizliği, fiziksel ortamın yetersizliği, öğretmenin bu etkinlik türlerinde aldığı eğitimi yetersiz görmesi nedeniyle kendini yeterince yetkin hissedememesi şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Ö8: “Ben sınıfı ikinci dönem aldım. Ritim duyguları zayıf, birlikte uyumla çalışamayınca bocalıyorlar; paylaşarak kullandıklarında yeterli müzik aletimiz var. Çocuklarda ritimle bir şeyler yapmak yerine kafasına göre çalarak ses çıkarıp oyun oynama eğilimi var. Tek tek ilgilenemiyorum, sınıf hakimiyetini kaybediyorum.” Ö17: “Fen ve matematik. Eğer biraz daha bilgi sahibi olup deney sonuçlarını çocuklara daha iyi açıklayacağımı bilsem daha sık yapardım.” Ö22: “Hareket etkinlikleri. Çünkü velilerden dolayı çok fazla açık alanda etkinlikler gerçekleştiriyemiyorum. Sınıfta çocukların hareket edebilecekleri alan çok kısıtlı.” Ö46: “Drama. Çocuklar için çok faydalı olduğunu biliyorum ancak uygulamada yetersiz buluyorum kendimi.” Ö52: “Sanat ve fen etkinlikleri. Bunları yapabilme bilgisine ve yetisine ulaşmak zor, ekonomik değil. Araç gereç pahalı ve çoğu zaman ulaşılabılır değil.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Oyun ve Türkçe etkinlikleri öğretmenlerin en sık uyguladıkları, en sevdikleri ve kendilerini en başarılı hissettikleri etkinlik türleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini bu alanda hem bilgi hem de uygulama kapsamında yeterli gördükleri bu konuda hizmet içi eğitim isteklerinin ya da bu etkinlik türlerine ilişkin yeniden eğitim almak istememelerinden (Eray-Alışkan ve Güneşli, 2016; Uşun ve Cömert, 2003) yola çıkılarak söylenebilir. Bu sonuçlardan farklı olarak ise Tuğrul, Metin-Aslan, Ertürk ve Özen-Altınkaynak (2014) öğretmenlerin oyun etkinliğinde kendilerini yeterli görmelerine karşın oyunu nasıl kullandıklarını açıklamada yetersiz kaldıklarını ve aslında oyunu gün içerisinde eğlence ve rahatlama aracı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Shelley (2006) de anasınıfı öğretmelerinin oyun etkinliğinin planlanması ve uygulanması noktasında daha fazla kuramsal bilgi ile uygulamada rehberliğe gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin en sık uyguladıkları etkinliklerden olan sanat etkinliğinin bu sıklıkta tercih edilmesinin nedeninin çocukların sessiz ve sakin bir şekilde masa başında olmaları ile öğretmenlerin daha edilgin (pasif) konumda ve daha sakin zaman geçirebilmeleri olduğu düşünülmektedir. Özkan ve Girgin (2014) yaptıkları araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yarıdan fazlasının her gün sanat çalışmasına yer verdiğini belirlemiştir. Hareket etkinliği ise öğretmenlerin sıklıkla uyguladıkları ancak kendilerini çok da yetkin görmedikleri bir etkinlik türü olarak ortaya çıkmaktadır. Hareket etkinliği ile ilgili bu durumun değerlendirmesi ise öğretmenlerin kendilerini hareket etkinliğinde yeterince donanımlı görmemesi ancak çocukların hareket gereksiniminden dolayı çocukları serbest bırakarak tam olarak amaca hizmet etmeyecek bir etkinlik tasarımları ve bu süreçte de sınıf yönetimi ile ilgili sorun yaşama olasılıklarının yoğun olması şeklinde açıklanabilir ki hareket etkinlikleri çocukların enerjilerini atarken hem ses hem de düzen anlamında öğretmenleri zorlayabilme potansiyeline sahiptir. Bu bakış açısını destekler şekilde araştırmaya katılan bir öğretmen, bazen kendi enerjisinin çocuklara göre yetersiz kaldığını; bir başka öğretmen ise çocukların komutlara uymadığı için sınıf hakimiyeti kuramadığını belirtmiştir. Ayrıca bir öğretmenin hareket etkinliğini oyuna benzer olarak yorumlayıp daha az uyguladığını belirtmesi de hareket ve oyun etkinliklerinin farkının

tam olarak anlamadığını düşündürmektedir. Hareket etkinliklerine ilişkin yapılan alanyazın taramasında ise bu etkinlik türünün diğer etkinlik türlerine oranla çok daha az çalışılmış olduğu dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin kendilerini başarısız hissettikleri etkinlik türleri dikkate alındığında, öğretmenler bu etkinlik türlerini daha az uyguladıklarını da belirtmişlerdir. Burada öğretmenlerin etkinliği daha az uygulamasının nedenlerinin etkinlik türüne yönelik bilgi birikiminin yetersiz olabileceği ya da öğretmenin bu etkinlik türüne yönelik özel bir ilgisinin olmaması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Uşun ve Cömert (2003) okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik çalışmalarının sonucunda bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte bazı etkinlik türlerine yönelik olarak (fen, drama, müzik vb) öğretmenlerin eğitim almak istediklerini belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin uygulamada kendilerini başarısız hissettikleri ve bu konuda kendilerini sorumlu hissederek daha çok uygulamak istediklerini belirttikleri etkinliklere daha ayrıntılı bakıldığında, bu etkinliklerin başında drama çalışmalarının geldiği görülmektedir. Drama etkinlikleri öğretmenlerin kendilerini en yetersiz olarak algıladıkları etkinlik türüdür. Öğretmenlerin bu etkinlikte kendilerini yetersiz algılamalarının nedenleri lisans öğrenimleri sırasında aldıkları drama dersindeki yetersizlik ya da kendilerinin mizaç özelliklerinin bu etkinlik türüne uygun olmaması olabilir. Yazıcı ve Demiroğlu (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının drama eğitimi yeterlik düzeylerini belirledikleri çalışmalarında, drama derslerinin fiziksel mekan ve materyal eksikliği gibi durumlardan olumsuz etkilendiğini belirlemekle birlikte bu dersi veren öğretim elemanlarının yeterliklerini iyi düzeyde bulmamış ve bu konuda uzman kişilerce drama eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmen adaylarının drama dersi kapsamında yeterli düzeyde eğitim alamaması doğal olarak kendisini bu konuda uygulama yapmak için yetersiz hissetmesine neden olacaktır. Bu yüzden Yazıcı ve Demiroğlu'nun (2013) da belirttiği gibi alanında uzman kişilerce yetiştirilmenin önemi gündeme gelmektedir.

Öğretmenlerin müzik etkinliklerinde kendilerini yetersiz hissetmeleri sonucunda bu etkinlik türü de çocuklarla buluşmada sorun yaşayabilmektedir. Öğretmenlerin bu etkinlik türünde kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedenlerine bakıldığında yine bilgi temelinde eksikliğin yattığı düşünülmektedir. Özkut ve Kaya (2012) bu düşünceyi destekler nitelikteki araştırma sonuçları ile öğretmenlerin lisans öğrenimlerinde aldıkları müzik eğitimi yetersiz bulduklarını, lisans öğrenimi döneminde kullandıkları tek enstrüman olan blok flütün enstrüman olarak hem yetersiz olduğunu hem de bu eğitimi alırken uygulamalarının yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Yine bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, bu yetersizlikten dolayı müzik etkinliğini meslek yaşamlarında uygulamakta sorun yaşamaktadır. Yazıcı (2015) öğretmen adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının herhangi bir enstrümanı çalamadığını, öğrenim gördükleri alandaki müzik eğitiminden memnun olmadıklarını ve yeni yöntemler hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Bu araştırmaya benzer şekilde Salı,

Akkol ve Oğuz (2013) da öğretmenlerin müzik konusundaki yeterlilikleri hakkında sorun yaşadıklarını, bunun dışında ise müzik aletlerinin yokluğunun, okulda müzik etkinliklerinin yapılacağı uygun bir sınıfın olmayışının bu etkinlik türünün daha az tercih edilme nedenleri arasında yer aldığını ve aynı zamanda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde müzik öğretimi ile ilgili yetersizlik olduğunu düşündüklerini belirlemişlerdir.

Fen etkinliklerinde ise öğretmenlerin yaşadığı temel sorun öğretmenin fene karşı kendisinin önyargılarının olması ve bu konuda geçmiş öğrenim yaşamı boyunca edindiği bilgi birikimini yetersiz görmesidir. Kendi bilgi birikimi ve yeterliği ile ilgili olumsuz bir algısı olan öğretmenler, doğal olarak bu etkinlik türüne sınıflarında yeterince yer vermemektedirler. Bu durumların dışında öğretmenlerin fen etkinlikleri tasarlayıp uygulamasının önünde bir engel olarak gördükleri bir başka öğe ise bu etkinliklerde kullanacakları malzeme ve materyallerin yetersiz düzeyde olmasıdır. Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006) okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde karşılaşılan güçlükleri araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin hem materyal hem de fiziksel çevre ile ilgili yetersizlik konusuna vurgu yaptıklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin fen konularında kendilerini yeterli görmedikleri için bu etkinlik türüne fazla yer vermediğinin belirlendiği çalışmalar olmakla birlikte (Aslan ve diğ., 2015; Günay-Bilaloğlu ve diğ., 2008) Özbey ve Alisinanoğlu (2009), Çınar (2013) ile Sönmez (2007) ise yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin fen eğitimine karşı olumlu tutumları olduğunu ve fen etkinliklerini uygulamada kendilerini yeterli hissettiklerini belirlemişlerdir. Can ve Şahin (2015) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının fen bilgisine ve fen öğretimine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Sağlam ve Aral (2015) ise yaptıkları çalışmada öğretmenlerin fen etkinliklerine karşı olumlu bir görüşe sahip olduklarını, sınıflarında uygun alan ve materyallerle ilgili yeterlilik tartışılrsa da her gün fen etkinliğine yer verdiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca Uyanık-Balat, Akman ve Günşen (2018) öğretmenlerin fen etkinliği yaparken zorlanmalarını sağlayan durumların içerisinde, lisans döneminde aldıkları fen eğitimi dersi, bilgi sahibi olma, her şeyin fenin konusu olabilmesi vb. olduğunu belirlemişlerdir. Tam tersi olarak neden zorluk yaşadıklarına ilişkin aldıkları bilgilerde de yine bilgi birikiminin öneminden kaynaklı olarak bilgi birikimlerini yetersiz görmelerini, çocuğun düzeyine inmede zorlanmayı, soyut kavramları somutlaştırmada zorlanmayı ve fen etkinliklerinin tehlikeli olduğunu düşünmelerini öğretmenlerin fen etkinliği yapmalarında zorlanmalarına neden olan durumlar olarak belirlemişlerdir. Tüm bu araştırmalar ve sonuçları öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler konusundaki bilimsel bilgi altyapılarının yeterliliğinin ve konuya olan ilgilerinin etkinliği uygulama sıklığına etki ettiğini göstermektedir.

Sanat çalışmalarında öğretmenlerin kendilerini başarısız hissetmelerinin nedenlerinde yine yetersizlik hissi ön planda olmakla birlikte öğretmenlerin uygun malzeme ve uygulama alanı ile ilgili yaşadıkları sıkıntıların, çalışılan yerin kirlenmesi ve çocukların üstünün kirlenmesi ile ilgili endişelerinden dolayı da bu etkinlik türüne daha az zaman ayırdıkları düşünülmektedir. Atan ve Dalkıran (2008) okulların sahip oldukları olanaklarla ilişkili olarak bu etkinlik türü için özel bir alan ayrıldığını,

yer ayrıldıysa da bu alanların sanat çalışmaları için yeterince uygun olmadığını belirtmişlerdir. Fiziksel ortam ve materyallerle ilgili sıkıntıların dışında yine öğretmenlerin lisans yıllarında aldıkları eğitim sürecinde kendilerine rehberlik eden öğretmenlerinin tutumlarının da kişilerin sanata karşı olan tutumları üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir (Garvis, 2012). Kaymak ve İlten (2016) öğretmenlerin eğitim yaşamları süresince aldıkları sanat eğitimi dersleri ile görüşlerinde çeşitlilik olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmaya göre farklı lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin bazıları lisans eğitiminde aldıkları sanat eğitimi yeterli bulurken bazıları bu dersleri uygulama noktasında yetersiz bulunduğunu ve aldıkları dersin zamanın gerisinde kaldığını ifade etmiştir ve sanat eğitimine ilişkin bilgilerini güncellemek istedikleri için sanat eğitimine ilişkin dersler almayı planladıklarını belirtmişlerdir.

Matematik etkinliği ile ilgili olarak ise ortaya çıkan tablo öğretmenlerin bu etkinliği sevmemelerine karşın sıklıkla uyguladıkları ve kendilerini başarısız görmedikleri yönündedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin matematik etkinliği konusunda kendilerini yetkin gördükleri, etkinliği sevmemelerinin ise kişisel ilgileriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Aksu (2008) öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını incelediği çalışmasında, adayların matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inancı ve başa çıkma davranış alt boyutu ile ilgili olarak yüksek eğilimlere sahip olduklarını belirlemiştir. Umay (2003) da öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasının sonucunda, öğretmen adaylarının matematik konusunda farkındalıklarının yüksek olduğunu, matematiğin yaşamın içerisinde nerelerde yer aldığını kolayca anlayabildiklerini belirlemiştir ki bu sonuçlar nitelikli bir eğitim ve uygun bir bilgi alt yapısıyla öğretmen adaylarının okul öncesi dönem matematiğini daha doğru anlamlandırabileceğini böylece de matematik etkinliklerinden korkmadan çocuklar için uygun etkinlikler tasarlayabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin hem en az uyguladıkları hem uygulamayı en az sevdikleri hem de uygulamada kendilerini en başarısız gördükleri okuma yazmaya hazırlık etkinliği ile ilgili ortaya çıkan bu tablo, bu etkinlik türünün gereken özeni göremediği ve öğretmenlerin uygulamalarında olması gereken şekilde yer alamadığını düşündürmektedir. Ayrıca okuma yazmaya hazırlık etkinliğinin kavram olarak öğretmenlerin zihninde tam karşılık bulamadığı, Türkçe ya da matematik gibi etkinliklerle karıştırıldığı da düşünülmektedir. Çünkü araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları “ilkokula hazırlık etkinliği” olarak bu etkinlik türünü vurgulamışlar ve bu etkinliğin amacının çocukları ilköğretime hazırlamak olduğunu ve bu nedenle bu etkinliğe yılın son dönemlerine doğru ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeleri de bu etkinlik türünü daha çok ilkokuldaki derslere paralel gördüklerini düşündürmektedir. Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan’ın (2008) araştırma sonuçları, bu etkinlik türünün öğretmenler için açık olmadığını düşündürmektedir çünkü araştırmacıların elde ettikleri bulgulara göre öykü okuma, okunan öykü ile ilgili soru sormak da öğretmenler tarafından okuma yazmaya hazırlık etkinliği olarak belirtilmiştir. Ancak Dönmezler (2016) bu bulgu ve

düşüncelerin aksine yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının önemini farkında olduğunu ve öğretmenlerin bu etkinlik türü ile ilgili düşüncelerinin, etkinliğin çocuğu ilkokula hazırladığı, kas gelişimi ve kendine güven konusunda çocukları desteklediği yönünde olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Akbaba-Altun, Şimşek-Çetin ve Bay (2014) da araştırmaları sonucunda, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin her gün planlarında okuma yazmaya hazırlık etkinliğine yer verdiğini belirlemiştir.

Bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin en sık uyguladıkları etkinlikler sırasıyla oyun, Türkçe, sanat, hareket, matematik, drama, müzik, fen ve okuma yazmaya hazırlık olmuştur. Öğretmenlerin en sevdikleri etkinlikler ise sırasıyla oyun, drama, fen, Türkçe, müzik, sanat, hareket, matematik ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri olmuştur. Öğretmenlerin uygulamada en başarısız hissettikleri etkinlik türleri sırasıyla drama ve müzik, fen, sanat, hareket, oyun ve Türkçe, matematik ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri olmuştur. Öğretmenlerin olanakları olsa daha sık uygulayacaklarını belirttikleri etkinlikler ise sırasıyla fen, drama, hareket, oyun, sanat ve müzik, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve Türkçe etkinlikleri olmuştur.

Öğretmenlerin etkinlik türlerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada araştırmada genel sonuç, öğretmenlerin en sık uyguladıkları etkinlik türlerinin kendi ilgi alanları ile bağlantılı olduğu ve uygulamayı en sevdikleri etkinlik türleriyle bu anlamda paralellik gösterdiği; uygulamalarda kendilerini başarısız hissettikleri etkinlik türlerinin ise daha az uygulamak istedikleri etkinlik türleri ile paralellik gösterdiği olarak belirlenmiştir. Bu noktada temel sıkıntının ise öğretmenlerin uygulamada başarısız hissettikleri etkinlik türlerinde aslında okulun koşullarının uygun olmayışından ya da materyal yetersizliğinden çok, aslında kendilerini yetersiz hissetmeleri olduğu yönündedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler sunulabilir: Benzer araştırmalar öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu bölgelerin sosyoekonomik düzeyleri dikkate alınarak karşılaştırmalar yapmak ya da ilişkiler belirlemek yoluyla yapılabilir. Böylece sorunlar daha somut görülüp bölgesel olarak çözümler önerilebilir. Yapılacak farklı araştırmalarda etkinlik türleri tek tek irdelenip her etkinlik türü için öğretmenlerin görüşleri alınabilir ve öğretmenlerin etkinlik türlerine ilişkin görüşlerinin şekillenmesini sağlayan iç ve dış motivasyon kaynakları belirlenebilir. Öğretmenlerin etkinlik türlerine ilişkin olarak kendilerini yetersiz hissetmelerindeki nedenler ayrıntılı olarak araştırılabilir ve elde edilecek sonuçlara bağlı olarak meslek içi eğitim programları ile öğretmenler, kendilerini yetersiz hissettikleri konularda desteklenebilir ayrıca öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmesine neden olan şartlar ortama bağlı olarak belirlenirse okul koşullarında iyileştirmeler için adımlar atılabilir. Çok daha fazla öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilecek olan çalışmaların sonuçları dikkate alınarak öğretmen adayları için lisans programında güncellemeler yapılabilir ve daha derinlemesine öğrenme olanakları sağlanabilir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, 11-12 Mayıs 2018 tarihinde İstanbul'da gerçekleştirilen 1. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş olup belirtilen tarihte yapılan araştırmalar için etik kurul izni zorunlu olmadığından bu araştırmanın etik kurul izni bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akbaba-Altun, S., Şimşek-Çetin, Ö. ve Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202229> adresinden erişilmiştir.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik özyeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16658> adresinden erişilmiştir.
- Aslan, O., Şenel-Zor, T. ve Tamkavas-Cicim, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik görüşlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 519-530.
- Atan, U. ve Dalkıran, A. (2008). İlköğretim okullarındaki görsel sanatlar dersi öğretmenleri ve fiziki altyapı standartlarına yönelik bir durum değerlendirmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 161-184. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183175> adresinden erişilmiştir.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/318527> adresinden erişilmiştir.
- Bredenkamp, S., and Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.
- Can, M. ve Şahin, Ç. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 13-26. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17423> adresinden erişilmiştir.
- Canter, L. (2014). *Classroom management for academic success*. USA: Solution Tree Press.
- Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin fen-teknoloji-toplum-çevre hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 349-363. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/37c.sinan_cinar.pdf adresinden erişilmiştir.

- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304155> adresinden erişilmiştir.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 42-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/32340/370012> adresinden erişilmiştir.
- Eray-Alışkan, E. ve Güneşli, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371. <http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/226758> adresinden erişilmiştir.
- Garvis, S. (2012). These children aren't creative: Insights from beginning teachers on early childhood art education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 161-165. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/669b/29196447cbb888635c9a326bc5a2af4e26c.pdf>
- Günay-Bilaloğlu, R., Aslan, D. ve Aktaş-Arnas, Y. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(178), 88-104. https://www.researchgate.net/publication/283296064_Okuloncesi_Ogretmenlerin_Fen_Etkinliklerine_Iliskin_Bilgi_Duzeylerinin_Incelenmesi adresinden erişilmiştir.
- Jones, V., and Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management: Creating communities of problems* (7th. Edition.). Boston, MA: Allyn ve Bacon.
- Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77213> adresinden erişilmiştir.
- Kaymak, M. N. ve İlden, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinde sanat eğitimi anlayışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 9(18), 21-29. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/275524> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- The Organisation For Economic Co-Operation And Development. (2009). *Education at a glance*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332.pdf>
- Olds, A. R. (2001). *Child care design guide*. New York: McGraw-Hill.

- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-18. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6745/90684> adresinden erişilmiştir.
- Özkan, B. ve Girgin, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 79-85. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/62657> adresinden erişilmiştir.
- Özkut, B. ve Kaya, S. Ö. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları müzik eğitiminin mesleki yaşantılarına olan etkilerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(1), 167-179. <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/IJTASE/article/view/31/28> adresinden erişilmiştir.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., and Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-237. doi: 10.1086/499701
- Pianta, R.C. (2017). *Çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin zenginleştirilmesi* [Enhancing relationships between children and teachers], (Çev. Ş. Karabay, ve D., Ası). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (1998)
- Sağlam, M. ve Aral, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-102. doi: 10.17679/iuefd.16308213
- Salı, G., Akkol, M. L. ve Oğuz, V. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde yaşadıkları sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi* 15(2), 79-100. doi: 10.5578/JSS.7042
- Shelley, S. (2006). *The perceptions of play among educators in kindergarten and grade one classrooms* (Unpublished master thesis). Faculty of Education/Brock University, Ontario/Canada.
- Sönmez, S. (2007). *Preschool teachers' attitudes toward science and science teaching* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Teaching and Learning International Survey. (2009). *Creating effective teaching and learning environments first results from TALIS*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>

- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ. ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31361> adresinden erişilmiştir.
- Tuğrul, B., Metin-Aslan, Ö., Ertürk, H. G. ve Özen-Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116. doi: 10.17679/iuefd.05509
- Umay, A. (2003). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretmeye ne kadar hazır olduklarına ilişkin bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 194-203. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87877> adresinden erişilmiştir.
- Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 125-138. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77373> adresinden erişilmiştir.
- Uyanık-Balat, G., Akman, B. ve Günşen, G. (2018). Fen eğitimine karşı tutum, öz yeterlilik algısı ve bilişsel harita bulguları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 756-777. doi: 10.17860/mersinefd.355520
- Uyanık-Balat, G., Bilgin H. ve Ünsal, F.Ö. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve sınıf yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *JRES*, 4(1), 114-126. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/317752> adresinden erişilmiştir.
- Yazıcı, T. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumları. *International Journal of Social Science*, 37, 433-445. doi: 10.9761/JASSS3014
- Yazıcı, T. ve Demiroğlu, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının drama eğitimi yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 115-141. <http://www.e-dusbed.com/Dusbed/ArchiveIssues/PDF/78402b56-6868-e711-80f0-00224d68272d> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (10. Bası). Ankara: Seçkin Yayınları.



Opinions of Preschool Teachers about the Types of Activities They Prefer to Apply in Education and Training Processes¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.28.2020	09.15.2020	12.01.2020

Zeynep Kılıç ²

Istanbul Medipol University

Hilal İlknur Tunçeli ³

Sakarya University

Fatma Özge Ünsal ⁴

Marmara University

Abstract

The main purpose of this research determine the opinions of pre-school teachers' on the types of activities. In line with this main purpose, the frequency of implementation of different types of activities was determined along with the reasons for which teachers preferred to include educational activities and which ones they did not. Case study model was used from qualitative research models in accordance with the purpose of the research. The working group consists of 66 preschool teachers who were working in Istanbul during the fall and spring semester of the 2017-2018 academic year. The data was collected through a semi-structured interview form created by the researchers. Content analysis was used in the analysis of the data obtained at the end of the data collection process. As a result of the study, the most frequent activities of teachers' practices for students were play, Turkish language activities, art, movement, mathematics, drama, music, science and literacy activities. In addition, it has been determined that teachers practice their favorite activities more often than others, and that they actually want to do it more often in relation to these activities because they practice less of the activities they feel are failing.

Keywords: Preschool, activity types, teachers' activity preferences.

The Ethical Committee Approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹This research was presented as a oral presentation at the 1st International Congress on Seeking New Perspectives in Education held on 11-12 May 2018 in Istanbul and was published in the abstract book.

²*Corresponding Author:* Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Early Childhood Education Department, e-mail: zeynepkilig@medipol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6481-4765>

³Dr., Faculty of Education, Early Childhood Education Department, e-mail: htunceli@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5305-5206>

⁴Dr., Atatürk Education Faculty, Early Childhood Education Department, e-mail: ozge.unsal@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4314-2450>

Purpose and Significance

The activity choices affected by the preferences of the teacher will naturally affect the educational process and accordingly the child. For this reason, teachers should not be biased towards any activity and should include all types of activities in a balanced way. Thus, the purpose of the current study is to determine the opinions of preschool teachers about the types of activities. In line with this main purpose, sub-purposes of the study are stated as follows: to determine teachers' frequency of using different types of activities, which types of activities they like doing, which types of activities make them feel unsuccessful, and which types of activities they would like to apply more if they could with their reasons.

Method

Under this heading, information about the model of the research, the working group, data collection tools and the analysis of the data that will constitute the method of the research will be included. In accordance with the purpose of the current study, the case study design, one of the qualitative research designs, was used. The study group is comprised of 66 pre-school teachers working in private and independent kindergartens and nursery classes in the city of İstanbul in the spring term of the 2017-2018 school year. Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

The data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. In the data collection process, the teachers were interviewed individually and each interview lasted for 15-20 minutes. The data collection process was conducted by two researchers in a suitable and peaceful environment and the interviews were tape-recorded. While one of the researchers directed the questions in the interview form to the teacher, the other wrote down the responses given by the teacher. Then the notes and tape-recordings were compared; thus, the reliability of the data was checked. In the analysis of the collected data, percentage and frequency analyses, two of the descriptive statistics analyses, were run.

Results

When the types of activities applied by the teachers are ordered from the most frequently used one to the least frequently used one, it is seen that they most prefer play activities (24.83%) followed by Turkish (17.64%), arts (13.07%), movement (11.11%), mathematics (9.15%), drama (7.87%), music (7.19%) and science and preparation for reading and writing. The teachers were asked the reasons why they prefer the activities they most frequently apply and on the basis of their responses, the following categories were developed; children's interest in and need for the activity, contribution of the activity to the development of the child, provision of effective learning opportunities, easiness of adapting the activity to the program, easiness of the application of the activity, the activity's being enjoyable, requiring few materials and providing the child with the freedom of movement.

The types of activities most liked by the teachers for the application can be listed as follows; play (22.31%), drama (16.47%), science (13.92%), Turkish (12.65%), music (11.39%), arts (8.88%), movement (6.32%), mathematics (3.79%) and preparation for reading and writing (1.27%). Among the reasons stated by the teachers for their willingness to apply the related activities, the most prominent ones are their preference and curiosity; that is, their personal interest in the subject. Other reasons stated by the teachers for their liking the activities are; easiness of participation in the activity for children, meeting children's wishes and needs, the activity's being enjoyable, their potential to contribute to children's development, and easiness of the activity for implementation by the teacher.

The activity types in which the teachers feel the most unsuccessful can be ordered as follows: drama and music (22.95%), science (21.31%), arts (11.47%), movement (8.19%), play and Turkish (4.93%), mathematics (3.27%) while none of the teachers mentioned activities for preparation for reading and writing. When the teachers were asked the reasons why they feel unsuccessful while doing some activities, the main reason was found to be their feeling incompetent in the application of the activity.

The types of activities that the teachers would like to use more frequently can be ordered as follows: science (36.48%), drama (17.56%), movement (14.86%), play (10.81%), arts and music (6.77%), mathematics (5.4%) and preparation for reading and writing (1.35%). Turkish activities were not mentioned by the teachers within the context of this question. When the teachers were asked why they cannot do these activities as frequently as they would like, they gave the following responses: lack of materials, inadequacy of physical environment, lack of competence on the part of the teachers as they found the training they had received inadequate.

Discussion and Conclusions

Play and Turkish activities were found to be the activities most frequently applied and most liked by the teachers and in which the teachers find themselves the most successful. The reason for the teachers' frequent preference for art activities is thought to be that children sit silently and peacefully at the table while doing these activities and thus teachers can be in a more passive state and spend class time more comfortably. Movement activities, on the other hand, were found to be a type of activity that teachers often practice but love least and do not consider themselves very competent in conducting these activities. The teachers' this perception of movement activities might be because the teachers do not see themselves competent enough in movement activities but due to children's need for movement, they let children free and to do so they design activities not exactly serving the purpose and thus their likelihood of experiencing problems in this process is higher in that children can make more noise and exhibit behaviours challenging for teachers.

The teachers seem to tend to apply the types of activities in which they feel unsuccessful less. The reason why the teachers less prefer these types of activities

might be their lack of knowledge about these types of activities and might be because they do not have any special interest in these types of activities.

When the activities in whose application the teachers feel unsuccessful and for which they feel responsible and which they would like to use more frequently are examined in more detail, it is seen that drama activities come to the fore. Drama activities seem to refer to the type of activity on which the teachers consider themselves to be the least competent. The reasons why the teachers see themselves incompetent in the application of these activities might be an inadequate emphasis put on the drama course in their undergraduate education or unsuitability of their disposition for drama activities.

As a result of teachers' feeling insufficient in music activities, this type of activity may also have problems in meeting children. When the reasons for teachers' feeling insufficient in this type of activity are examined, it can be seen that the main problem is lack of information.

The main problem experienced by the teachers in science activities is that the teachers have some prejudices against science and that they find their science knowledge acquired in their previous education lives inadequate. The teachers having a negative perception of their science knowledge and competence naturally do not prefer to use such activities in their classes. Another element viewed to be an obstacle in the design and implementation of science activities by the teachers is the shortage of materials and equipments to be used in science activities.

Among the reasons for the teachers' feeling unsuccessful in art activities, the sense of inadequacy comes to the fore but the problems experienced by the teachers related to materials and physical conditions and their concerns about children's getting dirty are also believed to result in their sparing less time for this type of activity.

The general finding related to math activities is that though the teachers do not like these activities, they frequently implement these activities in their classes and they do not find themselves unsuccessful in the implementation of these activities. In this regard, the teachers seem to feel competent in math activities and their dislike for these activities can be related to their personal interests.

Another finding of the current study is that activities for preparation for reading and writing are the activities applied the least and liked the least by the teachers though the teachers view themselves the most successful in this type of activities, which shows that not enough care is taken about this type of activity and teachers do not include an adequate amount of this type of activity in their classes. Moreover, the activity for preparation for reading and writing cannot be precisely comprehended by teachers as a concept, and these activities are confused with Turkish or math activities.

When the teachers' opinions about the types of activities are subjected a general evaluation, it can be argued that the types of activities most frequently applied by the teachers are related to their personal interests and that these types of activities are also

parallel to the activities most liked by them and that they tend to apply the activities in which they find themselves unsuccessful less frequently. Here the main problem was found to be that the teachers find themselves unsuccessful in applying mainly because of their feeling incompetent in doing these activities rather than inadequate conditions of the school or lack of materials.

The Ethical Committee Approval

This research was presented as an oral presentation at the 1st International New Searches in Education Congress held in Istanbul on 11-12 May 2018, and since the approval of the ethics committee is not mandatory for the researches conducted on the specified date, this research does not have the ethics committee approval.



Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Kısa Formu'nun (KUYÖ-KF) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	29.01.2020	10.12.2020	24.12.2020

Cennet Erdoğan Zorver ²
Milli Eğitim Bakanlığı

Binnur Yeşilyaprak ³
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, bireylerin kariyer uyum yeteneklerini belirlemek amacıyla geliştirilen Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Kısa Formu'nun (KUYÖ-KF) Türkçeye uyarlanması kapsamında, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. 684 lisans öğrencisinden oluşan bir çalışma grubu üzerinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Türkçeye uyarlaması yapılan özgün ölçeğin geliştirilmesi aşamaları dikkate alınarak KUYÖ-KF'nun geçerlik çalışmaları kapsamında madde-toplam puan korelasyonu, dil eşdeğerliği, yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi, ölçüt dayanaklı geçerlik ve cinsiyete göre ölçme değişmezliği incelenirken; ölçeğin güvenirliğini tespit etmek için Cronbach'ın alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve orta ile yüksek düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Elde edilen bulgular, KUYÖ-KF'nin Türkçe formunun üniversite öğrencilerinin kullanılabilmesi için yeterli geçerlik ve güvenirlik düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Kariyer uyumu, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenirlik.

¹Bu çalışma birinci yazarın Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak danışmanlığında yürüttüğü "Kariyer Grup Rehberliği Programının Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Uyum Düzeylerine Etkisi" başlıklı doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

²*Sorumlu Yazar:* Ph. D., Ministry of Education, e-posta: cenneterdogmus@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6967-6709>

³Prof. Dr. (Emekli), Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: binnur.yesilyaprak@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-8949-6801>

Gelişen teknoloji ve getirileri ile birlikte toplumsal alanlarda, yaşam biçimlerinde ve kişiler arası ilişkilerde değişimler gözlemlenmektedir. Bu değişimlerle bağlantılı olarak iş dünyasının bireylerden beklentileri ve bireylerin de istihdam sahalarından beklentileri değişmektedir. İş piyasalarındaki belirsizlik, rekabet ortamı ve farklı kariyer engelleri; genç yetişkinler için farklılaşan karmaşık yeni kariyer aşamaları ortaya çıkarmaktadır (Maggiore, Rossier ve Savickas, 2015). Bu süreçte kişiler için kariyer uyum becerilerini geliştirici desteklere ulaşabilmek kariyerlerine yön vermede önemlidir.

Kariyer uyumu kariyer yapılandırma kuramında çok önemli bir yere sahiptir ve bireylerin kariyerlerinde ne durumda olduklarını fark etmeleri ile kariyerlerini yeniden yapılandırmalarında önemlidir. Bu bağlamda Savickas (1997), Super'ın (1992) yaşam boyu-yaşam alanı gelişimsel kuramını (örneğin, yaşam rolü, gelişimsel benlik algısı ve kariyer gelişimi aşamaları) ve Holland'ın mesleki kişilik kuramını temel alarak, kariyer uyumunu ve yaşam temalarını birleştirir. Böylece sırasıyla mesleki davranışın ne, nasıl ve neden olduğunu ortaya koyar (Savickas, 2013). Bundan dolayı, kariyer uyumu ile ilgili çalışmalar; bireyler arası farklılıklar, bireylerin kariyerlerini "nasıl" yeniden yapılandırdıkları ve geliştirdikleri ile ilgilidir.

Kariyer uyumu, yetişkinlerin değişen iş ve çalışma ortamı koşullarıyla baş edebilmesi ve çevresel etkenlerin etkilerini önceden tahmin edebilmesidir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2009). Savickas (2013), kariyer uyumunu çok boyutlu ve sıradizinsel olarak tarif eder. Kariyer uyumu ilgili olma, kontrol, merak ve güven olan öz -düzenleme stratejilerini destekleyen dört boyuttan oluşmaktadır. İlgili olma, bireyin kendi mesleki geleceğinin farkında olduğu ve kendi mesleki geleceğini hazırladığı düzeyi belirtir. Kontrol, bireylerin kariyerlerini hazırlamalarına ilişkin kişisel sorumluluk hakkındaki inançları ile mesleki durum ve gelecekle üzerindeki algılanan kişisel kontrolü yansıtır. Merak örneğin, iş çeşitlerini ve mesleki olanakları keşfetme ve öğrenme yoluyla mesleki çevreleri keşfetmeye ilişkin kişisel eğilim ve beceriyi yansıtır. Son olarak güven, sorunları çözmeye ilişkin algılanan öz- düzenleme ve mesleki çalışmalarda karşılaşılan engellerin üstesinden gelmek için gerekli olan başarılı biçimde yapma becerisini ortaya koyar.

Savickas ve Porfeli (2012) kariyer uyumu kaynaklarını "kişinin gelişimsel mesleki görevler, mesleki geçişler ve iş travmaları ile ortaya çıkan beklenmedik, karmaşık ve tam tanımlanmamış sorunları çözmek için yararlanabileceği öz-düzenleme güç ve kapasiteleri" olarak tanımlarlar. Kariyer uyum kaynakları, bireylerin kariyer uyumlarını geliştirmek için kullandıkları stratejileri geliştirmelerine ve düzenlemelerine katkıda bulunur.

Alanyazın incelendiğinde kariyer uyumu ile stres düzeyi (Dowdy, 2001), dayanıklılık (Murphy, Blustein, Bohlig ve Platt, 2010), sosyal destek, sosyal karşılaştırma ve kariyer öz-yetkinliği (Guan ve diğ., 2013), proaktif kişilik ve kariyer karar verme öz-yetkinliği (Hou ve Liu, 2014), sosyal bütünleşme ve öğrenci doyumu (Ingusci, Palma, Comasia De Giuseppe ve Iacca, 2016) ve benlik saygısı (Ismail, Ferreira ve Coetzee, 2016) gibi farklı değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişkiler

olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye'de; kariyer uyumu ile umut ve iyimserlik (Büyükgöze-Kavas, 2014), kişisel gelişim yönelimleri (Genç, 2016), algılanan sosyal destek ile genel öz-yeterlik inanç düzeyi (Karacan-Özdemir, 2016), kariyer iyimserliği ve toplumsal cinsiyet algısı (Siyez ve Belkıs, 2016), eleştirel düşünme becerileri (Çelik, 2017), mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve sürekli kaygı (Eryılmaz ve Kara, 2017) arasında anlamlı düzeyde pozitif ya da negatif ilişkiler olduğunu gösteren çalışmalar da vardır. Yurt dışı ve yurt içi alanyazında kariyer uyumu kavramının farklı kavramlarla ilişkili olduğu ve diğer kavramlar ile bir arada ele alınıp araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda kariyer uyum düzeyinin araştırılması çalışmalarında kullanılmak üzere ölçme araçlarına gereksinim duyulduğu belirtilebilir.

Kariyer uyumunu ölçmek için ise bazı ölçme araçları geliştirilmiştir. Kariyer uyumunu ölçmek için Savickas ve Porfeli (2012) 24 maddeden oluşan; her biri altı ifadeyi içeren ve dört alt boyutu (ilgili olma, kontrol, merak ve güven) olan Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği'ni (KUYÖ) geliştirmişlerdir. Bir sonraki aşamada kariyer uyum yeteneklerinin ölçülebilmesi için 18 farklı ülkeden gelen kariyer danışmanlığı alanında uzmanlaşmış psikolog ve psikolojik danışmanların oluşturduğu uluslararası bir çalışma ekibi KUYÖ'yü ortak bir şekilde geliştirmek için uygulama gruplarının kültürel çeşitliliği temelinde çok boyutlu bir yaklaşım benimsemişlerdir (Duarte ve Rossier, 2008; akt. Maggiori, Rossier ve Savickas, 2015). Söz konusu olan Savickas ve Porfeli'nin (2012) bu ortak çalışmasından elde edilen bulgulara göre ölçeğin, ülkeler arasında aynı yapıları benzer şekilde değerlendirdiği varsayımıyla, şekilsel/biçimsel (configural) ve metrik değişmezliğe sahip olduğu belirlenmiştir. KUYÖ'nün iç tutarlık katsayısı .92'dir. KUYÖ'nün 24 maddelik uzun formu Büyükgöze-Kavas (2014), Öncel (2014), Akın ve diğ. (2014) ve Kanten (2012) olmak üzere farklı araştırmacılarca Türkçeye uyarlanmıştır. Maggiori, Rossier ve Savickas (2015), geniş ve temsil edilebilir örneklemelere sahip araştırmalar için olabildiğince az madde sayısına sahip ölçekleri kullanmanın önemini vurgulayarak 24 maddelik KUYÖ'nün 12 maddelik kısa formunu geliştirmişlerdir. Elde ettikleri bulgulara göre ölçeğin kısa formunun uzun formu ile güçlü bir ilişki içinde olduğunu, benzer bir yapıya, güvenilirliğe ve ölçme değişmezliğine sahip olduğunu bulmuşlardır.

Cinsiyet açısından incelenen bazı çalışmaların sonucunda kadınların daha yüksek kariyer uyumuna sahip olduklarını saptamışlardır (Coetzee ve Harry, 2014; Ferreira, 2012). Kayahan-Karakul (2012), Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2012 yılı işgücü istatistiklerine göre yapılan çalışmada üniversite mezunu olan işsiz kadın ve erkeklerin oranlarını incelemiş ve kadınların aleyhine eğilim olduğunu belirtmiştir. Kavramsal olarak kariyer uyum düzeyini etkileyen etkenlerden biri olan cinsiyet değişkeni açısından Türkçeye uyarlanması gerçekleştirilen KUYÖ-KF'nün cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olup olmadığı önem arz etmektedir.

Bireylerin sahip olduğu kariyer uyum düzeylerinin, eğitimini aldıkları mesleklerin iş yaşamındaki konumu ve geçerliği ile de yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (2014) raporlarına göre meslek

alanlarına göre işsizlik oranları incelendiğinde; gazetecilik ve enformasyon % 29.1, bilgisayar % 16.6, yaşam bilimleri % 15.1, sanat %16.3 işsizlik oranı ile ilk üç sıradaki meslek alanları iken; güvenlik hizmetler % 2.5, sağlık hizmetleri % 3.2 ve veterinerlik %7.3 ile öğretmen eğitimi ve eğitim bilimleri % 7.4 işsizlik oranı ile işsizlik oranının en düşük olduğu meslek alanları olduğu görülmektedir. Bu bağlamda KUYÖ-KF'nin Türkçeye uyarlaması çalışmaları kapsamında farklı fakülte öğrencilerinden veri toplanmasına özen gösterilmiştir.

Türkçeye dört farklı araştırmacının uyarladığı KUYÖ uzun formunun ardından, benzer yapıyı daha az ifade ile ölçebilmesi, kullanılabilirliğinin artması, ekonomik olması, yukarıda belirtildiği üzere alanyazına katkı sağlaması, geniş ve temsil edilebilir örneklemelere yönelik işlevsel olması gibi gerekçelerle Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği-Kısa Formu KUYÖ-KF'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Ayrıca kariyer uyum düzeyini ölçmek için kullanışlı ve kısa bir ölçme aracının alanyazına kazandırılmasının önemli olduğu belirtilebilir.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma grubunun özelliklerine, verilerin toplanmasında kullanılan araçlarına, veri toplanması yöntemlerine ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu belirlenirken örnekleme yöntemlerinden seçkisiz basit örnekleme kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Ölçek toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Kline (2013) her bir madde için en az 20 denek kullanmanın güvenilir bir yöntem biçimi olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda Ankara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinin lisans öğrencilerinden oluşan bir araştırma grubu üzerinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Söz konusu öğrencilere ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyete Göre Fakülte ve Sınıf Düzeylerinin Dağılımları

Fakülte	Sınıf	Cinsiyet			
		Kadın		Erkek	
		n	Toplam içindeki yüzde (%)	n	Toplam içindeki yüzde (%)
Veteriner	2. sınıf	1	0.15	7	1.02
	3. sınıf	19	2.78	33	4.82
	4. sınıf	17	2.49	29	4.24
	Toplam	37	5.42	69	10.08
Ziraat	2. sınıf	18	2.63	40	5.85
	3. sınıf	19	2.78	12	1.75
	4. sınıf	16	2.34	11	1.61
	Toplam	53	7.75	63	9.21

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Fakülte	Sınıf	Cinsiyet			
		Kadın		Erkek	
		n	Toplam içindeki yüzde (%)	n	Toplam içindeki yüzde (%)
Eğitim Bilimleri	2. sınıf	25	3.65	22	3.22
	3. sınıf	16	2.34	4	0.58
	4. sınıf	28	4.09	23	3.36
	Toplam	69	10.08	49	7.16
Hukuk	2. sınıf	16	2.34	6	0.88
	3. sınıf	20	2.92	18	2.63
	4. sınıf	19	2.78	7	1.02
	Toplam	55	8.04	31	4.53
Siyasal Bilgiler	2. sınıf	17	2.49	28	4.09
	3. sınıf	15	2.19	7	1.02
	4. sınıf	13	1.90	8	1.17
	Toplam	45	6.58	43	6.28
Dil ve Tarih Coğrafya	2. sınıf	14	2.05	7	1.02
	3. sınıf	24	3.51	9	1.32
	4. sınıf	16	2.34	8	1.17
	Toplam	54	7.90	24	3.51
İletişim	2. sınıf	17	2.49	14	2.05
	3. sınıf	8	1.17	18	2.63
	4. sınıf	7	1.02	28	4.09
	Toplam	32	4.68	60	8.77
Genel Toplam		345	50.4	339	49.6

Tablo 1'e göre 684 lisans öğrencisinden veriler toplanmıştır. Öğrencilerin 339'u erkek (%49.6), 345'i ise kadındır (%50.4). Araştırma grubunun 232'si (%33.9) 2. sınıf, 222'si (%32.5) 3. sınıf, 230'u (%33.6) 4. sınıf lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Özgün ölçeğin geliştirilmesi sürecinde örneklem 14-65 yaş arası bireylerden oluşmaktadır. Bu uyarlama çalışmasında ise ölçeği geliştiren kişilerin onayı alınmış ve sadece lisans öğrencilerinden veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği-Kısa Formu (KUYÖ-KF), Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Uzun Formu (KUYÖ-UF) ve Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu (KKYBÖ-KF) kullanılmıştır. Söz konusu ölçeklere ilişkin psikometrik özelliklere aşağıda yer verilmiştir.

Kariyer uyum yetenekleri ölçeği - kısa formu (KUYÖ-KF). Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Kısa Formu (KUYÖ-KF) Savickas ve Porfeli'nin (2012) geliştirdiği Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği'nin (KUYÖ) (Career Adapt-Abilities Scale- CAAS 2.0) kısa biçimidir. Toplam 12 maddeden oluşmaktadır. 1 (güçlü değil) ile 5 (çok güçlü) olmak üzere likert tipi beşli derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar kariyer uyumunun yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Esas

uygulamanın yapıldığı örneklem grubunu İsviçre’de yaşayan 20 ila 65 yaş aralığında olan anadil olarak Fransızca ve Almanca konuşan 2,800 kişi oluşturmaktadır. Bu kişilerden 2,375’ine İsviçre Araştırma Yetkinliği Ulusal Merkezinden ulaşılmıştır. Daha genç katılımcılar elde etmek için 425 kişiye liseler, mesleki eğitim veren okullar ve kariyer hizmeti sunan merkezler aracılığıyla ulaşılmıştır. Katılımcıların %51’i kadınlardan, % 49’ u erkeklerden oluşurken anadil olarak %52.8’i Almanca, %47.2’si Fransızca konuşmaktadır. Kısa formun geliştirilmesinde açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarının yapılabilmesi için örneklem, cinsiyet ve anadil açısından benzer olacak şekilde tesadüfi olarak ikiye bölünmüştür. 1,407 kişinin verileri ile açılımlayıcı ve 1,393 kişinin verileri ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Cinsiyete ve dile göre ölçme değişmezliği incelenmiş, iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçüt geçerliği çalışmaları için KUYÖ (Savickas ve Porfeli, 2012), Rolland’ın İş Doyumu Ölçeği (Massoudi, 2009), Genel İş Stresi Ölçeği (de Bruin ve Taylor, 2005) ve Organizasyonel Öz-Yetkinlik Ölçeği (Rigotti, Schyns ve Mohr, 2008) kullanılmıştır (Maggiori, Rossier ve Savickas, 2015).

Madde sayısını 12’ye düşürmek için KUYÖ 2.0’ın 24 maddesi üzerinde açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Promax dönüştürme ile birlikte temel bileşen analizi (TBA) uygulanmıştır (N=1407). Yamaç birikinti grafiklerinin ve madde faktör öz değerlerinin incelenmesi ile dört kariyer uyumu ve kariyer uyumunun kavramsal çerçevesi ile tutarlı olan dört faktörlü yapı ortaya çıkmıştır (Savickas ve Porfeli, 2012). Her bir boyutta en yüksek madde faktör yüküne sahip üç madde seçilmiş ve 12 maddeden oluşan KUYÖ-KF elde edilmiştir (Maggiori, Rossier ve Savickas, 2015).

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ise (N=1.393); $\chi^2(48) = 209.85$, χ^2/df 4.37, NFI=.976, CFI=.980 ve RMSEA=.049. olarak bulunmuş ve modelin çok iyi düzeyde uyum gösterdiği belirtilmiştir. Madde faktör yük değerleri .63 ila .94 arasında değişiklik göstermiştir. Dil ve cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin genel olarak sonuçları değerlendirildiğinde, ölçeğin Almanca ve Fransızca olan iki dil ile ve cinsiyete göre ölçme değişmezliğini sağladığı görülmüştür. Ölçüt geçerliği çalışmalarında ise KUYÖ-KF ve KUYÖ ölçekleri alt boyutları arasında ilgili olma için $r=.95$, kontrol için $r=.93$, merak için $r=.93$ ve güven için $r=.92$ şeklindedir. İki versiyonun toplam puanları arasındaki ilişki $r=.98$ ’dir. Son olarak, KUYÖ-KF (toplam ve alt boyutların puanları) ile iş doyumuna arasında korelasyon .13 ila .20, genel iş stresi için -.14 ila -.06 ve organizasyonel öz -yetkinlik (mesleki öz -yetkinlik) için .33 ila .46 olarak bulunmuştur (Maggiori, Rossier ve Savickas, 2015). Bu bulgular ışığında KUYÖ-KF’nin KUYÖ’ye uygun ve yeterli bir alternatif olabileceği belirtilmiştir.

Kariyer uyum yetenekleri ölçeği - uzun form (KUYÖ-UF). Bu çalışmada Savickas ve Porfeli’nin (2012) geliştirdiği Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Uzun Form (KUYÖ-UF)’ un Büyükgöze-Kavas’ın (2014) Türkçeye uyarlamış olduğu form kullanılmıştır. Örneklem grubunu 144’ü erkek, 209’u kız olan 353 lise öğrencisi ile 125’i erkek, 191’ kız olan 316 üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 699 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 14-35 iken yaş ortalaması 18.38’dir.

Toplam 24 madde ve ilgili olma (6), merak (6), kontrol (6) ve güven (6) olmak üzere dört alt boyuttan oluşan (1- güçlü değil, 5- çok güçlü) beşli likert tipi ölçek formu ana uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin iç tutarlık katsayıları ölçeğin tümü için .91 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda ise katsayılar ilgili olma .78, merak .81, kontrol .74 ve güven .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü ve alt ölçekler arasındaki $p < .001$ anlamlı .45 ile .85 arasında değişen korelasyon bulunmuştur. Savickas ve Porfeli'nin (2012) elde ettiği bulgulara (uyum:92, ilgili olma .83, kontrol .74, merak .79 ve güven .85) yakın sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin toplam boyutu için tekrar hesaplanan içtutarlık katsayısı .941 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmaları sonucunda, maksimum olabilirlik tahmini ile dört faktörlü hiyerarşik model incelenmiştir. Elde edilen bulgularda $\chi^2 = 833.063$, $df = 248$, $p < .001$; $\chi^2/df = 3.36$; RMSEA = .060, 90% CI = .055, .064; SRMR = .049; CFI = .90 değerlerine ulaşmıştır.

Kariyer kararı yetkinlik beklentisi ölçeği kısa formu (KKYBÖ-KF). Işık (2010) aracılığıyla Türkçeye uyarlanmış olan KKYBÖ-KF; Betz, Klein ve Taylor (1996) tarafından geliştirilmiş, üniversite öğrencilerinin kariyerlerine ilişkin karar verme sürecinde gereksinim duyulan görevler için kendilerini ne düzeyde yetkin gördüklerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. KKYBÖ-KF, 5'li derecelendirilen likert tipi bir ölçektir. Katılımcılar söz konusu görevleri yerine getirmede kendilerine ne düzeyde güvendiklerini (1) Hiç Güvenmiyorum - (5) Çok Güveniyorum şeklinde derecelendirerek belirtmektedirler. Toplam puanı kullanılabilen ve 25 maddeden oluşan ölçekten elde edilen puanlar yüksek ise, kişinin kariyer kararı verme yetkinliğinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

KKYBÖ-KF'nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında bir devlet üniversitesine bağlı yüksekokuldaki 321 öğrenciye uygulama yapılmıştır. İç tutarlılık katsayısı .88 ve 72 kişilik bir grupla yedi hafta arayla yapılan uygulamada test-tekrar güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada tekrar hesaplanan içtutarlık katsayısı .925 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi çalışmalarında ölçek maddeleri beş faktörde toplanmıştır. Bu beş faktör toplam varyansın %49'unu açıklamıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda $sd=246$, $p < .01$, GFI= .90, CFI= .90, RMSEA= .048 ve SRMR= .078 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre KKYBÖ'nün uygulama yapıldığı örneklem grubuna uyum sağladığı belirtilebilir (Işık, 2010).

Verilerin Toplanması

Bu araştırma kapsamında, KUYÖ ölçeğinin kısaltılmış formu olan KUYÖ-KF'nin Türkçeye uyarlanmasındaki amaç ölçeğin ilk sayfadaki dipnotta belirtildiği üzere, bir doktora tezi kapsamında geliştirilen kariyer grup rehberliği programının üniversite öğrencilerinin kariyer uyum düzeylerine etkisinin sınanmasında kullanmaktır. Bu sebeple araştırma grubuna üniversiteye yeni başlamış olmalarının getirdiği uyum sürecinde ve problemleri olan lisans birinci sınıf öğrencileri dahil

edilmemiştir. Orijinal ölçeği geliştiren araştırmacılardan Türkçeye uyarlanması için izin alma sürecinde bu bilgiler paylaşılmış ve onayları alınmıştır.

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için Ankara Üniversitesine bağlı Veterinerlik, Ziraat, İletişim, Eğitim Bilimleri, Dil, Tarih ve Coğrafya ile Hukuk Fakültelerinden uygulama yapılabilmesi için izinler alınmıştır. Alınan izinlerin ardından ders programları incelenerek tesadüfi olarak ve ilgili derse gelen öğretim üyelerinin uygunluk durumuna göre sınıflara girilmiştir. Araştırmanın amacı, kapsamı, toplanan verilerin hangi amaçla kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı gruplara açıklanmıştır. Gönüllülük esasına göre veriler toplanmıştır.

İşlem. Araştırma kapsamında Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Kısa Formu (KUYÖ-KF)'nin Türkçeye uyarlanması sürecinde Hambleton (2001) tarafından önerilen ölçek uyarlama adımları dikkate alınmıştır. Hambleton'a (2001) göre farklı bir kültürde kullanılacak bir aracın uyarlanması yedi adımda gerçekleşmektedir. Birinci adımda maddelerin kültürler arasında benzer anlam taşıyıp taşımadığına ilişkin kariyer psikolojik danışmanlığı alanında yektin iki öğretim elemanından ve bu alanda doktora eğitimine devam eden iki doktora öğrencisinden yazılı ve sözlü olarak görüş alınmıştır. Bu görüşler sonucunda ölçülecek psikolojik değişken olan kariyer uyumunun, uyarlanması planlanan ölçekte yer alan maddeler ile ölçülmesinin uygun olabileceği sonucuna varılmıştır.

İkinci adım olarak hedef dile tercüme çalışmalarında; biri İngilizce diline hakim ve gerekli alan bilgisine sahip yetkin bir çevirmen; ikincisi ise İngilizce diline hakim bir çevirmen tarafından bağımsız olarak maddelerin Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Çeviri sürecinin ardından İngilizce diline hakim yetkin üçüncü bir tercüman, tamamlanan iki tercümeyi değerlendirip geri tercüme sürecine girecek olan ölçek formunu hazırlamıştır. Üçüncü adımda orijinal dile geri-tercüme (back-translation) çalışması yapılmış; bu kez hedef dile tercüme edilen içeriğin, ikinci adımdaki tercümanlar dışındaki dil uzmanları tarafından aynı prosedür ile bağımsız olarak tekrar orijinal dile çevrilmesi işlemi gerçekleştirilmiştir. Geri tercüme sonucunda elde edilen sonuçlar dikkate alınarak İngilizce diline hakim hem de alanında uzman iki kişi ile çeviri-geri çeviri süreçlerinde elde edilen tercümelemleri değerlendirilip taslak ölçek formu oluşturulmuştur.

Dördüncü adımda bilişsel sorgulama için 10 lisans öğrencisinden oluşan odak grup çalışması yapılmıştır. Bu görüşmede ölçek maddelerinin dilsel açıdan anlaşılabilirliği, ifadelerde anlam karmaşasının olup olmadığı, her bir ölçek maddesinin ölçmek istenilen özelliği tüm katılımcılar için aynı düzeyde ifade edip etmediği değerlendirilmiş ve ölçeğin uygulama öncesi son hali oluşturulmuştur. Beşinci adımda, anadili Türkçe olan, aynı zamanda İngilizce dil becerileri yüksek Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden 32'si kadın ve 14'ü erkek (10'u ikinci sınıf, 29'u üçüncü sınıf ve yedisi dördüncü sınıf) olan toplam 46 lisans öğrencisine önce Türkçe form uygulanmış, 10 gün sonra ise İngilizce özgün form uygulanmıştır. Elde edilen puanlar arasındaki korelasyon incelenmiş .676 değerindeki orta düzeydeki korelasyon katsayısı Büyüköztürk'e

(2010) göre yeterli görüldüğünden sonraki adımlara geçilmiştir. Altıncı adımda 684 üniversite öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yedinci adımda ise, pilot çalışmadan elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin psikometrik özelliklerine yönelik kestirimler elde edilmiş, bu değerler özgün ölçme aracının psikometrik değerleri ile karşılaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

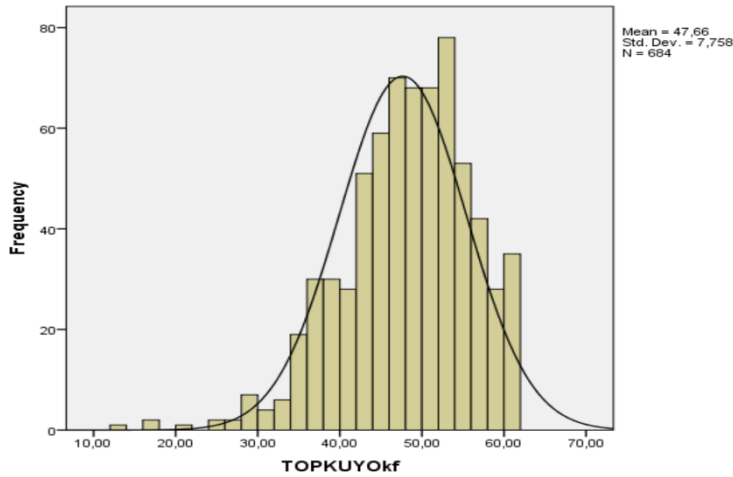
SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Yapı geçerliği ve cinsiyete göre ölçme değişmezliği analizleri gerçekleştirilirken R istatistik dili kapsamında örtük değişkenleri içeren modelleri test etmeye olanak veren Rosseel'in (2012) *lavaan* paketi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Türkçeye uyarlanan ölçeğe ilişkin elde edilen geçerlik ve güvenilirlik bulguları sırayla sunulmuştur.

Ön Analizler

Doğrulayıcı faktör analizini gerçekleştirmeden önce ölçekle elde edilen toplam puanların tek yönlü normallik ve çoklu normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu inceleme gerçekleştirilirken ölçekten elde edilen toplam puanların histogram grafiği çizdirilmiş (Şekil 1), çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.



Şekil 1. Ölçek Toplam Puanlarının Dağılımına Dair Histogram Grafiği

Şekil 1'de görüldüğü gibi, ölçek toplam puanlarının dağılımı normal dağılıma yakın bir yapıdadır ve çarpıklık katsayısı -0.720, basıklık katsayısı ise 0.875 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca toplam puan dağılımdan hesaplanan merkezi eğilim ölçüleri

(ortalama: 47.66, tepe değer: 47, ortanca: 48) birbirine oldukça yakındır. Tüm bu bulgular, dağılımın tek yönlü normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Çoklu normal dağılım varsayımını test etmek için ise ölçekten elde edilen toplam puanların Mahalanobis uzaklığı (Mahalanobis Distance) belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Yapılan analiz sonucunda yalnızca dört öğrenciye ait veride Mahalanobis uzaklığının diğer verilerden anlamlı ölçüde uzak olduğu görülmüştür. Çoklu normalliğe göre uç değer olan bu öğrencilerin oranı oldukça düşük olduğundan (%0.6) dört öğrenciye ait veriler analize dahil edilmiştir.

Veri setinin-örneklem büyüklüğünün analiz yapabilmek için KMO değerinin .60'dan büyük olması ve Barlett testinin anlamlı düzeyde çıkması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2010). KUYÖ-KF'ye ilişkin KMO değerinin .88 olduğu ve örneklem büyüklüğünün analiz yapabilmek için uygun olduğu görülmektedir. Barlett testi sonucunda ulaşılan ki-kare değerinin .00 ($p < .05$) düzeyinde anlamlı olduğu ve verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği bulunmuştur.

Geçerlik Çalışmaları

Uyarlanan ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında, madde ile toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin geliştirildiği dil olan İngilizce formu ve uyarlanan dil olan Türkçe formları arasındaki dil eşdeğerliği için ölçeğin iki formundan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmış, yapı geçerliği sağlamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ardından ölçüte dayalı geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Cinsiyete göre ölçme değişmezliği incelenmiş ve bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Madde-toplam puan korelasyonları. Madde toplam puan korelasyonları aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Madde-Toplam Puan Korelasyonları

Madde	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11
M1											
M2	.57										
M3	.47	.55									
M4	.25	.33	.37								
M5	.19	.31	.37	.50							
M6	.23	.38	.32	.36	.38						
M7	.35	.52	.41	.27	.28	.45					
M8	.36	.44	.41	.26	.34	.39	.50				
M9	.31	.41	.34	.24	.30	.31	.45	.60			
M10	.33	.41	.33	.25	.43	.32	.35	.38	.39		
M11	.28	.35	.31	.21	.26	.33	.43	.34	.39	.44	
M12	.29	.37	.32	.28	.32	.30	.39	.34	.41	.48	.71

$p < .01$

On iki maddenin tamamı, ölçeğin toplam puanıyla olumlu, anlamlı ve .50 üstünde bir ilişkiye sahiptir ve korelasyonun düzeyi de orta ile yüksek arasında farklılık göstermektedir.

Dil eşdeğerliğine ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin geliştirildiği dil olan İngilizce formu ve uyarlanan dil olan Türkçe formları arasındaki eşdeğerliğe dair veriye dayalı analiz çalışması gerçekleştirilmiş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

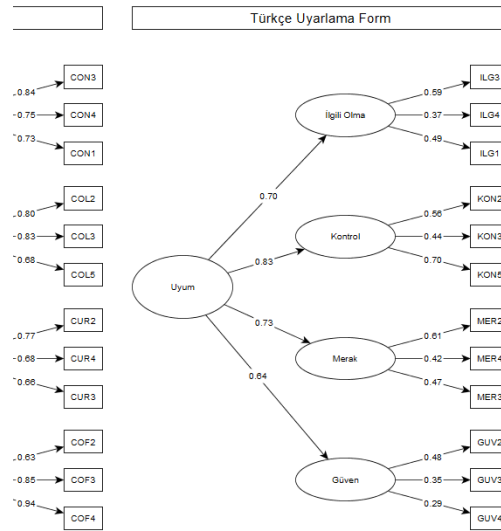
Tablo 3

Dil Eşdeğerliğine İlişkin Bulgular

Uygulama	N	\bar{X}	SS	İlgili Olma	Kontrol	Merak	Güven	r*
Türkçe	46	46.19	8.90	.691*	.594*	.691*	.432*	.676
İngilizce	46	46.41	10.07					

* $p < .01$

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türkçe ve İngilizce uygulamalar sonucunda puanlar arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r = .676$, $p < .05$). Alt boyutlar bazında tümü anlamlı olmak üzere, İlgili olma alt boyutunda $r = .691$, Kontrol alt boyutunda $r = .594$, Merak alt boyutunda $r = .691$ ve Güven alt boyutunda $r = .432$ korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.



Şekil 2. Uyarlanmış Türkçe formun standartlaştırılmış yol katsayıları

Yapı Geçerliliği. Uyarlanan ölçme aracının açıklayıcı faktör analizi ile ortaya koyduğu aşağıdaki ölçme modeli Türk kültüründe elde edilen veriler aracılığıyla test edilmiş ve verilerin söz konusu modele ne kadar uyum gösterdiğinin belirlenmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile model test edilmiştir. Uyarlanmış Türkçe formun standartlaştırılmış yol katsayıları Şekil 2’de sunulmuştur.

Uyarlaması yapılan orijinal ölçeğin uyum indeksleri seçilmiş ve model test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre χ^2/sd : 5.38, RMSEA .08 ($\leq .08$), SRMR .057 ($\leq .10$), CFI .928 ($\leq .95$), ve TLI .905 ($\leq .95$) olarak bulunmuştur (Kline, 2005; Bentler, 1990).

Ölçüt dayanaklı geçerlik. Türk kültürü için uyarlanan ölçeğin ölçüt dayanaklı geçerliliği için KKYBÖ ve uyarlanan ölçeğin 24 maddelik uzun formu olan KUYÖ-UF olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Alt boyutları olmaksızın tek bir puan veren KKYBO ile KUYÖ-KF arasındaki ilişkiler ve KUYÖ-KF ile uzun versiyonu olan KUYÖ-UF arasındaki ilişkiler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

KUYÖ-KF’ nin Ölçüt Dayanaklı Geçerliliğine İlişkin Pearson’ın Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

KUYÖ-KF	n	KKYBO	KUYÖ-UF İlgili olma-	KUYÖ-UF Kontrol	KUYÖ-UF Merak	KUYÖ-UF Güven	KUYÖ-UF Tüm Ölçek
KUYÖ-KF İlgili olma-	684	.554*	.625*	.352*	.436*	.442*	.543*
KUYÖ-KF Kontrol	684	.467*	.419*	.553*	.385*	.455*	.527*
KUYÖ-KF Merak	684	.559*	.519*	.424*	.585*	.515*	.597*
KUYÖ-KF Güven	684	.458*	.388*	.371*	.488*	.577*	.530*
KUYÖ-KF Tüm Ölçek	684	.643*	.617*	.531*	.598*	.625*	.691*

* $p < .01$

Tablo 4’te görüleceği üzere, KUYÖ-KF’nin tüm alt boyutları aynı aracın uzun formunun alt boyutları (KUYÖ-UF) ile ve KKYBO’dan elde edilen puanlar ile anlamlıdır. Korelasyonlar .352- .691 arasında olup orta ve yüksek düzeyde pozitif ilişkiler göstermektedir.

Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliği. Uyarlama çalışmasında, Türkçe formunda cinsiyet gruplarında ölçme değişmezliği incelenmiş ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Test Edilen Modelin Ölçme Değişmezliği Analizi Sonuçları

	Değişmezlik Düzeyi	CFI	RMSEA	ΔCFI	ΔRMSEA
Türkçe Uyarlama Form	1.Şekilsel Değişmezlik	.922	.080	-	-
	2.Metrik Değişmezlik	.922	.081	0	.001
	3.Ölçek Değişmezliği	.914	.084	.008	.004
	4.Katı Değişmezlik	.911	.084	.011	.004

Tablo 5 incelendiğinde metrik değişmezlik düzeyinde $\Delta CFI = .0$ ve $\Delta RMSEA = .001$, ölçek değişmezliği düzeyinde $\Delta CFI = .008$ ve $\Delta RMSEA = .004$ ve katı değişmezlik düzeyinde ise $\Delta CFI = .011$ ve $\Delta RMSEA = .004$ olarak bulunmuştur. CFI'nın ölçek değişmezliği düzeyinden katı değişmezlik düzeyine geçerken bu sınırı aştığı, RMSEA'nın ise dört düzeyde de bu sınırı aşmadığı görülmektedir.

Güvenirlilik Çalışmaları

Türkçeye uyarlanan KUYÖ-KF'nin orijinal geliştirilme çalışmasında gerçekleştirilen güvenirlik çalışması olan iç tutarlık katsayısı incelenmiş ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

KUYÖ-KF için α Değerleri

Alt Boyut/Ölçek	Madde Sayısı	α
İlgili olma	3	.77
Kontrol	3	.67
Merak	3	.76
Güven	3	.79
Tüm Ölçek	12	.88

Tablo 6'ya göre ölçek alt boyutları için α katsayıları sırasıyla ilgili olma .77, kontrol .67, merak .76, güven .79 iken ölçeğin tümü için .88 olarak bulunmuştur.

Tartışma ve Yorum

Türkçeye uyarlaması yapılan KUYÖ-KF geçerlik ve güvenilirlik bulguları sırasıyla tartışılmış ve yorumlanmıştır. Söz konusu bulgulara yer vermeden önce ölçek maddelerinin derecelendirilmesine değinilmiştir. Ölçek özgün formundan; 1= Güçlü değil, 2= Az güçlü, 3=Biraz güçlü, 4= Güçlü ve 5= Çok güçlü olarak birebir çevrilmiştir. Alanyazında bazı çalışmalar ise; derecelendirme ifadelerinin kültüre, dile ve katılımcı düzeyine göre önemli olduğunu sunmuşlardır. Güngör (2016) Türkçe’de derecelendirirken bazen, ara sıra, nadiren gibi sözcüklerin ayırt edici gücünün pek yeterli olmadığını göz önüne almak gerektiğini ancak var olan bir ölçme aracının da kültüre ve hedef gruba uygun ise derecelendirmeye sadık kalmanın uygun olacağını belirtmiştir. Bu bağlamda ölçek derecelendirme ifadelerinde bir değişikliğe gidilmemiştir.

İlk olarak madde toplam puan korelasyonu çalışmaları yapılmıştır. Clark ve Watson (1995), ölçme araçlarındaki mevcut her bir maddenin, ölçek toplam puanına anlamlı düzeyde katkı sağlamanın ve ölçeğin toplamı ile arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkisi olmasının beklendiğini belirtmişlerdir. Ölçeğin boyut yapısına göre farklılık gösteren görüşler olsa da, madde ile ölçek toplam puanları arasındaki ilişkinin .40 ve üstünde olması beklenmektedir (Anastasi ve Urbina, 1997; Tabachnick ve Fidell, 1996). Sonuçlar doğrultusunda maddelerin ölçek toplam puanı ile istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Ayrıca maddeler arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının .19 ile .71 arasında değerler aldığı ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Dil eşdeğerliğine ilişkin bulgular, ölçeğin tümü ve alt boyutlar için ele alınmıştır. Büyüköztürk (2010), korelasyon katsayılarının .0–30 arası düşük, .30-.70 arası orta ve .70-1.0 yüksek düzeyde bir ilişkiyi temsil ettiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, hem ölçek toplam puanları ($r = .676$) hem de boyutlar; ilgili olma ($r = .691$), kontrol ($r = .594$), merak ($r = .691$), güven ($r = .432$) bazında orta düzeyde bir ilişki gösterdiği ve Türkçe formu ile İngilizce formunun eşdeğer bir niteliğe sahip olduğu belirtilebilir.

Yapı geçerliği çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin uyum sağladığını göstermektedir. Yapı geçerliği kapsamında uyum indeksleri incelendiğinde orijinal formda χ^2/sd : 4.37 iken Türkçe formu için 5.38 olarak bulunmuştur. Ki-kare serbestlik derecesi ile ilgili olarak Koyuncu ve Kılıç (2019) bazı kaynaklara göre model uyumunu incelemek için çok sayıda farklı indeks olduğunu ancak yeteri kadar mantıksal ve istatistiksel bir temellendirmeye sahip olmayan χ^2/sd değerinin model uyumu için yeterli bir ölçüt olmayabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı araştırmacılar (Anderson ve Gerbing, 1984; Çokluk, Şekerçioğlu ve Büyüköztürk, 2012 ve Kline, 2005) 5’ten küçük olması gerektiğini ifade etmektedirler. Bazı kaynaklarda da 6’dan küçük değerlerin kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (≤ 6 ; Steiger, 2007).

Orijinal formda RMSEA .49 mükemmel uyum iken Türkçe formunda .08 ($.05 \leq \text{RMSA} \leq .08$) kabul edilebilir uyum olarak bulunmuştur. SRMR .057

(.05≤SRMR≤.10) kabul edilebilir uyum gösterdiği belirtilebilir. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde özgün formda CFI .98, TLI .97 mükemmel uyum düzeyine sahipken uyarlanan Türkçe formunda CFI .928 ve TLI .905 (≥.90; Kline, 2005; Bentler, 1990) kabul edilebilir uyum düzeyine sahiptir (≥.90; Kline, 2005; Bentler, 1990). Özgün İngilizce formun geliştirilme uygulamasına kıyasla Türkçe uyarlama formda elde edilen uyum iyiliği kısmen düşmüş olsa da kabul edilebilir düzeydedir.

Ek olarak, modelde kestirilen katsayıların tümü istatistiksel olarak .01 düzeyinde anlamlıdır; dolayısıyla ölçme modelindeki tüm ilişkiler anlamlı ilişkileri belirtmektedir. Özgün İngilizce formun geliştirilme sürecinde de bu sonuçlar doğrultusunda, ölçekle Türk kültüründen ulaşılan verilerin ölçeğin özgün geliştirme çalışmasında ortaya konan ölçme modeline uyum sağladığı belirtilebilir.

Ölçeğin geliştirme çalışması ile Türkçe uyarlama çalışmasında elde edilen uyum iyiliği değerleri arasındaki fark, ölçülen psikolojik özellik olan kariyer uyumunun farklı örneklerde (sırasıyla çalışanlar ve üniversite öğrencileri) uygulanması ve kültürel açıdan bu özelliğin algısındaki kısmi farklılıktan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ölçüt geçerliği çalışmalarındaki sonuçlara bakıldığında, kavramsal olarak ilişkisi olması beklenen KUYÖ-UF ve Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ile ölçekten alınan puanların ilişkili olduğunu belirtmektedir. Teoride gerçekleşmesi öngörülen ilişkilerin gözlenen ilişkiler olarak da doğrulanmasını sağlamaktadır (Baykul, 1999).

Ölçme değişmezliği incelenirken şekilsel değişmezlikle başlayan temel model dikkate alınarak her bir değişmezlik düzeyi artışında CFI ve RMSEA indekslerindeki değişim incelenir ve değişimin temel modelden .01'e eşit ya da büyük olduğu noktada ($\Delta \geq .010$) ölçme değişmezliğinin bu düzeyde olduğu kabul edilir (Jöreskog, 1971; Wu, Li ve Zumbo, 2007). *Şekilsel değişmezlik*, ölçme aracının sahip olduğu faktör yapısının farklı gruplar arasında aynı olmasını, ölçek maddelerinin aynı psikolojik yapıyı sergilemesi gerektirmektedir. *Metrik değişmezlik* karşılaştırma grupları arası aynı ölçme birimlerinin sağlandığını ifade ederken *ölçek değişmezliği*, ölçümlerin orjinlerinin gruplar arası eşit olmasıdır. *Katı değişmezlik* ise ölçme aracını oluşturan maddelerin sahip oldukları özgül varyansların karşılaştırılan gruplar arasında eşit/değişmez olmasıdır (Vandenberg ve Lance, 2000).

Orijinal ölçeğin cinsiyete göre ölçme değişmezliği bulguları incelendiğinde, ölçeğin *metrik değişmezlik* düzeyinde $\Delta CFI = .001$ ve $\Delta RMSEA = .001$, *ölçek değişmezliği* düzeyinde $\Delta CFI = .004$ ve $\Delta RMSEA = .002$ değerlere sahip olduğu görülmektedir (Maggiori, Rossier ve Savickas, 2015). CFI'nın sınırı aşması dolayısıyla, orijinal ölçeğin geliştirme çalışmasında olduğu gibi ölçme değişmezliği düzeyinin *ölçek değişmezliği* düzeyi olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ölçeğin her iki cinsiyet grubunda da karşılaştırılabilir ve yansız sonuçlar sağladığının göstergesidir. Bu açıdan, ölçeğin hem İngilizce formunda hem de Türkçe uyarlamasında da ölçek sonuçlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırılabilir olduğu belirtilebilir.

Son olarak ölçeğin güvenilirlik çalışmaları ele alınmıştır. Uyarlanan aracın güvenilirliğine ilişkin kanıtlar dereceli olarak puanlanan ölçme araçlarının iç tutarlılıklarının güvenilirlik ölçüsü olan Cronbach'ın α katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. α , maddeler arası ilişkiyi temel alarak maddelerin aynı psikolojik yapıyı ölçtüğüne ilişkin bilgi veren bir katsayıdır (Tavakol ve Dennick, 2011). Nunnally'e (1978) göre sosyal bilimlerde $\geq .70$ α katsayıları ölçeklerin iç tutarlılıkları için tatmin edici düzeyi belirtmektedir. Orijinal ölçeğin α katsayıları (ilgili olma= .83, kontrol= .74, merak= .79, güven= .85 ve tüm ölçek= .92) olarak bulunmuştur (Maggiori, Rossier ve Savickas, 2015).

Alt boyutlara ait madde sayıları az olmasına ve bu katsayı madde sayısına karşı hassas olmasına karşın yüksek düzeydedir. Bu açıdan, hepsi üçer maddeden oluşan İlgili olma, Kontrol, Merak ve Güven alt boyutlarının kendi içinde tutarlı ölçme yaptığı ve iç tutarlılık açısından yeterli düzey olarak değerlendirilen $\geq .70$ olduğu görülmüştür. Yalnızca kontrol alt boyutu Nunnally (1978) tarafından ifade edilen ölçütün kısmen altında kalmıştır ancak yalnızca üç madde olmasına rağmen .70 ölçütüne oldukça yakın bir değerdedir. Aron ve Aron'a (1999) göre, özellikle düşük madde sayısına sahip boyutlarda .60 ve üzerindeki iç tutarlılık katsayıları kullanılabilir. Özetle hem alt boyutlar açısından hem de 12 maddeden oluşan ölçeğin tümü için iç tutarlılık anlamında güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bireylerin kariyer uyum yeteneklerini belirlemek amacıyla Maggiori, Rossier ve Savickas'ın (2015) geliştirdiği 12 maddeden oluşan "Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Kısa Formu'nun (KUYÖ-KF)" Türkçeye uyarlanması kapsamında yürütülen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile elde edilen bulgular, ölçeğin 12 maddelik kısa formunun Türkiye'deki lisans 2, 3 ve 4. sınıf üniversite öğrencileri ile geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini belirtmektedir. Ölçek 1= güçlü değil, 2= az güçlü, 3=biraz güçlü, 4=güçlü ve 5=çok güçlü olmak üzere 5'li likert tipi derecelenmiştir. Öleekten en fazla 60, en düşük 12 puan alınmaktadır. Ölçeğin toplam ve alt ölçek puanları kullanılabilir. Alt boyutlara ve ölçeğin tümüne ilişkin puanların yüksek olması bireyin kariyer uyum yetenek düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. KUYÖ-KF' nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular özgün ölçeğin değerlerine (Maggiori, Rossier ve Savickas, 2015) benzerlik göstermektedir.

Bu ölçek uyarlama çalışmasından elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, *kariyer uyumu* alanyazını ve KUYÖ-KF'nin özgün geliştirilme örneklemini incelendiğinde, lise öğrencileri ile öğrenim çağı dışındaki yetişkinlerin de örneklem dahilinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda KUYÖ- KF'nin lise öğrencileri ve yetişkinler ile de Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılması önerilebilir.

Uyarlama çalışması olması nedeniyle çeviri kaynaklı, ölçeğin dereceleme ifadelerinin karmaşa yaratabileceği düşünülebilir. Turan, Şimşek ve Aslan (2015), eğitim araştırmalarındaki likert tipi çalışmalara getirilen eleştirilerden söz etmiş, bazı dereceleme ifadelerinin anlam karmaşasına neden olabileceğine değinmişlerdir. Bu

bağlamda gelecekte yapılması planlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında derecelendirme ifadeleri gözden geçirilebilir.

KUYÖ-KF'nin güvenilirliğine ilişkin içtutarlık katsayısı incelendiğinde kontrol (.67) alt boyutunun .70'in altında olduğu gözlemlenmişse de ölçeğin toplam puanı açısından yeterli bir güvenilirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Ancak farklı öğrenci grupları ile tekrar çalışma yapılarak ölçeğin güvenilirliğine bakılması önerilebilir. Ayrıca uyarlama çalışması kapsamında özgün ölçek için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına uygun olarak sadece içtutarlık katsayısı incelenmiştir. Bir sonraki çalışmalarda test tekrar test gibi güvenilirlik çalışmaları yapılabilir.

Türkçeye uyarlanan bu ölçek ile üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneklerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin bilgi sahibi olunabilir. Ölçeğin alt ölçek puanları ile daha spesifik bilgiler elde edilebilir. Okuldan iş yaşamına geçiş sürecindeki bireylere sunulan kariyer danışmanlığı hizmetleri kapsamında; bu ölçekten elde edilen sonuçlar ile profesyonellerin danışanlar hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olabilir.

Kariyer psikolojik danışmanları bu ölçeği kariyer uyum sürecinde yetersizlik yaşayan öğrencilerin belirlenmesinde tarayıcı değerlendirme aracı amaçlı kullanabilir. Böylece önleyici hizmetler kapsamında öğrencilerin kariyer uyum yeteneklerini geliştirici çalışmalar ve müdahaleler yapılmasına katkı sağlayabilir.

Teşekkür

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde yöntemin seçilmesi, istatistiki analizlerin yapılması ve yorumlanması aşamalarında değerli bilgilerini bizimle paylaşan, yönlendiren ve destekleyen Sayın Doç. Dr. Ergül Demir'e sonsuz teşekkürlerimizi sunarız.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'nun 23/01/2017 tarih ve 32 karar nolu etik onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Kaynakça

- Aron, A., and Aron, E. (1999). *Statistics for psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Akın, A., Kaya, Ç., Arslan, S., Demir, T., Sarıçam, H., and Uysal, R. (2014). Turkish Version of the Career Adapt-Abilities Scale (CAAS): The validity and reliability study. In S. Banerjee and Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Chaos, complexity and leadership 2012*, (pp. 499–505). Dordrecht, The Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-94-007-7362-2_54
- Anastasi, A., and Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. Prentice Hall/Pearson Education.
- Anderson, J. C., and Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions and goodness-of-fit indices for maximum

- likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02294170.pdf>
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238- 246. doi:10.1037/0033-2909.107.2.238
- Büyükgöze-Kavas, A. (2014). Validation of the career adapt-abilities scale-turkish form and its relation to hope and optimism. *Australian Journal of Career Development*, 23(3), 125-132. doi: 10.1177/1038416214531931
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, Ö. (2017). *Eleştirel düşünme becerilerinin kariyer uyum yeteneklerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 469821).
- Clark, L. A., and Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319. Retrieved from http://www.personal.kent.edu/~dfresco/CRM_Readings/Clark_and_Watson_1995.pdf
- Coetzee, M., and Harry, N. (2014). Emotional intelligence as a predictor of employees' career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 90-97. doi:10.1016/j.jvb.2013.09.001
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayınları
- Dowdy, C. M. (2001). *Assessing the psychological resources and stress levels of career transitioning, first- year graduate students*. (Unpublished Ph Dissertation). Retrieved from <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=5238652> database (Publication No: 5238652).
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2017). Kariyer uyumluluğunun bireysel yönü: Kişilik özellikleri ve duygulanım açısından incelenmesi. *Journal of Mood Disorders*, 7(4), 212-218. doi: 10.5455/jmood.20170525041443.
- Ferreira, N. (2012). *Constructing a psychological career profile for staff retention*. (Unpublished Ph Dissertation). Retrieved from <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/6722?show=full>
- Genç, M. (2016). *Öğrencilerin kişisel gelişim yönelimlerinin kariyer uyum yeteneklerine etkisi: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış

- yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 428351).
- Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., Fu, R., Wang, Y., Zhang, S., and Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 561–570. doi:10.1016/j.jvb.2013.09.003
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması klavuzu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), 104-112. <https://antalya.psikolog.org.tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy130199612016000m000041.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Hambleton, R. K. (2001). The next generation of the ITC test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 164-172. doi:10.1027//1015-5759.17.3.164
- Hou, C., and Liu, Z. (2014). Effect of proactive personality and decision-making self-efficacy on career adaptability among chinese graduates. *Social Behavior and Personality*, 42(6), 903-912. doi:10.2224/sbp.2014.42.6.903
- Hu, L.T., and Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Ingusci, E., Palma, F., Comasia De Giuseppe, M., and Iacca, C. (2016). Social and scholar integration and students satisfaction: the mediating role of career adaptability. *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis*, 9(4), 704-715. doi:10.1285/i20705948v9n4p704
- Ismail, S., Ferreira, N., and Coetzee, M. (2016). Young emerging adults' gradueness and career adaptability: Exploring the moderating role of self-esteem. *Journal of Psychology in Africa*, 26,1-10. doi:10.1080/14330237.2016.1148417
- Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 294402).
- Jöreskog, K.G. (1971). Simultaneous factor analysis in several populations. *Psychometrika*, 36 (2), 409–426. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02291366.pdf>
- Kanten, S. (2012). Kariyer uyum yetenekleri ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 191-205. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/23175/247533> adresinden erişilmiştir.


- Karacan-Özdemir, N. (2016). *The factors contribute to career adaptability of high school students.* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 439253).
- Kayahan-Karakul, A. (2012). *Türkiye 'de üniversite mezunlarının işsizliğinin eleştirel bir çözümlemesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 311779).
- Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. Y. Petscher and C. Schatsschneider (Ed.), In *Applied quantitative analysis in the social sciences* (pp 171- 207). New York: Routledge.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling.* New York: The Guilford Press.
- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A.F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 198, 361-388. doi:10.15390/EB.2019.7665
- Maggiori, C., Rossier, J., and Savickas, M. L. (2015). Career adapt-abilities scale–short form (CAAS-SF) construction and validation. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 312–325. doi:10.1177/ 1069072714565856.
- Murphy, K. A., Blustein, D. L., Bohlig, A. J., and Platt, M. G. (2010). The college-to-career transition: an exploration of emerging adulthood. *Journal of Counseling & Development*, 88, 174-181. doi:10.1002/j.1556-6678.2010.tb00006.x
- Niles, S. G., and Harris-Bowlsbey, J. (2009). *Career development interventions in the 21st century.* New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory.* New York, NY: McGraw-Hill.
- Öncel, L. (2014). Career adapt-abilities scale: Convergent validity of subscale scores. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 13-17. doi: 10.1016/j.jvb.2014.03.006
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/> adresinden erişilmiştir.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: integrative construct for life- span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice career construction. In R. W. Lent, and S. D. Brown (Ed), In *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 42-71). New Jersey: John Wiley & Inc.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent ve S. D. Brown (Ed), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 147-183). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

- Savickas, M. L., and Porfeli, E.J. (2012). The career adapt-abilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.011
- Siyez, D. M. ve Belkıs, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde kariyer iyimserliği ve uyumluluğu ile toplumsal cinsiyet algısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 279-285. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/28a.digdem_m._siyez.pdf adresinden erişilmiştir.
- Steiger, J. H. (2007), Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Difference*, 42(5), 893-898. doi:10.1016/j.paid.2006.09.017
- Super, D. E. (1992). Response: The comments, the theory and the model. *Journal of Counseling and Development*, 71(1), 83-83. doi:10.1002/j.1556-6676.1992.tb02177.x
- Tabachnick, B.G., and Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper-Collins College Publisher.
- Tavakol, M., and Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. doi:10.5116/ijme.4dfb.8dfd
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186-203. <https://www.researchgate.net/publication/288653889> adresinden erişilmiştir.
- Türk İstatistik Kurumu (2014). Hanehalkı İşgücü İstatistikleri, (Yayın No. Eylül, 2014). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16014> adresinden erişilmiştir.
- Wu, A.D., Li, Z., and Zumbo, B.D. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. 12(3), 1-26. doi:10.7275/mhqa-cd89
- Vandenberg, R.J., and Lance, C.E. (2000). A Review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4-70. Retrieved from <http://orm.sagepub.com/cgi/reprint/3/1/4.pdf>.



Adaptation of Career Adapt-Abilities Scale Short Form (CAAS-SF) to Turkish: Validity and Reliability Study¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	01.29.2020	12.10.2020	12.24.2020

Cennet Erdoğan Zorver ²
Ministry of Education

Binnur Yeşilyaprak ³
Ankara University

Abstract

The aim of this study is to carry out the validity and reliability study of the scale within the scope of adaptation of the Career Adapt-Abilities Scale Short Form (CAAS-SF), which is developed for determining career adaptation skills of the individuals, to Turkish. Studies are applied to a research group involving 648 undergraduate students. Item-total point correlation, linguistic equivalence, confirmatory factor analysis for construct validity, validity based on criterion and measurement invariance by gender are examined within the scope of CAAS-SF's validity studies by taking the developmental steps of the original scale which is adapted into consideration; and, Cronbach's alpha internal consistency coefficients are calculated medium and high. The findings obtained show that the Turkish form of CAAS-SF is at the level of validity and reliability for the use of university students

Keywords: Career adaptation, scale adaptation, validity, reliability.

¹This study has been carried out within the scope of doctoral dissertation titled "Effect of Career Group Guidance Program on University Students' Career Adaptability Levels" which has been conducted by the first author under the consultancy of Prof. Ph. D. Binnur YEŞİLYAPRAK.

²Corresponding Author: Ph. D., Ministry of Education, e-mail: cenneterdogmus@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6967-6709>

³Prof. Ph. D. (Retired), Faculty of Educational Sciences, Psychological Services in Education, Guidance and Psychological Counseling Program, e-mail: binnur.yesilyaprak@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-8949-6801>

Purpose and Significance

Career adaptation is the situation that adults can deal with work and work environments which are changing and that they can estimate the effects of environmental factors beforehand (Niles and Harris-Bowlsbey, 2009). Savickas describes career adaptation as multidimensional and hierarchical. It includes four career adaptation which supports self-regulation strategies comprising concern, control, curiosity and confidence.

In order to measure career adaptation, Savickas and Porfeli (2012) developed Career Adapt- Abilities Scale (CAAS) including 24 items in total each represents 4 sub-dimensions (being interested, control, curiosity and confidence) and involves 6 expressions. Maggiori, Rossier and Savickas (2015) developed a short form of CAAS involving 12 items by emphasizing the importance of using scales having the least item number as much as possible for the studies involving wide and representable samples. In this regard adaptation of Career Adapt-Abilities Scale Short Form (CAAS)-SF to Turkish is purposed. In addition, it can be stated that it is important to add a useful and short measurement tool to the literature to measure career adaptability.

Method

While determining the research group, random sampling method was used. The scale consists of 12 items in total. Kline (2013) states that using at least 20 participants per item is a more reliable method. During the process of adaptation of CAAS-SF which is the shortened form of CASS to Turkish culture, studies are applied to a research group involving 648 undergraduate students in total from different faculties of Ankara University. In the process of developing the original scale, the sample consists of individuals between 14 and 65 years old. In this adaptation study, the approval of the people who developed the scale was obtained and data were collected only from undergraduate students. Career Adapt- Abilities Scale Short Form (CAAS)-SF developed by Maggiori, C., Rossier J., and Savickas, M. L.(2015), Career Adapt-Abilities Scale Long Form (CAAS)-LF developed by Savickas and Porfeli (2012) and adapted to Turkish by Büyükgöze- Kavas (2014), and Career Decision Competence Expectation Scale Short Form (CDCES-SF) developed by Betz, Klein and Taylor (1996) and adapted to Turkish culture by Işık (2010) are used as data collection tools.

Within the scope of this research, the purpose of adapting the shortened form of CAAS-SF, to Turkish, is to use the career group guidance program developed within the scope of a doctoral thesis to test the effect of the career group guidance program on the career adaptation levels of university students, as indicated in the footnote on the first page of the scale. For this reason, first year undergraduate students who have problems and the adaptation process caused by their new start at university were not included in the research group. During the process of obtaining permission from the researchers who developed the original scale to adapt it to Turkish, this information was shared and their approval was obtained.

Permits were obtained from Ankara University Faculty of Veterinary Medicine, Agriculture, Communication, Educational Sciences, Language, History and Geography and Law for collecting data within the scope of the research. After the permissions were taken, the course schedules were examined and entered into classes randomly and according to the availability of the faculty members attending the relevant course. The purpose and scope of the research, the purpose for which the collected data will be used and the groups whose personal information will be kept confidential were explained. Data were collected on a voluntary basis. Scale adapting steps recommended by Hambleton (2001) is taken into consideration in the process of adaptation of Career Adapt- Abilities Scale Short Form (CAAS)-SF to Turkish culture within the scope of the research.

Within the scope of validity studies of the adapted scale, total item point correlations are calculated, after that correlation between the points obtained from the two forms of the scale are calculated for the linguistic equivalence between the English form of the scale which is the form in which the scale is developed and Turkish form of the scale which is the form to which the scale is adapted. Validity studies based on criterion are carried out. Confirmatory factor analysis is done and measurement invariance by gender is examined in structural validity studies. Cronbach alpha reliability coefficient is calculated within the scope of reliability study.

Results

Before conducting the confirmatory factor analysis, it was examined whether the total scores obtained with the scale met the assumptions of one-way normality and multiple normality. As seen in Figure 1, the distribution of the total scores of the scale has a structure close to the normal distribution, and the skewness coefficient was calculated as -0.720 and the kurtosis coefficient as 0.875. In addition, the measures of central tendency calculated from the total score distribution (mean: 47.66, mode: 47, median: 48) are quite close to each other. All these findings show that the distribution meets the one-way normality assumption. In order to analyze the data set-sample size, the KMO value must be greater than .60 and the Barlett test must be significant (Büyüköztürk, 2010). It is seen that the KMO value of KUYÖ-KF is .88 and the sample size is suitable for analysis. When the Barlett test results were examined, it was found that the obtained chi-square value was significant at the level of .00 ($p < .05$) and the data showed a multivariate normal distribution.

When total item correlations are examined, it is seen that correlation coefficients calculated among items have the values between .193 and .71; and that it is statistically meaningful. Linguistic equivalence study is carried out at 10 days interval; and positive and meaningful relation is seen between the points obtained from Turkish and English applications ($r = .676$, $p < .05$). In validity studies based on criterion, it is found that all sub-dimensions of CAAS-SF have meaningful and positive relations with sub-dimensions of the long form of the same tool (CAAS-LF) and with the points obtained from CDCES.

When structural validity is examined; according to the factor analysis results, it is seen that the tested model accords to the data on an acceptable level in accordance with RMSEA and SRMR index ($\leq .08$) and that it accords well to CFI and TLI similarly to RMSEA ($\geq .90$; Kline, 2005; Bentler, 1990). When the values obtained during the development of the English form is examined, it is seen that the model accords well to the data. It is found in measurement invariance by gender studies that scale provides comparable and neutral results for both of the gender groups. α coefficients of the applied tool are high level although item numbers of the sub-dimensions are few and this coefficient is responsive to item number. It is found as .88 for the whole scale and as between .67 and .79 for sub-dimensions.

Discussion and Conclusion

Findings obtained as a result of validity and reliability studies carried out within the scope of adaptation of “Career Adapt- Abilities Scale Short Form (CAAS-SF)”, which is developed by Maggiori, Rossier and Savickas (2015) in order to determine career adaptation skills of the individuals and involves 12 items, to Turkish shows that short form of the scale involving 12 items can be applied in a valid and reliable way to Turkish university students. The scale is graded likert type as 1= Not Strong, 2= Little Strong, 3= Slightly Strong, 4= Strong and 5= Very Strong. A participant can get maximum 60 points and minimum 12 points from the scale. Total points and sub-scale points of the scale can be used. The situation that the points related to sub-dimensions and to the whole scale are high means that individuals’ career adaptation skill levels are high.

Although there are different opinions varying according to the dimension structure of the scale in terms of the level of the relationship between item and scale total scores, item total score correlations are expected to be .40 and above (Anastasi & Urbina, 1997; Tabachnick & Fidell, 1996). Based on the results, it can be stated that the items have a statistically significant relationship with the scale total score. In addition, it was observed that the correlation coefficients calculated between the items took values between .19 and .71 and were statistically significant.

Since it is an adaptation study, it can be thought that the rating expressions of the scale may create confusion due to translation. Turan, Şimşek, and Aslan (2015) mentioned the criticism of Likert-type studies in educational research; They mentioned that some grading expressions may cause ambiguity. In this context, rating expressions can be reviewed in validity and reliability studies of the scale planned to be carried out in the future.

With this scale adapted to Turkish, one can get information about the career adaptability of university students. In this study only the internal consistency coefficient is calculated. Different reliability studies can be done during the following studies. Adaptation work can be done with high school students and adults over the age of education. Career physiological counsellors can use this scale in order to determine the students who have inefficacy in the process of career adaptation. In this

way, it can contribute to the works and interventions done for developing career adaptation skills of the students within the scope of precautionary services.

Thanks

We would like to express our endless gratitude to Assoc. Dr. Ergül Demir, who shared his valuable information with us, guided and supported the selection of the method, statistical analysis and interpretation of this study.

Ethics Committee Decision

This research was carried out with the ethical approval of Ankara University Ethics Committee dated 23/01/2017 and numbered 32.



Bebeklerin Teknolojik Araçları Kullanmalarıyla İlgili Anne Görüşleri

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	10.07.2020	25.01.2021	01.02.2021

Nesrin Işıkoğlu ¹ ve Erinç Ergenekon ²
Pamukkale Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı 0-36 aylık bebeği olan annelerin bebeklerde teknolojik araç kullanımı konusundaki algı ve görüşlerinin incelenmesidir. Bebeklerin günlük yaşantılarında teknolojik araç kullanıp kullanmadığını, annelerin bu araçları hangi amaçla kullandıklarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Araştırmada 0-36 aylık bebeği olan sekiz anne ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bebeklerde teknoloji kullanımına ilişkin (1) Amaçlar (2) Yararlar (3) Zararlar (4) Tepkiler ve (5) Çelişkiler olmak üzere beş ana tema ortaya çıkmıştır. Annelerin teknolojik araçları yemek yedirme, sakinleştirme gibi bebek bakım rutinlerinde kullandıklarını, bebekler ve anneler için teknolojik araçların çeşitli yararları olsa da iki yaşından önce bu araçların kullanımının bebekler için zararlı olabileceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Anneler, teknolojik araçların görüntülü konuşma gibi olanaklar tanınmasını yararları arasında olduğunu vurgulanmışlardır. Bebeklerin teknolojik araçlara ilgisinin olduğu ve bu araçları bırakmaları istendiğinde olumsuz tepkiler sergiledikleri anneler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca dijital çağda bebekleri teknolojik araçlardan uzak tutmanın olanaklı olmadığını bu nedenle annelerin bu araçları bebeklerine verirken çelişkili algılar taşıdıkları saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Teknolojik araçlar, akıllı telefon, tablet, bebekler, anne görüşleri.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 30/06/2020-E.39051 tarih ve sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

¹Sorumlu Yazar: Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: nisikoglu@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7010-302X>

²Öğr. Gör., Tavas Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, e-posta: eergenekon@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9683-7600>

Günümüzde bebekler ve küçük çocuklar geleneksel ve yeni teknolojik araçlar ile donatılmış bir ortamda büyümektedirler. Teknolojinin hızla gelişmesi bebeklerin televizyon, telefon, tablet ve bilgisayar gibi araçlarla erken dönemde tanışmasına neden olmaktadır. Yaşamın ilk yıllarını oluşturan bebeklik dönemi gelişim ve öğrenme açısından temel bir süreçtir. Bebeklikte bedensel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimde hızlı değişimler olmakta bu dönem insan gelişiminde kritik dönem olarak kabul edilmektedir (Berk, çev. 2013). Bu nedenle duyarlı ebeveyn bebek etkileşimi, oyun, sevgi, ilgi ve yakınlık göstermenin bebek gelişimi için önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bernier, Calkins ve Bell, 2016). Bu süreçte çevresel etkenler ebeveynlerin kendi medya kullanımları ve medya teknolojilerine karşı tutumları, bebeklerin ev yaşamını ve teknolojik araçlarla olan deneyimlerini doğrudan etkilemektedir (Lauricella, Wartella ve Rideout, 2015). Gelişimsel olarak kritik olan bu dönemde bebekler kasıtlı veya kasıtsız teknolojik araçlara maruz kalmalarında anneler kilit etkilere sahiptir. Annelerin teknolojik araçlara yönelik algı ve görüşlerinin incelenmesi bu bağlamda yararlı olacaktır.

Bebekler ve çocuklar için tablet, akıllı telefon, TV gibi teknolojik araçların etkilerine yönelik uzmanlar farklı görüşler taşımaktadır. Teknolojik araçlar doğru ve etkin kullanıldığında anaokulu çağı çocuklarının öğrenmelerini desteklediği, fazla kullanımın ise görme problemleri, uzun süre hareketsizliğe bağlı şişmanlık gibi sorunlara yol açabileceği belirtilmektedir (American Academy of Pediatrics-AAP, 2016; Epstein, 2015). Konu bebekleri nasıl etkilediğine geldiğinde ise, teknolojinin uzun süreli etkilerine yönelik çok fazla sayıda ampirik araştırmanın olmadığı (Işıkoğlu-Erdoğan, 2017; Lovato ve Waxman, 2016), bebeklerin teknolojik araçlarla etkileşiminin hiç olmaması veya çok sınırlı olması yönünde uzman tavsiyelerinin bulunduğu görülmektedir (AAP, 2016; Yeşilay, 2020).

Teknolojinin olumlu ve olumsuz etkilerini gösteren araştırmalar bulunmakta ve bunlarda daha çok öğrenme konusuna ve uzun yıllardır kullanılan bir teknolojik araç olan TV'nin etkilerine odaklanılmıştır. Bu çalışmalar *video yetersizliği* (Anderson ve Pempek, 2005) ya da *transfer yetersizliği* (Barr, 2013) olarak adlandırılan etki nedeniyle bebeklerin ekrandan öğrenmelerinin üçboyutlu gerçek materyallerden öğrenmelerine göre daha az etkili olduğunu göstermektedir. Ancak bebek ekran başındayken ebeveynin bebekle birlikte ekrandan izlediklerini destekleyen, açıklayan ve tekrarlayan diyalog başlatmasının bebeklerin ekrandan yeni şeyler öğrenmesini sağladığını gösteren güncel araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Hipp ve diğ., 2017). Bebeklerin ekrandan öğrenmelerinin sınırlı olmasına rağmen, ebeveynlerin bebeklerini teknolojik araçlara maruz bıraktıklarını inceleyen araştırmacılar *ver eline* etkisi olarak açıklanan teknolojik araçların bebekleri meşgul etmede etkili olduklarını ve yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir (Chiong ve Schuler, 2010). Bebek huysuzlandığında ebeveynin onun eline akıllı telefon, tablet uzatması ya da izlemesi için televizyonu açması ile bebek sakinleşmekte ve bir süre meşgul olmaktadır. Bu şekilde teknolojik araçların kontrolsüz şekilde bebek bakıcısı gibi kullanılmasının sakıncaları olduğu da vurgulanmaktadır (AAP, 2016; Stephen ve Plowman, 2014). Çeşitli araştırmalar ebeveynlerin yemek yerken, seyahat ederken, sıra beklerken

bebekleri sakinleştirmek için mobil araçlara başvurduklarını göstermektedir (Nevski, ve Siibak, 2016; Wartella, Rideout, Lauricella ve Connell, 2014).

Teknolojinin olumsuz etkilerinin yanı sıra uygun içerik ve zaman sınırlaması olduğunda bu araçların bilişsel, dil ve sosyal becerileri; aynı zamanda okula hazırbulunuşluğu desteklediğine dair kanıtlar vardır (Bergen, Davis ve Abbitt, 2016; Lerner ve Barr, 2014). Ayrıca eğitici içerikli programların 3-5 yaş arasındaki çocukların öğrenmesini desteklediğine dair bulgular bulunmaktadır (Aladé, Lauricella, Beaudoin-Ryan, ve Wartella, 2016; Zimmerman ve Christakis, 2005; Zimmerman ve diğ., 2009). Bebekler için görüntülü sohbetler uzakta olan aile bireyleriyle görüşmesine imkan tanırken bebekler canlı sohbetlerden olduğu kadar görüntülü sohbetler yoluyla yeni fiiller öğrenebilmektedir (Roseberry, Hirsh-Pasek ve Golinkof, 2014). Görüntülü sohbetler, bebeklere yalnızca iki boyut sunsa da gerçek zamanlı sosyal etkileşimler aracılığıyla taklit ve görsel dikkat becerilerinde artışın yanı sıra bilişsel ve sosyal öğrenmenin gerçekleştiğini ortaya koyan sonuçlar bulunmaktadır (McClure ve Barr, 2017; McClure, Chentsova-Dutton, Holochwost, Parrott, ve Barr, 2018; Meltzoff ve Kuhl, 2016; Myers, LeWitt, Gallo, ve Maselli, 2017).

Bebeklerin teknolojik araçları nasıl ve ne kadar kullanabileceklerine dair çeşitli kurum ve kuruluşlar ebeveynler için öneriler yayınlamışlardır. En dikkat çekici önerilerden birini yayınlayan Amerikan Pediatri Akademisi 0-18 aylık bebekler için sadece 5-10 dakika gibi görüntülü konuşma programlarını; 18-24 aylık bebekler için ise en fazla 30 dakikaya kadar yetişkin eşliğinde eğitici oyun programlarını kullanmalarını önermektedir (AAP, 2016). Ülkemizde bağımlılıkla mücadele eden Yeşilay ise iki yaştan küçük çocukların internet, TV ya da bilgisayarla karşılaşmasının uygun olmadığını belirterek ebeveynlere bebekler için teknoloji kullanımını hiç önermemektedir (Yeşilay, 2020). Bunlara rağmen araştırma sonuçları bebeklerin günde önerilen ekran sürelerinden daha fazla ekrana maruz bırakıldıklarını göstermektedir (Budak, 2020; Courage, 2017; Işıkoğlu-Erdoğan, 2017; Kucirkova, Littleton ve Kyparissiadis, 2018; Radesky, Silverstein, Zuckerman ve Christakis, 2014). Bir yaş altı bebeklerin günde ortalama 54 dakika TV, akıllı telefon ve tablet kullandıkları ve üç yaşa kadar günlük ortalama sürenin 2 saate çıktığı saptanmıştır (Işıkoğlu-Erdoğan, 2017). Benzer araştırmalar 18-24 aylık bebekler için yemek yedirme, susturma/oyalama, uyutma ve konuşmasını sağlama gibi gerekçelerle ebeveynlerin dijital araç kullandıkları (Günüç ve Atlı, 2018) ve genellikle çizgi film izlettikleri ve dijital oyun oynattıkları saptanmıştır (Aral ve Doğan-Keskin, 2018).

Teknolojik araçlarla çocukların etkileşimini kolaylaştıran birincil kişiler ebeveynlerdir (Lauricella ve diğ., 2015; Terras ve Ramsay, 2016). Ebeveynlerin bebek ve çocuklarına teknolojik araçlar sunarken çeşitli medya arabuluculuk stratejileri kullandıkları görülmektedir. Bu stratejiler arasında *aktif aracılık* olarak adlandırılan ve medya kullanımıyla ilgili açıklayıcı ve yönlendirici tutum/davranışları içeren bu strateji yararlı bulunmaktadır (Livingstone, Mascheroni, Dreier, Chaudron ve Laage, 2015). Aktif aracılık stratejisini benimseyen ebeveynler çocuğuna teknoloji

kullanırken eşlik edilen, aktif olarak olumlu içerik ve süreleri teşvik ederken olumsuz medya ve teknoloji kullanımının etkilerini açıklayan davranışlar gösterirler. Bu sayede çocukların medya ve teknolojiyle ilgili bilinçli ve güvenilir tüketim alışkanlıkları kazanmaları ve eleştirel bakış geliştirmeleri sağlanmaktadır (Linebarger ve Barr, 2016). Bu bağlamda ebeveynlerin teknolojik araçları bebekleriyle tanıştırmaları ve onların kullanma alışkanlıkları geliştirmelerinde kilit roller oynadıkları görülmektedir (Işıkoğlu-Erdoğan, 2019; Livingstone ve diğ., 2015).

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesini şekillendiren Ekolojik Sistem Teorisine (Bronfenbrenner, 1979) göre bireylerin gelişiminde içinde buldukları ortam çeşitli katmanlarda gelişimi etkiler. Bu katmanlar mikro sistem olarak bilinen yakın çevre; ekosistem olarak bilinen çocuğun ailesi ve toplum arasındaki spesifik ilişkiler; makro sistem olarak bilinen daha uzak çevresel faktörler ve kronosistem olarak bilinen hem çocukların yaşı hem de büyüdükleri tarihsel dönem dahil olmak üzere bireylerin gelişimini şekillendirmektedir (Berk, çev. 2013). Teknolojik araçların bu tanımlanan tüm ekolojik sistemler içinde aktif olarak yer alması bebeklerin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle mikro sistemde yer alan ebeveynlerin bebekleri ile teknolojik araçları nasıl kullandıkları, ne amaçla teknolojik araçlarla onları tanıştırdıkları ve konu ile ilgili algı ve görüşlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bebeklerin yaşamına yeni giren teknolojik araçların ve ebeveyn davranışlarının derinlemesine incelenmesinin alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı 0-36 aylık bebeği olan annelerin bebekleriyle akıllı telefon, tablet, TV gibi teknolojik araçları nasıl kullandıklarını saptamak ve bu konuya ilişkin algı ve görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma geleneklerinden fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Hem bir felsefi bakış hem de bir araştırma yaklaşımı olan fenomenoloji deseninde, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguların bireylerin veya bir grubun yaşadığı deneyimleri açısından tanımlanması söz konusudur (Christensen, Johnson ve Turner, çev. 2015; Cresswell, çev. 2017; Merriam, çev. 2013). Bu çalışmada önemli bir olgu olan teknolojik araç kullanımı 0-36 aylık bebeği olan annelerin bakış açısından ele alınmıştır. Annelerin bebekleriyle teknolojik araçları nasıl algıladıkları, amaçları ve görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 30/06/2020-E.39051 tarih ve sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 0-36 ay arası bebeği olan sekiz anne çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcı anneler belirlenirken 0-36 aylık

bebeğinin olması ölçütü dikkate alınmıştır. Bu amaçla Denizli ili merkezinde bulunan bir okul öncesi eğitimi kurumunun müdürü ile görüşmüş, çalışmanın amaçları açıklanmış ve bu dönemde bebeği olan annelere araştırma hakkında bilgi vermesi istenmiştir. Bu yolla gönüllü olan sekiz anne telefon numaralarını okula bırakmışlardır. Bu annelere telefonla ulaşılarak araştırmaya katılmaları için tekrar davet edilmişler ve yüz yüze görüşmeler için randevu alınmıştır. Görüşmelere katılan sekiz anne çalışmaya onam formu doldurarak katılmışlardır. Çalışma grubunda yer alan annelerin yaş ortalaması 25'tir; en küçük anne 28 yaşında, en büyük anne 42 yaşındadır. Araştırmaya katılan annelerden ikisi lise, biri önlisans, dört anne lisans ve bir anne lisansüstü mezundur. Annelerin bebekleri 5, 10, 11, 12, 14, 18, 24, 32 aylıktır ve üçü erkek, beşi ise kızdır. Ayrıca araştırmaya katılan annelerden dördü çalışmakta, diğerleri ise ev dışında çalışmamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri annelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Bu amaçla alanyazın taranarak görüşme formu oluşturulmuştur. Temel, alternatif ve sonda soruları oluşturularak alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Ayrıca çalışma grubu dışındaki bir anne ile pilot görüşme yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde görüşme yapılan katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili sorular, ikinci bölümde ise annelerin bebeklerinin teknolojik araçları kullanmalarına ilişkin amaçları, bebeklerin bu araçlara yönelik tepkileri, yararları, zararları ve teknoloji kullanımı konusunda genel görüşlerini içeren 18 adet soru yer almıştır. Sorular Ek'te yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

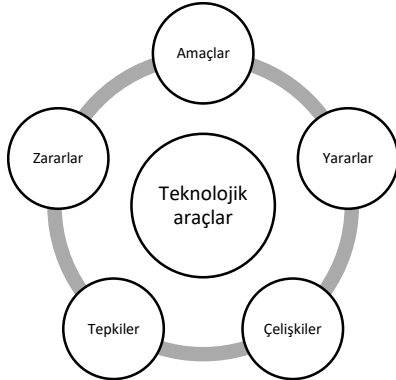
Araştırmanın verileri 2020 Şubat ve Mart aylarında Denizli ilinde toplanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri, sessiz ve sağlıklı görüşmelerin yapılabileceği kendi evlerinde veya işyerlerinde yapılmış ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Anneler ile yapılan bu görüşmeler yaklaşık 15-30 dakika sürmüştür. Nesnel ve tarafsız veri toplamak amacıyla görüşmelerde araştırmacı, annelere kendi görüşlerini açıklamamaya ve etki etmemeye özen göstermiştir. Elde edilen ses kayıtları yazılı formata aktarılmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması için anne isimleri yerine A1'den A8'e kadar anneler numaralandırılmıştır.

Veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin oluşturulan temalar altında açıklanması, yorumlanması, neden-sonuç ilişkilerinin irdelenmesi ve sonuca ulaşılmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Cresswell, çev. 2017). İlk olarak görüşme notları dikkatlice araştırmacı tarafından okunmuş ve kendi içinde anlamlı bütün oluşturan ve tekrar eden kavramlar isimlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İkinci olarak, tüm görüşme notları oluşturulan bu kodlarla kodlanmıştır. Üçüncü olarak bu kodların ilişkili olduğu temalar oluşturulmuştur. Son olarak, temalara giren alıntılardan en açıklayıcı olanları seçilerek sunulmuştur.

Çalışmanın inandırıcılığını ve aktarılabiliğini sağlamak için katılımcı teyidi, derinlik odaklı veri toplama, ayrıntılı betimleme ve uzman görüşü teknikleri kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcı teyidi için annelerden görüşme notlarını okumaları ve onaylamaları istenmiştir. Araştırma verileri doğrudan alıntılarla okuyucuya sunulmuş derinlik odaklı veriler ve ayrıntılı betimlemeler sağlanmıştır. Ayrıca iki araştırmacı tarafından veriler kodlanmış ve kodlar arası tutarlılık, uzlaşma sayısı / uzlaşma sayısı+uzlaşmama sayısından oluşan toplam kodlara bölünerek hesaplanmış ve % 87 olarak bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki farklılıklar uzlaştırılmıştır ve ortak temalar oluşturulmuştur.

Bulgular

Veri analizi sonucunda beş temel tema ortaya çıkmıştır. Bunlar annelerin bebeklerde teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinden elde edilen (1) Amaçlar (2)Yararlar (3) Zararlar (4) Tepkiler ve (5) Çelişkilerdir ve bu temalar Şekil 1’de gösterilmiştir. Bu temalar ve temaları oluşturan alt temalara ilişkin bulgular doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir.



Şekil 1. Annelerin teknolojik araçlara ilişkin algıları.

Amaçlar

Araştırma bulguları annelerin teknolojiyi üç temel amaçla kullandıklarını ortaya koymuştur. Bunlar; (1) bebeği sakinleştirmek ve meşgul etmek, (2) yemek yedirmek, (3) görüntülü konuşmadır. İlk olarak, katılımcı anneler bebeklerini sakinleştirmede, dikkatlerini dağıtmada teknolojik araçların işe yaradığını belirtmişlerdir. Örneğin, A3 teknolojik araçlarla bebeğini ilk kez kendisinin tanıştırdığını belirtirken “İlk defa iki yaş gibiydi sanki. Bez değiştirirken çok sıkıntı yaşıyordum ve ağlıyordu. Durmuyordu bezi kaldırdığım zaman hemen kaçıp gidiyordu. O zaman, hani dikkatini dağıtmak için verdiğim olmuştur. İşe yarıyordu ve susuyordu.” sözleriyle bebeğe ekrandan bir şeyler izletmenin sakinleştirici ve dikkat dağıtıcı etkisini dile getirmiştir. Benzer

şekilde, A4 de teknolojik araçların olumsuz etkilerinin farkında olduğunun altını çizerek, teknolojik araçları bebeğini oyalamak amacıyla kullanmak yerine onun dikkatini dağıtmak amacıyla kullandığını aşağıdaki sözleri ile açıklamıştır:

Sakinleştirmek için vermiyorum, o beni çok rahatsız eden bir şey. O yüzden ne kadar geç tanışılırsa o kadar iyi bence. Çocuklara bir şey vereyim oyalansınlar ben de işime bakayım demiyorum, demeyi de düşünmüyorum. Mümkün olduğu sürece şu an için tek yaptığımız altlarını değiştirirken kendi videolarını telefonda izletmek oluyor. İlgilerini çekmek, dikkatlerini dağıtmak amacıyla kullanıyorum.

Aynı zamanda A5, “Çok sinirlendiğinde müzik açıyorum. Müziği çok seviyor, normal eline vermeden müzik açtığında çok çabuk sakinleşebiliyor.” ifadeleri ile müzik dinlettiğini belirtirken, A8 ise “Bir yere giderken hazırlanmam gerektiğinde, bazen veriyorum sabit durması gerektiğinde bir yerleri karıştırmamın diye veriyorum ama çok sık değil.” sözleriyle bebeklerinin sakinleşmesi için teknolojiden yararlandıklarını belirtmişlerdir.

İkinci olarak anneler bebeklerine yemek yedirirken teknolojik araç kullandıklarını, özellikle bebeklerine telefonda çizgi film izlettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin A3, “Bir buçuk, iki yaşına doğru yemek yedirebilmek için telefonda çizgi film açmışım ilk kez yemek yedirmek için ben gösterdim ama sonrasında sürekli bu yöntemi kullanınca yemek yerken sürekli istemeye başladı.” sözleriyle durumu açıklamıştır. Bu uygulamalara paralel olarak, A5 de bebeğine yemek yedirirken telefonu kullandığı belirtmiş ve bu durumdan pişmanlığını da aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

Bebeğim 14 aylık şu an. İlk doğduğundan beri telefonda bebek şarkıları falan dinletiyordum. Yaklaşık şu son 4 aydır tanışmış olması normal. Onsuz yemek yemiyor yapacak bir şey yok, 10 aylıkken tanıştı diyebilirim. Özellikle kahvaltı da olsun yemediği yemekte çok zorlandığımda önüne telefonu açıp o şekilde veriyorum. Aslında vermemem gerekiyor ama başka türlü hiç yani yemek yemiyor. Yemesini kolaylaştırıyor ama sadece sevmediği yemeklerde veriyorum, öbür türlü, diğer türlü yok. Kendi vitamini için yemediği durumlarda, yemek yemediği durumlarda mesela son dört lokma kalmış ama ısrarla yemek istemiyor ama onun için de gerekli vitamini alması gerekiyor, öyle durumda sevdiği müzikleri açıyorum, bazen telefon uzak ama kendisi temas etmiyor, en fazla beş dakika tamam yemediği yemekler olduğunda izletiyorum.

Belirtilen ifadelerden A5’in her ne kadar teknolojiyi bebeğine yemek yedirmek için kullandığını söylese bile bu durumdan dolayı rahatsızlık duyduğu anlaşılmaktadır. Bebeğin sağlıklı beslenmesi için teknolojiyi kullanmayı rasyonelleştirmeye çalışmaktadır. Süreyi sınırlandırmaya çalışma çabası ve uzaktan ekran izletmesi teknolojinin olumsuz etkilerinden bebeğini korumaya çalıştığını

göstermektedir. Endişe ve pişmanlık yaşaması A5'i yanlış olduğunu dile getirdiği bu alışkanlıktan vazgeçirmekte yeterli olmamıştır.

Üçüncü olarak anneler, uzaktaki yakınları ile görüşmek amacıyla bebekleri için teknolojik araçları kullandıklarını dile getirmişlerdir. A4, "Görüntülü konuşuyoruz, görmek için arıyorlar, eşimin ailesi daha çok yapıyor. Ama görüşme sağlıklı olmuyor. Bebeğimiz telefona uzanıp almaya çalışıyor, alıp götürüyor." ifadeleriyle bebeğinin bu teknolojiden yararlandığını belirtmiştir. A8 ise bebeğinin ilk kez sekiz aylıkken bu teknoloji ile tanıştığını ve hâlâ görüntülü konuşmayı sürdürdüğünü dile getirmiştir. Diğer anneler de teknolojiyi görüntülü konuşma gibi hayatı kolaylaştıran bir amaç için kullandıklarını ifade etmelerine rağmen, bebeklerini teknolojik araçlardan mümkün olduğunca uzak tutma çabasında olduklarını vurgulamışlardır.

Tepkiler

Katılımcı anneler genellikle teknolojik araçları bebeklerine verirken bebeklerinin istekli ve mutlu olduklarını ancak bırakmaları istendiğinde ise olumsuz tepkilerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin A5: "Mutlu oluyor tabii ki doğal olarak eline alınca, değişik bir şey çünkü mesela kamerasını falan açınca, kendini görünce daha bir mutlu oluyor. Görüntülü konuşmalarda daha bir mutlu ama ne kadar uzak o kadar iyi. Ama elinden alırken kızıyor, sinirleniyor."

Yukarıdaki ifadelerde bebeğin teknolojik araca ulaştığında mutlu olduğunu ve bu araçları kullanmada istekli olduğu görülmektedir. Ancak annenin bu durumdan rahatsız olduğu ve kaygılar taşıdığı da anlaşılmaktadır.

Bebekler genellikle tablet bilgisayar ya da akıllı telefon gibi teknolojileri ebeveynlerinden görüp istemekte ya da bu araçları ebeveynler bebeklere sunmaktadır. Ebeveynler bunu reddettiğinde ise bebeklerde sinirlenme ve direnç gösterme gibi istenmeyen tepkiler oluşmaktadır. Teknolojiye yönelik bebeklerin tepkisine ilişkin başka bir anne ifadesi aşağıda yer almaktadır:

Bir keresinde YouTube'dan müzik açalım dans edelim dedik. Orada ardındaki videoyu fark ettiklerinde çılgın gibi onu izlemek istediler, kapattığımızda çok büyük tepki verdiler. Şunu fark ediyorum ki ben onlara bu bilgiyi sağladıkça farkındalıkları arttığında daha çok talep edecekler. O yüzden ne kadar az o kadar kolay diye düşünüyorum. Ne kadar geç tanışılırsa o kadar iyi olur diye düşünüyorum. Televizyon çok önemli değil bence aile yapısı ile ilgili, evde Tv izlenmiyorsa çocuk izlemez ama telefon öyle değil herkesin elinde var bir süre sonra telefonu alma, onunla oynama demek bazı sorunlara yol açıyor bence çünkü biz kullanıyoruz. Her an elimizde, en ufak bir aralıkta bakıyoruz telefonumuza. Bizim yaptığımız bir şeyi ona yapma demek bence ikiye bölünmüş oluyor, çocuk için yanlış bir durum aslında çelişkili davranmış oluyoruz. Beni aslında telefon daha çok korkutuyor. (A4)

Annelerin bu ifadelerinden aslında bebeğine teknolojik araçları kullanırmak istemese de bu araçlar ile bebeklerini kendisinin tanıştırdığı, teknolojik araca ulaşamadıklarında bebeklerinin verdiği olumsuz tepkiden endişe duymakta olduğu anlaşılmaktadır. Aslında anne, bebeklerini teknolojik araçlardan uzak tutmak istemektedir ancak günümüzde teknolojik araçların tamamıyla yaşamımızda olması nedeniyle anne, bebeklerine dürüst davranmak adına bebeklerini tamamen teknolojik araçlardan uzaklaştıramayacağını farkındadır.

Yararlar

Katılımcı anneler teknolojik araçların bebeklerinin dil gelişimi, dikkat ve görsel algılarını ve öz bakım becerilerini desteklediğini belirtirken kendi işlerini kolaylaştırdığını da ortaya koymuşlardır. Anneler, teknolojinin bebekleri için olumlu taraflarının olduğuna inanmaktadırlar. Örneğin, A1 durumu aşağıdaki sözleriyle açıklamaktadır.

Bir yaşından sonra 15-20 dakika veya yarım saat kullanabilir, çizgi film izleyebilir. Açıkçası zaten 2-3 yaşına kadar farkına vardıklarını düşünmüyorum, o yaştan sonra anlıyorlar bence. Çok da karşı değilim. 2-3 yaşından sonra katkısı var bence. Mesela çizgi filmlerden öz bakım becerilerini bile öğrenebiliyorlar. Yararlı çizgi filmlerden, videolardan, eğitici içeriklerden öğrenebiliyorlar bence.

Katılımcı anneler bebeklerin teknoloji kullanımına yönelik eğitici içerikler kullandığında ve süre sınırlandırıldığında teknolojik araçların bebekler için yararlı olduğunu belirtmiştir. Başka bir anne ise, teknolojinin bebeklere yararlı olup olmadığını konusunda açık bir ifade kullanmasa da bebeğinin bir şeyler öğrendiğini fark ettiğini belirtmiştir. Annelerin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Eğer çocuğu bilgilendirecekse, yaşına uygun şeyler varsa ve amacına uygun kullanılıyorsa bence yararlı. Onun izlememesi gereken uygulamalar varsa bence zararlı olur. Mesela eşleştirme oyunu tarzında bir oyun varsa, dikkat konusunda el-göz koordinasyonu konusunda yardımcı olabileceğini düşünüyorum. Şarkılarda ritm tutma ve görsel algı için faydalı olabilir. (A8)

Bir şeyler öğrendiğini düşünüyorum. Ne kadar yararlı olduğunu bilmiyorum ve hani bir şeyler öğrensini diye vermedim ilk baştan beri ama sonrasında takip ettiğim zaman işte bir şeyleri gerçekten öğrendiğini fark ediyorum. Sayı saymayı, renkleri İngilizce sayı saymayı ve bunun gibi öyle şeyleri telefonda ya da televizyondan çizgi filmde öğrendiğini gördüm. (A3)

Annelerin bu ifadeleri eğitici içerikli teknolojik araçların kullanılmasının bebekleri için yararlı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öte yandan, A4 bebeğinin yaparak-yaşayarak öğrenmesini gerektiğini ve bu nedenle teknolojik

araçların bebekler için yararının sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu araçların daha çok annelerin işini kolaylaştırdığını aşağıdaki sözleri ile ortaya koymuştur:

Bence bebekler için değil ama annelerin işini kolaylaştırıyor. Mesela iki yaşından sonra bebekler çizgi film izlerken anne kendi işini yapabilir ama şu an için değil. Bebekler için sürekli oyun bulmaya çalışmak anne için yorucu bir iş o yüzden teknolojik araçlar bir alternatif olabilir diye düşünüyorum. Çünkü teknolojik araçlar çocuklar için ilginç bir şey ve uzun süre dikkatlerini çekebiliyor. Yarım saat izlerse bu aile için uzun bir süre, anne kendi işini yapabilir bu sürede bebekler bir şeyler izlerken. Anne bu yarım saatte çocuklarının yanında dinlenebilir, yemek yapabilir, ev ile ilgili işlerini yapabilir. Üç yaşta belki eğitici çizgi filmler belki kelime hazinelerini arttırabilir, dil ve bilişsel gelişimine etkisi olmaz bence etkileşim yok belki. Özbakım becerilerini görerek öğrenir. Ama bence gelişimi desteklemenin farklı yolları var. Yaparak-yaşayarak öğrenmelerini doğru buluyorum. (A4)

Zararlar

Genel olarak anneler obezite, otizm, bağımlılık ve sosyalleşme sorunlarını teknolojinin zararlı etkileri olarak belirtmişlerdir. Örneğin A1 aşağıdaki ifadeleri ile teknoloji ve obezite arasındaki ilişkiyi açıklamıştır: “Yemek yedirmek, kendi işini yapmak ya da bebeği sakinleştirmek için kullanılmamalı bence; anne-baba kontrolünde olmalı, eğitici çizgi filmler izletilmeli. Yemek için kullanıldığında zaten bence direk obezite yani obeziteye sebep oluyor, direk ona odaklanıyor bebekler.”

A1 ekran karşısında yemek yemenin bebek için bir alışkanlığa dönüşeceğini ve sonuçta bunun obeziteye yol açacağını ve bu bağlamda teknolojik araçların zararlı olabileceği görüşünü savunmaktadır. Ek olarak, A7 ise teknolojinin yanlış kullanımında bebeklerde otizme neden olabileceğini aşağıdaki şekilde açıklamıştır: “Biz açarsak tabi ki, bebek izlerse saatlerce boş boş bakabilir, biz de işimizi yapabiliriz. Bebekler için bence en büyük zararı otizme sebep olması hem görsel hem işitsel uyaranlar gereğinden fazla var; tüm gelişim alanlarını olumsuz etkilediğini düşünüyorum.”

Bu ifadeler annenin teknolojik araçların yanlış kullanımında bebekler için olumsuz sonuçları olacağını vurgulamaktadır. Benzer şekilde A2, “Bebeklere bir faydası yok bence bağımlılık yapıyor, radyasyon yayıyor. Bebekler anlamıyor zaten ekranda gördüklerini sadece renkler farklı geliyor bence, beynini uyuşturuyor, öyle düşünüyorum.” ve bu ifadeleri destekler şekilde A7 “Bence kullanmamalı iki yaşına hatta olabiliyorsa üç yaşına kadar zihin gelişiminin en hızlı olduğu dönem. Bu tür araçları izlediğinde sosyal gelişimi de engelleniyor, kendini bütün uyaranlara kapatıyor bence.” sözleriyle teknolojik araçların bebeklere hiçbir yararı olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Teknolojik araçların bağımlılık yaptığını vurgulayan başka bir katılımcı anne, ilk çocuğunun teknoloji bağımlısı olduğunu belirterek bebeğini mümkün olduğunca teknolojik araçlardan uzak tutmaya çalıştığını belirtmiştir.

Bence hiç faydalı yanı yok, bağımlılık yapıyor. Sadece haberleşmek için kullanılmalı, o açıdan faydalı. Bağımlılık yapıyor, çevresiyle alakası kalmıyor, çocuğun sosyal hayatı kalmıyor. Maalesef büyük oğlum bağımlı, ikinci çocuğum da onun yolundan gidiyor, üçüncü çocuğumda bunu yapmamaya çalışıyorum şu an. (A6)

Katılımcı annelerin bu ifadeleri, obezite, otizm, bağımlılık gibi medyanın da sıklıkla dile getirdiği teknolojik araçların olumsuz etkilerinden haberdar olduklarını göstermektedir. Ancak annelerin bahsedilen bu olumsuzlukların sadece teknolojik araçlardan kaynaklandığını vurgularken bu araçların çocuk gelişimine uygun kullanılması ve etkili ebeveyn medya arabuluculuk stratejileri hakkında yeterli farkındalıklarının olmadıkları görülmektedir.

Çelişkiler

Katılımcı annelerin bebekler için teknolojik araçların zararlı olduğunu düşünmelerine ve onlara bu araçları vermek istememelerine rağmen, bebeklerinin bir şekilde televizyon, telefon, tablet gibi teknolojik araçlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda anneler kendi ifadeleri ile çelişkili olarak teknolojik araçları istemeseler de bebeklerine verdiklerini dile getirmişlerdir. Özellikle çağa ayak uydurmak için bebeğine teknolojik araç vermek zorunda olduğunu ve günümüzde bebeklerin ve çocukların ne kadar dikkatli olursak olalım bir şekilde teknolojik araçlarla tanıştıklarını A3 aşağıdaki sözleri ile ifade etmiştir:

“Teknolojinin ortasına doğuyor çocuklar. Bizim de etrafımızda, biz de kullanıyoruz. Biz evet, onları önermiyoruz ama çevrenin farkına varmaya başladığı andan itibaren ne yapıyorlar, telefonun farkına varıyorlar.”

Benzer şekilde A1, bebekleri teknolojiden uzak tutmanın çok güç olduğunu “Şu dünyada yani mümkün değil. Tamamen televizyonsuz, tabletsiz dünyanın olmadığını düşünüyorum.” ifadeleri ile dile getirmiştir. Anneler teknolojinin bu yaştaki bebekleri için zararlı olduğunu düşündüklerini ve bunu bilmelerine karşın bebeklerinin teknolojik araçlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin A8’in görüşleri aşağıda verilmiştir:

Altı aylıkken ilk kez tanıştı diyebilirim. Abisi var üç-buçuk yaşında, o TV izlerken bebeğim de maruz kalıyor, erken tanıştı maalesef. Bence kullanmamalı bebekler ama uzak tutmak konusunda ne kadar başarılıyız bilemiyorum. Gittiğimiz ortamlarda izleyen çocukları görünce onlar da istiyorlar. Günde yarım saati geçmemeli, ilk kez iki yaşında tanışmalılar bence ama bulunduğu ortamda varsa engelleyemiyoruz. Mümkün olduğunca geç tanışmalılar bence. Aileler bu konuda bilinçlendirilebilir.

Teknolojiyi artık hayatımızdan çıkaramayız ama aileler faydalı içerikler ve sınırlandırma konusunda bilgilendirilmeli bence.

Annenin aslında bebeğinin teknolojik araçlar ile geç tanışmasını istemesine rağmen evde abinin olması nedeniyle bebeğinin bu araçlara maruz kalmasından rahatsızlık duyduğu görülmektedir. Ancak anne rahatsızlık duymasına ve teknolojik araçların bebeği için zararlı olduğunu bilmesine rağmen kendisi bu duruma engel olamamıştır. A7'nin aşağıdaki ifadelerinde bu çelişki açıkça görülmektedir:

Bence kesinlikle bebelere verilmemeli ama anne yalnızsa acil bir durumda güvenlik açığı oluşturmayacağı için mesela acil bir duşa girecekse anne verilebilir. Çok mecbur kalırsam acil durumlarda verebilirim. Bence olabildiğince teknolojik araçlardan uzak büyütülmeli bebekler ve çocuklar maruz bırakılmamalı. Birçok arkadaşımın çocuğuna yemek yedirirken dijital araçlardan bir şeyler izlettiğini gördüm. Bence görsel olarak iki-üç yaşına kadar kullanmamalılar. Verildiğinde de eğitici içerikler verilebilir, günde toplamda bir saat verilebilir. Bebelere dijital araçlardan müzik dinletilebilir ama video kesinlikle izletilmemeli.

Anneler teknolojik araçların bebelere verilir verilmemesi ile ilgili çelişkiler yaşamaktadırlar. Her ne kadar teknolojik araçların bebekler için zararlı olacağına dair kaygıları olsa da bu araçların bebekler üzerindeki meşgul edici, sakinleştirici etkilerinden dolayı zaman zaman kullanılabilirliğini düşünmektedirler. Sonuç olarak anneler teknolojik araçları bebekleri için kullanmak istememelerine rağmen genel olarak bebeklerin bu araçlara maruz kaldıklarını ve teknoloji çağında bebeklerini teknolojik araçlardan uzak tutmalarının olanaklı olmadığını belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada üç yaşından küçük bebeği olan annelerin bebeklerde teknoloji kullanımına ilişkin algıları ve görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Araştırma sonucunda annelerin bebeklerde teknolojik araç kullanımına ilişkin algı ve görüşlerinin beş ana temada toplandığı saptanmıştır. İlk olarak anneler, yemek yedirmek, sakinleştirmek, onları meşgul etmek ve dikkatlerini dağıtmak amacıyla TV, tablet ve akıllı telefon gibi teknolojik araçları kullandıklarını belirtmişlerdir. Her ne kadar bu durumdan rahatsız olduklarını belirtseler de, katılımcı anneler teknolojik araçları bir çeşit kendi işlerini kolaylaştırıcı bir araç olarak algılamakta ve kullanmaktadırlar. Bu sonuç annelerin bebeklerine yemek yedirmek, onları sakinleştirmek ve dikkatlerini dağıtmak gibi günlük bebek bakım rutinlerini gerçekleştirmek amacıyla teknolojik araç kullanımalarına izin verdiklerini ortaya koyan benzer araştırmaları desteklemektedir (Atlı, Gününç ve Kuss, 2019; Wartella ve diğ., 2014). Ancak ekran karşısında yemek yiyen bebeklerin ekrandaki renkli ve sesli uyarıların ilgilerini çekmesi nedeniyle ne yediklerinin farkına varmadıkları ve annelerine itiraz etmedikleri için bu durumun gelecekte doğru beslenme alışkanlıklarının kazanılmasını engelleyebileceği ve obeziteye neden olabileceği vurgulanmaktadır (Hanley ve diğ., 2000; Tremblay, Katzmarzyk ve Willms, 2002). Anneler genel olarak baş edilmesi zor bebeklerini sakinleştirmek amacıyla teknolojik

araçları kullanmaktadır. Bu durum bebeklerin daha fazla teknolojik araçlara maruz kalmasına ve bebeklerdeki öz düzenleme becerilerinde eksiklikle ilişkilendirilmektedir (Radesky ve diğ., 2014). Araştırma sonucunda annelerin bebeklerinin teknolojik araçlarla erken dönemde tanışmalarını istememelerine rağmen çeşitli amaçlarla teknolojik araçları kullanmaya devam etmekte ve bu tutumlarını rasyonelleştirmeye çalışmakta oldukları ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin bu alandaki bilgilerini geliştirmek, teknolojiye yönelik ebeveyn tutumlarının çocuklarının dijital medya ile ilişkilerini etkileme eğilimi göstermesi açısından önemlidir (Vandewater ve diğ., 2007).

İkinci olarak araştırma bulguları annelerin teknolojik araçların yararları ve zararlarına ilişkin çeşitli algıları olduğunu ortaya koymuştur. Anneler teknolojik araçların kendi bebek bakımı ile ilgili işlerini kolaylaştırdığını belirtirken bebeklerinin ise dil, dikkat ve görsel algı ile öz bakım becerilerini desteklediğini dile getirmişlerdir. Anneler teknolojik araçların bilinçli şekilde kullanıldığında özellikle bir-iki yaşlarından sonra daha yararlı olabileceğini düşünmektedirler. İki yaşından küçük çocuklar için teknolojik araçların ve medyanın yararlarına dair kanıtlar hâlâ sınırlıdır (AAP, 2016). İki yaşından küçük çocuklar için iki boyutlu ekranlardaki içeriklerden öğrenmenin hâlâ sınırlı olduğu anlayışı hakimdir (Radesky ve Christakis, 2016). Gerçek yaşamdaki yetişkin-bebek etkileşimin öğrenmede etkili olduğu açıktır. Bu yaşlardaki bebeklerin dikkat kontrolleri ve sembolik düşünmenin bilgiyi ekrandan 3 boyutlu yaşama aktaramayacak kadar olgunlaşmamış olduğu ve bebeklerin ekrandan öğrenme fırsatlarının sınırlı olduğu düşünülmektedir (Roseberry ve diğ., 2014). Bu nedenle bebeklik gibi insan yaşamında kritik olan bir dönemde, bebeklerin zamanlarını etkili ve gerçek yaşam deneyimleri ile öğrenerek değerlendirmeleri önerilmektedir. Bu bağlamda annelerin yemek yedirme, alt değiştirme gibi bebek bakım işlerinde bebeğin öz düzenleme becerilerini kazandıracak fırsatlar olarak görmeleri ve teknolojik araçları daha az kullanmaları önerilmektedir.

Annelerin teknolojik araçların zararlarına dair algıları daha obezite, otizm, bağımlılık gibi bu araçların doğru kullanılmadığında meydana gelebilecek risklere odaklanmıştır. Ancak annelerin teknolojik araçların bu zararlı etkilerini ortadan kaldırmak için somut çözümlere dair görüşlerinin sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Teknolojik araçların zararlı etkileri ancak aşırı ve doğru kullanılmadıkları durumlarda ortaya çıkacaktır. Bu nedenle ebeveynlerin teknoloji kullanımında bebeklere rehberlik etmeleri önemlidir. Katılımcı annelerin bu konulara dair farkındalıklarını araştırmada dile getirmediikleri görülmektedir. Bu nedenle aktif arabulucuk gibi teknoloji ve medya kullanım stratejileri ile ilgili ebeveynlerin bilinçlendirilmesi önerilmektedir. Özellikle çocuk doktorları ve aile hekimleri bu konuda bilgilendirme çalışmaları ve materyalleri hazırlayabilirler. Konu ile ilgili bilgilendirici broşür ve çeşitli dokümanlar hazırlanarak toplumsal farkındalık artırılabilir.

Son olarak araştırma bulguları, annelerin bebeklerinin teknolojik araçları kullanmaları ile ilgili çelişkili yorum ve davranışları olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcı anneler dijital çağa ayak uydurmak için teknolojik araçların kullanımının

gerekliliğinden söz ederken aynı zamanda buna karşı olduklarını dile getirmişlerdir. Hem bebeklerini bu araçlardan uzak tuttuklarını dile getirmiş, hem de bebek bakımı sırasında bu araçları kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu tarz çelişkili durumlar annelerin algıları ve davranışları arasındaki tutarsızlığı ortaya çıkarmaktadır. Benzer bir araştırmada Cristia ve Seidl (2015), 0-36 aylık bebeklerin teknolojik araçların çevrelerinde olması nedeniyle yaşamlarında yer aldığı gerçeğini ortaya çıkarmış ve annelerin endişeleri ile bu araçların zararlarının farkında olmalarına rağmen birçok nedenlerle kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle annelere bebek bakımını kolaylaştırmak için alternatif stratejiler öğretilmesi ve bebeklere yönelik teknolojik araçların doğru kullanımını konusunda açık ve anlaşılır bilgiler verilmesi önerilmektedir (Radesky ve Christakis, 2016; Thakkar, Garrison ve Christakis, 2006). Özellikle bebeklerin sakinleştirilmesinde kullanılacak stratejilerin (bebeğin gereksinimlerine duyarlı ve sabırlı olma, rutinler oluşturma gibi) annelere çocuk doktorları ve Aile Sağlığı Merkezleri'nde görev yapan hemşireler tarafından öğretilmesi, teknolojik araç kullanımının olumlu ve olumsuz yönlerini anlatan broşürler ile farkındalık yaratılması anneleri teknoloji kullanma konusunda sınırlandıracaktır. Ayrıca bebeklerin teknoloji kullanımına yönelik somut ilkeler Sağlık Bakanlığı, Yeşilay gibi resmi kurum veya kuruluşlarca yayınlanırsa anneler özellikle süre ve içerikle ilgili bilinçli davranışlar kazanabilirler. Burada annelerin çocuklara teknolojik araç kullanırken nasıl aracılık ettikleri önemlidir. Bu nedenle teknolojik araçların etkili ve doğru kullanımının nasıl olması gerektiği annelere açıklanmalıdır. Bu açıklamalar arasında teknolojik araçlarla bebeklerin nasıl tanıştırılacağı, hangi durumlarda kullanılacağı, içerik ve süre sınırlandırmalarının nasıl yapılacağı, nerede ve ne zaman bu araçların kullanılabileceği yer almalıdır. Bebeklik dönemi ebeveyn çocuk iletişimi, temel beceri ve alışkanlıkların kazanılması açısından kritiktir. Bu nedenle bebekleri ekranla uzun süre meşgul etmek yerine ebeveynlerin oyun ortamı, oyun materyali, oyun arkadaşları ve oyuna rehberlikle ilgili bilgilendirilmeleri ve bebekleriyle kaliteli zaman geçirmeleri önerilmektedir.

Bu araştırma ortaya koyduğu önemli bulgularla alanyazına katkı sağlamakla birlikte bazı sınırlılıkları da taşımaktadır. Araştırmanın nitel desende oluşturulması sonuçların genellenebilirliğini engellemektedir. Bu nedenle ayrıntılı betimlemeler ve katılımcı alıntılarının sonuçların benzer durumlara aktarılabilirliğini destekleyeceği düşünölmektedir. Bebeklik ve teknolojinin etkileri ile ilgili özellikle boylamsal araştırmalara alanyazında ihtiyaç duyulduğu da açıktır. Ayrıca anneler için hazırlanacak eğitim programlarında teknoloji kullanımı ile ilgili bölümlerin bulunması veya medya okuryazarlığı ve teknoloji eğitimi programlarının hazırlanması yararlı olacaktır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 30/06/2020-E.39051 tarih ve sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

Kaynakça

- Aladé, F., Lauricella, A. R., Beaudoin-Ryan, L., and Wartella, E. (2016). Measuring with murray: Touchscreen technology and preschoolers' STEM learning. *Computers in Human Behaviour*, 62, 433-441. doi: 10.1016/j.chb.2016.03.080
- American Academy of Pediatrics, Council of Communications and Media (AAP) Policy statement (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5). doi: 10.1542/peds.2016-2591
- Anderson, D. R., and Pempek, T. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientists*, 48(5), 505-522. doi: 10.1177/0002764204271506
- Aral, N. ve Doğan-Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5(2), 317-348. doi: 10.15805/addicta.2018.5.2.0054
- Atlı, S., Gününç, S. ve Kuss, D. (2019). Impact of parents' technology use on 18-24 month old infants' adaptive behaviours. *Adaptive Behaviour*, 27(3), 197-219. doi: 10.1177/1059712319845340
- Barr, R. (2013). Memory constraints on infant learning from picture books: Television, and touchscreens. *Child Development Perspectives*, 7(4), 205-210. doi: 10.1111/cdep.12041
- Linebarger, D. N., and Barr, R. (2016). Conclusions: Making screens make sense for young children. In R. Barr and D. Linebarger (Eds.), *Media exposure during infancy and early childhood*. Cham: Springer.
- Bergen, D., Davis, D. R., and Abbitt, J. T. (2016). *Technology play and brain development: Infancy to adolescence and future implications*. New York: Routledge.
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar* [Infants and children]. (N. Işıkoğlu-Erdoğan, Çev.). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık. (2007)
- Bernier, A., Calkins, S., and Bell, M. (2016). Longitudinal associations between the quality of mother-infant interactions and brain development across infancy. *Child Development*, 87(4), 1159-1174. doi: 10.1111/cdev.12518
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Budak, K. S. (2020). *Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Chiong, C., and Shuler, C. (2010). *Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*. Retrieved from https://clalliance.org/wp-content/uploads/files/learningapps_final_110410.pdf
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., and Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* [Research methods: Design and analysis]. (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2014)
- Courage, M.L.(2017).Cognitive development in digital contexts. In F. C. Blumberg and P. J. Brooks (Eds.), *Screen media and youngest viewers: Implications for attention and learning* (pp. 3-28). Cambridge: Academic Press.
- Cresswell, J. W. (2017) *Araştırma deseni* [Research desing]. (S. B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap. (2015)
- Cristia, A., and Seidl, A. (2015). Parental reports on touch screen use in early childhood. *Plos one*, 10(6). doi: 10.1371/journal.pone.0128338
- Epstein, A. S. (2015). *Using technology appropriately in the preschool classroom*. Retrieved from <https://www.childcareexchange.com/using-technology-appropriately-in-the-preschool-classroom/>
- Günüç, S. ve Atlı, S. (2018). 18-24 aylık bebeklerde teknolojinin etkisine yönelik ebeveyn görüşleri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5(2), 205-226.
- Hanley, A. J., Harris, S. B., Gittelsohn J., Wolever, T. M., Saksvig, B., and Zinman, B. (2000). Overweight among children and adolescents in a native Canadian community: Prevalence and associated factors. *Am J Clin Nutr.* 71(3), 693-700. doi: 10.1093/ajcn/71.3.693
- Hipp, D., Gerhardstein P., Zimmermann, L., Moser A., Taylor, G., and Barr R. (2017). The dimensional divide: Learning from T.V. and touchscreens during early childhood. In R. Barr, and D. Linebarger (Eds.), *Media exposure during infancy and early childhood* (pp. 33-54). Springer.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2017, April). *Digital play for children under three: A Turkish example*. 43rd Annual International Conference The Association for the Study of Play. The Strong National Museum of Play. Rochester, NY.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2019). Is digital play popular? Examining parents' play preferences for their children. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-17.doi: 10.9779/pauefd.446654
- Kucirkova, N., Littleton, K., and Kyparissiadis, A. (2018). The influence of children's gender and age on children's use of at home. *In British Journal of Educational Technology*, 49(3), 545-559. doi: 10.1111/bjet.12543

- Lauricella, R. A., Wartella, E., and Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17. doi: 10.1016/j.appdev.2014.12.001
- Lerner, C., and Barr, R. (2014). Screen sense: Setting the record straight research-based guidelines for screen use for children under 3 years old. *Zero to Three*, 35(4), 1-10. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1125470>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. and Lagae, K. (2015) *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. London: E.U. Kids Online, LSE.
- Lovato S. B., and Waxman, S. R. (2016). Young children learning from touch screens: Taking a wider view. *Frontiers in Psychology*, 7. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01078
- McClure, E. R., and Barr, R. (2017). Building family relationships from a distance: Supporting connections with babies and toddlers using video and video chat. In R. Barr, and D. Linebarger (Eds.), *Media exposure during infancy and early childhood* (pp. 227-248). Springer.
- McClure, E. R., Chentsova-Dutton, Y. E., Holochwost, S. J., Parrott, W. G., and Barr, R. (2018). Look at that! Video chat and joint visual attention development among babies and toddlers. *Child Development*, 89(1), 27-36. doi: 10.1111/cdev.12833
- Meltzoff, N. A., and Kuhl, K. P. (2016). Exploring the infant social brain: What's going on in there?. *Zero to three*, 36(3), 2-9. Retrieved from http://ilabs.uw.edu/sites/default/files/16Meltzoff_Kuhl_Social%20Brain_ZTT.pdf
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* [Qualitative research]. (S. Turan Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (2009)
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Myers, L. J., LeWitt, R. B., Gallo, R. E. and Maselli, N. M. (2017), Baby facetime: Can toddlers learn from online video chat? *Developmental Science*, 20(4), 1-15. doi: 10.1111/desc.12430
- Nevski, E., and Siibak, A.(2016). Mediation practices of parents older siblings in guiding toddlers' touchscreen technology use: An ethnographic case study. *Media Education*, 7(2), 320-340. doi: 10.14605/MED721609
- Radesky, J. S., Silverstein, M., Zuckerman, B., and Christakis, D. A. (2014). Infant self regulation and early childhood media exposure. *Pediatrics*, 133(5), e1172-e1178. doi: 10.1542/peds.2013-2367

- Radesky, J. S. and Christakis, A. D. (2016). Increased screen time implications for early childhood development and behavior. *Pediatric.theclinics.com*, 63(5), 827-839. doi: 10.1016/j.pcl.2016.06.006
- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., and Golinkof, R. M. (2014). Skype me! Socially contingent interactions help toddlers learn language. *Child Development*, 85(3), 956-970. doi: 10.1111/cdev.12166
- Stephen, C., and Plowman, L. (2014). Digital play. In L. Brooker, M. Blaise, and S. Edwards (Eds.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (pp. 330-341). London: Sage
- Terras, M. M. and Ramsey, J. (2016). Family digital literacy practices and children's mobile phone use. *Frontiers in Psychology*. 7(1957). doi: 10.3389/fpsyg.2016.01957
- Thakkar, R. R., Garrison, M. M., and Christakis, A. D. (2006). A systematic review for the effects of television viewing by infants and preschoolers. *Pediatrics*, 118(5), 2025-2032. doi: 10.1542/peds.2006-1307
- Tremblay, M. S., Katzmarzyk, P. T., Willms J. D. (2002). Temporal trends in overweight and obesity in Canada, 1981- 1996. *Int J Obes Relat Metab Disord*. 26(4), 538-543. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12075581/>
- Vandewater, E. A., Rideout, V. J., Wartella, E. A., Huang, X., Lee, J. H., and Shim, M. S. (2007). Digital childhood: Electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *Pediatrics*, 119(5), 1006-1016. doi: 10.1542/peds.2006-1804
- Wartella, E., Rideout, V., Lauricella, A. R., and Connell, S. L. (2014). *Parenting in the age of digital technology: A national survey*. Retrieved from https://cmhd.northwestern.edu/wp-content/uploads/2015/06/ParentingAgeDigitalTechnology.REVISED.FINAL_.2014.pdf
- Yeşilay (2020). *Teknoloji bağımlılığı*. <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimlilikig adresinden erişilmiştir>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, F. J., and Christakis, D. A. (2005). Children's television viewing and cognitive outcomes, *Arch Pediatr Adolesc Med*. 159(July), 619-625. doi: 10.1001/archpedi.159.7.619
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S., and Yapanel, U. (2009). Teaching by listening: The importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics*, 124(1), 342-349. doi: 10.1542/peds.2008-2267

Ek. Görüşme soruları


1. Bebeğinizi ilk kez ne zaman (akıllı telefon, televizyon, video, tablet, bilgisayar gibi) teknolojik araçlarla tanıştırdınız?
2. Bebeğinize teknolojik araç vermenizin önemli sebepleri nedir?
3. Sizce bebeğinize teknolojik araç vermek gerçekten gerekli midir? Hangi durumlarda gereklidir?
4. Bebeğinizle birlikte kullandığımızda teknolojik araçlarla neler yaparsınız? Mesela akıllı telefonda neler yaparsınız? Düzenli takip ettiğiniz veya kullandığınız uygulamalar var mıdır? Varsa nelerdir?
5. Televizyonda bebeğiniz programlar izler mi? Bebeğinizle vakit geçirirken TV açık mıdır? Sizin izlediğiniz TV programları bebeğinizin kısıda olsa dikkatini çeker mi? Ne yapar? İzlerse neyi ve ne kadar izler?
6. Tablet, bilgisayar ekranını izler mi? İzlerse neleri izler? Neler yapar?
7. Hangi durumlarda bebeğinize teknolojik araç veriyorsunuz? Verdiğinizde ne kadar işe yarıyorlar?
8. Bebeğinize teknolojik araçları verirken/ bebeğinizden alırken ve kullanırken davranışları nasıl oluyor?
9. Bebeğiniz siz önermeden kendisi teknolojik araçları kullanmak /izlemek ister mi? Sizden vermenizi veya açmanızı ister mi? Böyle bir durumda ne yaparsınız?
10. Bebeğiniz teknolojik araç kullandığında siz ne hissedersiniz? Ne düşünürsünüz?
11. Teknolojik araçların siz ve bebeğiniz için kolaylaştırıcı veya yararlı olduğu durumlar neler?
12. Teknolojik araçların siz ve bebeğiniz için zorlaştırıcı veya zararlı olduğu durumlar neler?
13. Bebeğiniz günde ne kadar süre teknolojik araçlara maruz kalır/izler? Hiç tek başına izler mi? İzlerse ne ve ne kadar izler?
14. Bebeğinizin teknolojik araçları akıllı telefon, TV, tablet vb kullanımı konusunda genel düşünceleriniz nelerdir? Sizce bebekler hangi dijital araçları kullanmalı, nasıl ve ne kadar süre kullanmalıdır?
15. Sizce bebekler için doğru ve uygun teknolojik araç kullanımı nasıl olmalıdır?
16. Çevrenizde bebeklerin teknolojik araçları kullandığını gözlemliyor musunuz? Bu durumla ilgili görüşleriniz nelerdir?
17. Eşiniz, çocuğunuzun bakıcısı, büyük anne/baba, kardeş vb bebeğinize teknolojik araçları kullanır mı? Eğer öyleyse sizin tepkiniz nasıldır? Böyle durumlarda neler yaparsınız?

18. Eklemek istediğiniz görüş ve düşünleriniz nelerdir?
19. Bu soruların cevaplarını ayrıntılandırmak için “Örnek verir misiniz?, detaylı açıklayabilir misiniz? Başka neler?” gibi sonda soruları gerekli olduğu durumlarda kullanılmıştır.



Mothers Views about Babies' Usage of Technological Tools

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	07.10.2020	01.25.2021	02.01.2021

Nesrin Işıkoğlu ¹ and Erinç Ergenekon ²
Pamukkale University

Abstract

This study aims to examine the perceptions and views of mothers having babies between 0-36-month-olds about the use of technological tools. A phenomenological research pattern was used to determine whether babies use technological tools in their daily lives and for what purpose mothers use these tools. In the study, semi-structured interviews were conducted with eight mothers with babies between 0-36 months. The content analysis technique was used for analyzing the data. As a result of the study, five main themes emerged: (1) Purposes (2) Benefits (3) Harms (4) Reactions and (5) Contradictions regarding the use of technology in 0-36 month-olds. The results revealed that mothers used technological tools for child care routines such as feeding, calming the baby. Furthermore, although participant mothers find technological tools useful, they were aware of the risks involved in early usage before two years. Participant mothers emphasized that providing opportunities such as live chatting are among the benefits of technological tools. They also stated that babies had an interest in using technological tools, and they displayed adverse reactions when they were asked to give up these tools. Moreover, the mothers recognized the inevitable to keep babies away from technological tools in this digital age, so the mothers carried contradictory perceptions while giving these tools to their babies.

Keywords: Technological tools, smartphones, tablets, babies, mothers' views.

The Ethical Committee Approval: This research has been approved by the permission of Pamukkale University, Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Board dated 30/06/2020-E.39051.

¹Corresponding Author: Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, e-mail: nisikoglu@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7010-302X>

²MA, Tavass Vacation School, Child Care and Youth Services, e-mail: eergenekon@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9683-7600>

Purpose and Significance

The rapid development of technology causes babies to interact with technological tools such as television, smartphone, tablet, and computer at a very early age. The infancy period, which constitutes the first years of life, is critical in terms of development and learning. In this period, environmental factors, parent's own media use, and their attitudes towards media technology directly affect babies' home life and their experience with technological tools (Lauricella, Wartella and Rideout, 2015).

Experts have different opinions about the effects of technological tools such as tablets, smartphones, TV for babies, and children. Technological tools are used appropriately and effectively; they can support preschooler's learning, whereas excessive use may cause problems such as obesity due to inactivity for a long time. (American Academy of Pediatrics-AAP, 2016; Epstein, 2015). There are not many empirical pieces of research on the long-term effects of technology on infants development and learning (Işıkoğlu-Erdoğan, 2017; Lovato and Waxman, 2016), and some experts suggest that babies should not interact with or minimal interaction with technological tools (AAP, 2016; Yeşilay, 2020). Although babies' learning from the screen is limited, researchers who examining that parents expose their babies to technological tools show that the technological tools described as *pass it back* effects are useful and widely used to keep babies busy (Chiong and Schuler, 2010). As well as the harmful effects of technology, when appropriate content and time limitation, these tools can support cognitive, language social skills, and school readiness (Bergen, Davis and Abbitt, 2016; Lerner and Barr, 2014). While video chats for babies allow them to meet with distant family members, babies can learn new verbs through live chats as well as video chats (Roseberry, Hirsh-Pasek and Golinkof, 2014).

According to the Ecological System Theory (Bronfenbrenner, 1979), which shapes the theoretical framework of this research, the environment in which individuals live in their development affects development in various layers. These layers are the near environment known as a microsystem; specific relationships between the child's family and society, known as the ecosystem; it shapes the development of individuals, including more distant environmental factors known as macrosystems and both the age of children and the historical period in which they grow up (Berk, trans. 2013). The fact that technological tools are actively involved in all of these defined ecological systems directly affects the development of babies. For this reason, it is essential to examine how parents in the microsystem use their technological tools with their babies, for what purpose they introduce them, and their perceptions and views about the subject. It is thought that the in-depth examination of the technological tools that have just entered the life of babies and parental behaviors will contribute significantly to the literature. The primary purpose of this research is to determine how mothers with 0-36 months old babies use technological tools such as smartphones, tablets, and TV with their babies and to examine their perceptions and views on this subject.

Method

In this part, information is given about the participants, data collection tools, data collection process, and data analysis.

Participants. Eight mothers having an infant between 0-36 months old were selected through the purposeful sampling method to participate in this study. Two of the mothers were graduated from high school, one had an associate degree, 4 mothers had an undergraduate degree and one mother had a master's degree. The ages of participant children ranged from five months to 32 months and included three boys and five girls. This research has been approved by the permission of Pamukkale University, Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Board dated 30/06/2020-E.39051.

Data collection tools. The data were collected through semi-structured interviews with the participant mothers. For this purpose, an interview form was created by the researchers. This form consists of two parts. In the first part, there were questions about the personal information of the participants interviewed, and in the second part, there were 18 questions about the mothers' goals regarding the use of their technological tools, the babies' reactions to these tools, their benefits, harms and their use of technology.

Data analysis. The data were analyzed by content analysis. Firstly, the interview notes were carefully read by the researcher, and the concepts that constitute a meaningful whole and repeat were named (Yıldırım and Şimşek, 2013). Secondly, all interview notes are coded with these codes. Thirdly, themes related to these codes have been created. Finally, the most descriptive of the quotations included in the themes were selected and presented.

Results

The results of the study were revealed five main themes that displayed mothers' perceptions and views regarding their baby's technological tool usage. Firstly, mothers confirmed that they used technological tools including TV, tablet, and smartphones to feed, calm, engage, and distract their babies. Even though the mothers said that they were uncomfortable with how they used technological tools, they perceived and used these tools as a device that helped their caregiving jobs. The results also revealed that participant mothers did not want their babies to use technological tools at an early age, they persisted to use these tools for various purposes and rationalized their attitudes.

Second, the research findings revealed that mothers had various perceptions regarding the benefits and damages of technological tools for babies. The mothers expressed that technological tools helped them to care for their babies as well as these tools support language development, attention, visual perception, and self-care skills of infants. Mothers believed that when technological tools were used consciously, they could be beneficial for children above two years old. On the contrary, mothers claimed that if these tools were used improperly, they might harm the babies and there were risks including obesity, autism, and addiction. However, the mothers had inadequate solutions to eliminate the risks and harmful effects of technological tools to young children.

Lastly, the research findings revealed that mothers displayed contradictory comments and behaviors regarding their baby's technological tool usage. As they discussed the necessity of using these tools to keep up with the digital age, they also expressed their doubts about them.

Discussion and Conclusions

In this study, mothers' perceptions and views about the use of technology in infants were examined through in-depth interviews. They asserted that technological tools helped them while feeding the babies and calming them down when they were distracted. These results were supported by similar research that proved mothers frequently used technological tools during daily baby care routines such as feeding, calming, and distracting (Atlı, Gününç and Kuss, 2019; Wartella, Rideout, Lauricella and Connell, 2014). However, the current literature emphasized that babies eating in front of the screen barely realize what they ate because of the colorful and audible stimuli on the screen and they did not object to their mothers and this might prevent gaining the proper eating habits in the future and cause obesity (Hanley et al., 2000; Tremblay, Katzmarzyk and Willms, 2002). At the same time mothers generally used technological tools to calm their hard-to-cope babies. This situation was associated with the exposure of babies to more technological tools and a lack of self-regulation skills in babies (Radesky, Silverstein, Zuckerman and Christakis, 2014). Improving parents' knowledge and behaviors of these risks are important in terms of parental attitudes towards technology, which tends to affect their children's relationships with digital media (Vandewater et al., 2007).

Evidence about the benefits of technological tools and media for children under two is still limited (AAP, 2016) and researchers advise real-life adult-baby interaction for effective learning. Babies at this age are not mature enough to be able to transfer information from the screen to 3D life, attention control, and symbolic thinking; therefore the opportunities for babies to learn from the screen are limited (Roseberry et al., 2014). For this reason, parents must guide babies in the use of technology. This research revealed that the participant mothers expressed a paucity of awareness about the risks of these tools. On the other hand, Turkish mothers are advised not to use technological tools with their babies at all. To follow this advice is very difficult and reasonable for mothers and their babies. Instead of banning the technological tools, it should be explained how mothers should effectively and appropriately use these tools. Specifically, parent education and training programs should discuss these issues with the parents.

This research contributes to the literature with its important findings, but it also has some limitations. The qualitative research design prevents the generalizability of the findings to a big sample. For this reason, the detailed descriptions and excerpts of the participants will hopefully support the transferability of the results to similar situations. It is also clear that longitudinal studies are needed in the literature on the effects of technology on infants and toddlers.

The Ethical Committee Approval

This research has been approved by the permission of Pamukkale University, Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Board dated 30/06/2020-E.39051.




Difficulties in Learning English by EFL Students in Turkey¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	05.26.2020	11.12.2020	02.12.2021

Demet Özmat ²

Çankaya University

Nuray Senemoğlu ³

Hacettepe University

Abstract

The purpose of this study is to identify the English language learning difficulties. 2317 secondary and high school students from the state schools of the Ministry of Education in Ankara were included in this study. The data was gathered through the Foreign Language Learning Difficulties Scale (LLDS) developed (2017) by researchers and semi structured interviews. Mixed-method research was used which utilizes both quantitative and qualitative methods. Quantitative data was analyzed through SPSS, a statistical program for social sciences research, and the qualitative data was analyzed through MaxQda 12, software for qualitative and mixed methods research with 70 students in total. It was found that 7th and 11th grade students had high levels of difficulties in learning English. When the difficulties between the two grades were compared, it was found that 7th grade students had lower levels of language learning difficulties than 11th grade students. According to the semi structured interview results, the most common difficulties experienced by students were insufficient communicative practice in textbooks, insufficient use of visual and audio instruments in the classrooms, insufficient practices of listening and speaking abilities, lack of language learning teaching strategies, low self-confidence, crowded classrooms and disciplinary problems.

Keywords: Foreign language learning, curriculum and instruction, mixed methods research, foreign language learning difficulties scale, scale development study.

The Ethical Committee Approval: Ethical consent was obtained from Hacettepe University Ethical Committee, No: 35853172/ 433-1058, Date: 08.04.2016 and from the Provincial Directorate of National Education-Ankara, No: 14588481-605.99-E.5149315, Date: 09.05.2016.

¹This article is a part of a doctoral dissertation presented and accepted in 2017, December under supervision of Prof. Dr. Nuray Senemoğlu by the department of Curriculum and Instruction at Hacettepe University.

²Corresponding Author: Ph. D., Department of Foreign Languages, e-mail: demetgulsoy@cankaya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8936-020X>

³Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Curriculum and Instruction, e-mail: n.senem@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9657-0339>

Communication ability in a foreign language is necessary to keep pace with science and technology in today's global society. Students should have command of one or more foreign languages in order to be successful in both higher education and professional life after school (Council of Higher Education, 2007). Students are expected to use foreign languages effectively and efficiently for academic internationalization in a communicative way. In line with this, studies about teaching and learning English as a foreign language in Turkey focused on how to provide better instruction. According to researches and curriculum evaluation studies, teaching and learning a foreign language in Turkey today have various problems (Ağçam and Babanoğlu, 2018; Demir-Ayaz, Özkardaş, and Özturan, 2019; Demirpolat, 2015; Erdem, 2016; Gürel and Demirhan-İşcan, 2020; Öztürk and Aydın, 2019; Soğuksu, 2013; The Economic Policy Research Foundation of Turkey (TEPAV) and British Council, 2013).

Some studies in Turkey tried to determine the problems in English teaching and learning by evaluating the English language teaching curricula according to the opinions of teachers, directors or inspectors (Aksoy, 2020; Cihan and Gürten, 2013; Demirtaş and Erdem, 2015; Dinçer and Koç, 2020; Gürel and Demirhan-İşcan, 2020; Er, 2006). The results of these studies show that the most common problems can be summarized as inadequate time allotment for English course hours, difficulty in measurement of the listening and speaking skills, scarcity of suitable language teaching materials, coursebooks were not suitable for the needs of students, the objectives in the English curricula were above the level of students, course books were inadequate, classrooms were too crowded. In addition to these, Ağçam and Babanoğlu (2018) compared the year 2017 English curricula of primary school and secondary school. They found that primary school English course objectives focused on students' lower-rather than higher-order cognitive skills, and the higher order skills were seemingly neglected.

In addition to these curriculum evaluation studies, Demir-Ayaz et al., (2019) presented the problems of English language teaching in high schools in Turkey and suggested ways to overcome them. According to the findings of the study, most teachers were dissatisfied with the English coursebooks, limited teaching hours, very crowded classrooms and students having low level of motivation. According to the studies (Akdoğan, 2010; Akkuş, 2009; Sevinç, 2006) on the common problems of English language teaching in Turkey, the results can be summarized as, high usage of grammar-translation method in language teaching instead of communicative method, class sizes, student's lack of efficiency in their mother language, lack of effective teaching materials, limited use of teaching aids and technology by the teachers; lack of confidence of students.

Studies on English language proficiency levels in Turkey are underwhelming. The English language proficiency levels of Turkish students are below expectations based on average TOEFL scores in the country, which are rather low. In 2011, the average TOEFL score among Turkish students was 77, which resulted in a ranking of

93 out of 161 countries using the 193 H-index score, (TEPAV and British Council, 2013). An examination of the 2014 English Proficiency Index results showed that Turkey ranked 47th out of 63 countries and last among European countries (Education First English Proficiency Index, 2015). Additionally, the English language portions of the Undergraduate Placement Exam results are rather low. For example, the average score in 2017 was 22.73. The averages of the correct responses are one-fourth of the number of questions (Student Selection and Placement Center, 2017). Regarding these international and national exam results of Turkey and previous research results summarized above, it can be concluded that there are problems in teaching and learning English as a foreign language in our country.

The aims of this study are to determine the perceived difficulties in English language learning as a foreign language according to secondary and high school students; and to identify possible strategies to meet the perceived difficulties associated with English language learning. It is assumed that the results of this study will contribute to existing literature regarding the improvisation of teaching and learning issues associated with English language learning for teachers, students, English language curriculum development specialists, and practitioners. In addition to these, the results of this study will also contribute to the English language curriculum developments of higher education policies and guide them to the sources of problems in order to find solutions for them.

Compare to previous studies, it can be said that this study indicates a difference in terms of the number of participants which is 2317 from the capital city of Turkey. Additionally, this study can be distinguished from previous studies focusing on a similar topic as it is tried to determine and analyse the higher number of students' perceptions about language learning challenges and it would be helpful to provide a comprehensive look at the problem. As this study provides students' perceptions, it could be regarded as a supportive and complementary one besides the studies on teachers' perceptions. It is regarded also valuable in terms of developing an original scale to determine the challenges in the language learning process which could be used for further researches in foreign language teaching and learning.

In this respect, it can also set light to answer the question of how to teach and learn a foreign language better. To that end, this study examined students' perceptions of language learning difficulties specifically associated with learning English as a foreign language, and addressed the following research questions:

1. What is the level of language learning difficulties of 7th and 11th grade students in the language learning process according to LLD Scale?

2. What difficulties associated with teaching and learning do students (7th and 11th grade) experience in the process of English language learning according to interviews?

3. Is there a significant difference between perceived difficulties associated with English language learning between student groups (7th and 11th grade)?

Method

The study aimed to identify the perceived difficulties in English language learning as a foreign language according to the views of secondary and high school students. In order to determine these difficulties by mixed method, data was derived through both quantitative and qualitative research methods. As a quantitative method, descriptive statistics (the level of language learning difficulties of 7th and 11th grade students in the language learning process, mean, percentage and frequency values) of the Language Learning Difficulties Scale (LLDS) were calculated by using the SPSS program. In order to determine whether there is a significant difference between perceived difficulties associated with English language learning between student compared the responses of students in different grades. As a qualitative method, to identify the opinions of students content analysis relied on the MaxQda program by determining codes and themes. Ethical consent was obtained from Hacettepe University Ethical Committee (No: 35853172/ 433-1058) and from the Provincial Directorate of National Education-Ankara (No: 14588481-605.99-E.5149315).

Participants

The study population is the smaller representative and accessible subgroup of the population (Karasar, 2005). The study population of this research was 716 secondary schools and 79 Anatolian high schools in total in Ankara. Subgroups were determined according to the success levels of schools and students from these subgroups were chosen. The study group of this research included 994 seventh grade students (440 female and 500 male) from secondary state schools and 1,373 eleventh grade (616 female and 757 male) students from Anatolian high schools. 2,317 students in total were included according to the accessibility and regarding voluntary basis.

In order to determine the schools for the study group, stratified purposive sampling technique was used. The aim of this sampling is to divide the population into homogeneous subgroups and then select subjects from each subgroup, rather than the population as a whole. It is used to provide that an adequate number of subjects are selected from different subgroups so the sample will be more representative of the population than if taken from the population as a whole (McMillan, 2012; Patton, 1990).

To determine the secondary schools' success levels for the study, the National Placement Test results (2014) were used. There were 132 schools (twenty percent) that were below the one standard deviations of the mean (low group), 434 schools (sixty percent) were 2 standard deviation between the upper and below levels of the mean (medium level group) and 150 schools (twenty percent) were above the one standard deviation of the mean level (high level group). Then, 2 schools among higher level groups, 3 schools among medium level groups and 2 schools among lower level groups were determined for the study regarding voluntary basis and collaboration.

In order to determine the high schools according to their success levels, 2014-2015 year transition from primary to secondary education test (TEOG) scores were used. 16 high schools (twenty percent) were below the one standard deviation of the

mean (low group), 48 high schools (sixty percent) were 2 standard deviations between the upper and below levels of the mean (medium level group) and 15 high schools (twenty percent) were above the one standard deviation of the mean level (high level group). Among these high schools, 3 for higher level groups, 5 schools among medium level groups and 3 schools among lower level groups were determined for the study regarding voluntary basis and collaboration.

Seventh and eleventh grade students were chosen due to their ability to share their perceptions of language learning difficulties experienced in primary and secondary school language learning instruction. Students in eighth grade were excluded as they were engaged with the high school entrance exams. Eleventh grade students were chosen because they were regarded as decisive and consistent enough in sharing their ninth and tenth grade language teaching and learning experiences. In order to make their opinions more decisive about previous grades and increase their experiences in language learning, the upper grades were chosen. Similarly, twelfth grade students were excluded because they were engaged with the university entrance exams. The excluded groups had not been accessible in providing the sufficient number of students.

40 secondary school students in the seventh grade (twenty-eight females, twelve males) and 30 high school students in the 11th grade (nineteen females, eleven males) participated in qualitative data collection through face-to-face interviews. The qualitative data of the study consists of 70 students in total. In order to choose these participants among the target study population random sampling method was used

Data Collection Tools

The Language Learning Difficulties Scale (LLDS) and semi structured interview forms were used to collect the data of this study. The LLDS was implemented in the chosen secondary and high schools during the 2016-2017 academic year with 2317 students in total. Then, 70 students participated in qualitative data collection through face-to-face interviews in the same academic year. The interviews were tape-recorded after the permission of the participants and then transcribed.

The Language Learning Difficulties Scale (LLDS). The LLDS was developed in order to collect data for this study by the researchers through an extensive literature review of foreign language learning difficulties. (1) Following the review, twenty high school and fifteen secondary school students participated in an interview to determine the difficulties that Turkish students have in learning English. (2) Seven English teachers were interviewed in order to determine teacher views on language learning difficulties. (3) High school and secondary school English lessons were observed for 4 hours to get more detailed data. (4) Following data collection to inform the creation of the LLDS, a table of specification was formed to synthesize the data. (5) Emergent data revealed four categories of difficulties related to English language learning, namely: learning materials, the teaching and learning process, individual student difficulties, and the learning environment. (6) Finally, ten academicians were consulted to review the scale and provide feedback. The instrument included 55 items

that were tested in a pilot study with 437 students. The pilot study group was chosen using random sampling method.

Exploratory factor analysis was applied to the data from both high school and secondary school students. Before the analysis, the Kaiser-Meyer-Olkin Test was applied and calculated as .83. Bartlett test was calculated as significant ($p < .01$). Factor loadings of secondary school students' pilot scale range from .13 to .63. Kaiser-Meyer-Olkin Test was calculated as .86 and Bartlett test ($p < .01$) was calculated as significant from the data of high schools' pilot scale. Factor loadings of high school students' pilot scale range from .19 to .65. Thus, fifteen items below .30 were extracted from the scale.

The 40-item single factor design of the 5 likert scale was then tested in a subsequent study during the 2016-2017 academic year. A second exploratory factor analysis was done for the final form of the LLDS with 2317 secondary and high school students participating. The factor loadings of secondary students' final scale ranged from .37 to .64 with a variance score of 33.46 and a reliability value of .93. The factor loadings of the high school students' final scale ranged from .35 to .67 with a variance score of 31.33 and a reliability value of .92. According to the Reckase (1979), a percentage of 20% or more of the total variance explained by the first principle component is necessary for the data in order to be viewed as unidimensional.

The highest score of the scale is 200 as a 5 likert scale from 1 to 5. The levels of the scale were calculated using $5-1=4$, $5/4=0.75$ formula which means 1.00-1.80 is regarded as very low level difficulty; 1.80-2.60 is regarded as low level difficulty; 2.60-3.40 is regarded as medium level difficulty; 3.40-4.20 is regarded as high level difficulty; and 4.20-5.00 is regarded as very high level difficulty. In other words, from 1 to 5 the difficulty levels of students increased.

Semi-structured Interview Form. The interview questions were formed to parallel the items in the LLDS. The questions in the semi-constructed form were created to focus on four categories that were expected to be explained deeply. Four English teachers and an assessment and evaluation field expert were consulted to ensure content validity. Additionally, seven students were interviewed to determine question clarity, which resulted in a final version of the interview form (Appx-C).

Data Analysis

In order to determine the level of language learning difficulties of 7th and 11th grade students in the language learning process, mean, percentage and frequency values of LLDS were calculated by using the SPSS program. In order to determine whether there is a significant difference between perceived difficulties associated with English language learning between student groups, the t-test compared the responses of students in different grades. To identify the opinions of students content analysis relied on the MaxQda program by determining codes and themes. Miles and Huberman's (1994) intercoder reliability formula was used to measure consistency among coders and resulted in an intercoder reliability measure of .81. Frequency and percentage values of codes were also determined.

Results

In order to determine the language learning difficulties of 7th and 11th grade students, mean (Table 1) and frequency and percentage values (App. A-B) of the LLD Scale were examined. Although the scale is unidimensional, the results were presented by categorizing as in order to make the results more understandable and clear.

Table 1

LLD Scale Mean Values of 7th and 11th Grade Students

Factors That Make Learning English Language Difficult	7th Grade	11th Grade
	\bar{X}	\bar{X}
Difficulties related to learning materials		
1. The reading texts in our English course books are not interesting.	3.42	4.20
2. The reading texts in our English coursebooks do not include topics about daily life.	3.43	4.42
3. I do not like reading texts because there are too many unfamiliar English words.	3.79	4.06
14. I am bored when we do listening practice because the topics are not interesting.	3.75	4.80
15. Speaking English is not important to me because there is no speaking component in our exams.	4.03	4.94
Difficulties related to teaching and learning process		
5. We do not do any reading practices on how to understand a text with the guidance of a teacher.	3.71	4.37
7. I have difficulty in writing a paragraph as we do not practice often enough in English lessons.	3.37	4.82
8. We do not practice writing on how to write a paragraph with the guidance of a teacher in English lessons.	3.57	4.83
9. It is not clearly explained how to connect the topic and supporting sentences in a writing process.	3.81	3.03
12. I have difficulty in listening comprehension as we do not practice listening exercises in lessons.	4.05	4.08
13. There is no focus on listening strategy or how to understand a recording in English lessons.	4.56	3.98
17. I do not make an effort to speak English because we are allowed to speak Turkish in English lessons.	3.38	4.21
19. We are not given any methods to improve our spoken fluency in English.	3.52	4.20
22. Our English lessons do not include pronunciation classes.	3.64	4.74
26. We are not given any strategies to help us remember new English vocabulary.	3.59	4.05
27. I have difficulty in making a sentence as we only practice grammar tests while learning English grammar.	4.23	4.66
34. I put an emphasis on studying other lessons as we are allowed to study them in English lessons instead of studying English.	2.97	3.40

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Factors That Make Learning English Language Difficult	7 th Grade	11 th Grade
	\bar{X}	\bar{X}
Difficulties caused by students themselves		
4. I do not like reading as I cannot understand a text without teacher guidance.	3.74	3.98
10. I cannot make a sentence while writing a paragraph as I struggle with even basic grammatical topics.	3.63	3.96
11. I have difficulty in writing a paragraph as I lack confidence without teacher guidance.	3.92	4.42
18. I do not want to speak English because I always have to translate from Turkish first, so it takes me a long time to make sentence.	4.92	4.35
20. I do not believe I can speak English because I want to speak fluently without making a mistake.	3.85	4.14
21. I do not feel confident in speaking English.	3.62	4.26
24. I have difficulty in speaking English as I don't know enough vocabulary.	3.78	4.75
25. I do not know how to learn new English words.	3.61	3.40
28. I am not interested in learning English.	3.76	3.92
29. I do not allocate any time to learn English out of the classroom.	3.65	4.90
30. I always fall behind in English lessons due to gaps in my knowledge from previous grades.	3.47	4.84
31. I do not take English seriously as I think other lessons are more important.	3.55	4.62
32. I cannot achieve a high level of English proficiency because I only study just before the exams in order to pass.	3.37	4.38
33. I prioritize other lessons as I believe I can learn English later on at university preparatory schools.	3.05	4.45
35. I dislike English lessons because I don't like my English teacher.	3.39	3.40
40. I lack confidence in learning English because I have always got low grades in the past.	3.10	4.97
Difficulties Related to the Learning environment		
6. My reading comprehension cannot be evaluated because our class is overcrowded.	3.52	2.88
16. I avoid speaking in English because when I do, my friends making fun of me.	4.92	3.40
23. We cannot practice speaking skills in English because our classroom is overcrowded.	3.72	4.28
36. Strong and hardworking students dominate the lessons so I do not want to participate.	4.70	3.68
37. I dislike English lessons because our teacher is usually angry and indifferent to us.	3.40	2.64
38. I do not enjoy learning English because our lessons are generally boring and monotonous.	3.70	4.20
39. I cannot learn English because of discipline issues in our class.	2.78	3.76
Total	3.59	4.18

*1.00-1.80 = very low level difficulty; 1.80-2.60= low level difficulty; 2.60-3.40 = medium level difficulty; 3.40-4.20 = high level difficulty, 4.20-5.00 =very high level difficulty

Total mean values of the LLD Scale of both 7th grade ($\bar{X} = 3.59$) and 11th grade ($\bar{X} = 4.18$) are high. It is seen that both groups had these difficulties at a high level. As for the difficulties related to learning materials, 70.8% of secondary school students and 52% of high school students stated that reading texts in their books were not interesting for them. Secondary school ($\bar{X} = 3.79$) and high school ($\bar{X} = 4.06$) students stated that they did not like reading as they encountered too many unfamiliar words in reading texts. They both had this difficulty at a high level. In terms of speaking skills difficulties, secondary school students stated that speaking was not important because there is no speaking component in the exams. They had this difficulty at a high level ($\bar{X} = 4.03$) and high school students had this difficulty at very high ($\bar{X} = 4.94$) level.

As for the difficulties related to the teaching and learning process, both secondary school ($\bar{X} = 3.81$) and high school ($\bar{X} = 4.03$) students stated that they had difficulty in writing a paragraph as the structure of a text and how to connect the topic and supporting sentences in the writing process are not clearly explained in English lessons. Students had this difficulty at a high level. In addition to this, most of the high school students (73.8%) stated that they did not practice how to write a paragraph with the guidance of a teacher in English lessons ($\bar{X} = 4.83$). 930 students out of 1373 had this difficulty at a very high level. In terms of listening skills, secondary ($\bar{X} = 4.05$) and high school ($\bar{X} = 4.08$) students stated that they had difficulty in listening comprehension as they did not practice any listening exercises in English lessons. Students had this difficulty at a high level. In terms of speaking skills, secondary school students stated that English lessons did not include the teaching of pronunciation classes. They had this difficulty at a high level ($\bar{X} = 3.64$) and high school students had this difficulty at a very high level ($\bar{X} = 4.74$).

As for the difficulties caused by students themselves, both groups stated that they did not want to speak English because they always had to translate from Turkish first, so it took them a long time to make a sentence (item 18). They had this difficulty at a very high level. In other words, 71.6% of secondary school ($\bar{X} = 4.92$) and 73.6% of high school students ($\bar{X} = 4.35$) stated that they had this difficulty. Likewise, both secondary ($\bar{X} = 3.85$) and high school ($\bar{X} = 4.14$) students stated that they could not speak English as they wanted to speak it fluently and without making a mistake. In addition to these, secondary ($\bar{X} = 3.65$) and high school ($\bar{X} = 4.90$) students stated that they did not all allocate any time for studying English out of the classroom. The secondary school students stated that they lacked confidence in learning English because of low grades in the past (item 40) difficulty at a medium level ($\bar{X} = 3.10$). On the other side, high school students had this difficulty at a very high level ($\bar{X} = 4.97$).

As for the difficulties with the learning environment, secondary ($\bar{X} = 3.48$) and high school students ($\bar{X} = 3.76$) stated that their reading comprehension skills cannot be evaluated because of overcrowded classrooms. Students had this difficulty at a high level. In addition to this, secondary school students stated that they could not learn English because of disciplinary problems difficulty. They had this difficulty at a medium level ($\bar{X} = 2.78$). On the other hand, high school students had this difficulty at a high level ($\bar{X} = 3.76$).

Students' Scores on LLD Scale Compared to Their Grades

In order to determine the difference between the 7th and 11th grade student's opinions on LLD scale independent sample t-test was used. Before the analysis, Levene's test was applied and equal variances were assumed. The results of the t-test were presented in Table 2.

Table 2

T-test Results on Student Scores According to Their Grades

Groups	n	\bar{X}	S	sd	t	p
11 th Grade	1373	167.60	25.30	2317	19.216	<.000
7 th Grade	946	143.31	27.50			

Table 2 shows that there is a significant difference between the arithmetic mean ($\bar{X}=143.31$) of the 7th grade and arithmetic mean of the 11th ($\bar{X}=167.60$) grade students on the LLD scale ($t(2317) = 19.216, p < .05$). In other words, the difficulty levels of 11th grade students are higher than 7th grade students.

Student Opinions About Language Learning Difficulties

Data was collected through the semi structured interview forms in order to answer the research questions. All participants allowed the voice recording of the interviews and after recordings were transcribed, the data was analyzed through the content analysis method and MaxQda 12 program. Afterwards, the themes and codes were articulated. While coding, the concepts were extracted from the data of the research according to the research questions. Then, difficulties related to learning materials, difficulties related to teaching and learning process, difficulties related to students themselves and difficulties related to learning environment themes and their codes were formed in Table 3.

Table 3

Theme, Codes, Frequency and Percentages of Language Learning Difficulties By Students

7 th Grade Students			11 th Grade Students		
Theme: Difficulties Related to Learning Materials Theme					
Codes	f(n=40)	%	Codes	f(n=40)	%
Non-availability of audiovisual equipment in English lessons	20	50	Lack of supplementary resources to study English	17	56
Too long and unpleasant reading texts in English books	20	50	Inadequate skills teaching activities (listening/speaking) in coursebooks	15	50
Lack of adequate technology support in English lessons	10	25	Lack of adequate technology support in English lessons	13	43
Need for English books in school's libraries	7	17	Non-availability of audio visual equipment in English lessons	10	33
Theme: Difficulties Related to Teaching and Learning Process Theme					
Codes	f(n=40)	%	Codes	f(n=40)	%
Low variety of activities in English lessons	25	62	Inadequate listening activities in lessons	26	86
Too much grammar-translation homework	20	50	No speaking practices in lessons	21	70
Inadequate listening activities in lessons	15	37	Too much grammar-translation based teaching	17	56
No speaking practices in lessons	15	37	Too much use of mother tongue in English lessons	16	53
Ineffective vocabulary instruction	9	22	Need for language learning strategies	16	53
Theme: Difficulties Related to Students Themselves					
Codes	f(n=4)	%	Codes	f(n=40)	%
Not allocating enough time to study English	25	62	Not allocating enough time to study English	25	83
Lack of supplementary materials outside the school	23	57	Lack of interest in learning English	20	66
Not knowing how to study English	26	40	Low self-confidence in English	13	43
Low self-confidence in English	10	25	Procrastination of learning English	10	33
Theme: Difficulties Related to Learning Environment Theme					
Codes	f(n=4)	%	Codes	f(n=40)	%
Discipline problems (bullying in English lessons)	23	57	Lack of participation in English lessons	25	83
Overcrowded classes	19	48	Discipline Problems	16	53
Indifferent teachers	15	37	Monotonous learning environments	11	36

The results of the interviews indicated four categories of difficulties as learning materials, the teaching and learning process, individual student difficulties, and the learning environment. Learning materials can cause difficulty in English language learning experiences for a number of reasons. Both seventh (n= 20) and eleventh (n= 10) grade students stated that they did not use any audiovisual materials in English lessons. Also, seventh (n= 10) and eleventh (n= 13) grade students stated that they needed technology integration into English lessons. Twenty secondary grade students out of 40 indicated that the textbooks in their courses did not appeal to them because of length (too long) and uninteresting content. Seven (17%) of them indicated that there are no English sources in their library which was a hindrance to them studying outside of class. Fifty percent of eleventh grade students stated that their course books did not promote communication skills activities such as speaking or listening. They thought that the books were inefficient to meet their needs and interests, as evidenced in the sample student comment below:

Our course books are very boring. The reading texts have long sentences and the topics and the pictures are not interesting. We enjoy learning with different kinds of exercises, such as games or songs. We like to use smart boards but we do not use them often. We need to speak English; we can watch videos, documentaries, but not books. We are advised to read books but we do not have any books in our library. (S-24)

In terms of the difficulties related to teaching and learning, both 7th (n= 15) and 11th (n= 26) grade students stated that there were inadequate listening activities in English lessons. Additionally, 15 secondary (7th grade) and 21 high school (11th grade) students stated that they do not practice speaking English during class. Twenty-five out of 40 secondary school students stated that there is a lack of engaging activities such as listening to songs, watching videos, documentaries and so forth (62%). Twenty of them stated that they have difficulty in doing so much translation homework (50%). Sixteen of 30 high school students stated that they generally communicate in their native language so they do not need to speak English (53%). Likewise, 17 of them stated that the lessons are too focused on grammar at the expense of learning effective communication skills (56%). Sixteen of them pointed out that they do not know how to study or learn English. In other words, they do not know how to use language learning strategies when they study or when they are trying to learn in the classroom (53%). Sample relevant quotation of students is presented below.

We do not practice listening activities in English lessons, and I think I am not good at listening skill since I don't understand anything when I hear an English song on the TV. We should do more listening practices in the lessons so we can also enjoy while learning. Only doing grammar and reading may sometimes be boring, but we have to because of exams. Another problem; it is nearly impossible to speak English in our overcrowded classroom. My turn never comes to me, so we do not speak English. (S-8)

Some difficulties in English language

learning are a result of the students, themselves. Twenty-five secondary and 25 high school students said that they allocate little or no time for studying English out of the classroom. In addition to this, 10 secondary and 13 high school students stated that they have low self confidence in learning English. Twenty-three secondary school students out of 40 stated that they do not have any supplementary materials to study at home or somebody to study with. Likewise, 16 of them said that they do not know how to study, or how they can improve their English or where to start studying English. Twenty high school students out of 30 stated that they have difficulty in learning English because they are not interested in learning or studying it. Ten of them said that they always procrastinate studying English or they think that they can learn English when they graduate from high school. Theme-related sample comment shares these concerns about individual difficulties:

There is nobody to study with me at home so I can't ask my questions about English to anybody. Also, I don't know what to study except for doing homework. I sometimes use the internet for English. I generally study English before the exams but we have a lot of other subjects and exams so I don't spend much time for English. Actually, I don't like English because I can't speak it. It is difficult to study English outside the classroom. (S-33)

Both secondary (n= 23) and high school (n= 16) students said that discipline problems (such as their friends laughing at their pronunciation mistakes) negatively impact the classroom learning environment. Nineteen secondary school students out of 40 stated that overcrowded classrooms cause concentration problems and decrease their motivation to learn English, making English language learning even more difficult. Additionally, ten high school students out of 30 stated that the low level of participation in English language learning classrooms also has a negative effect on the learning environment. Ten students stated that a monotonous learning environment without active students or communicative activities hinders their development in English. These attitudes are exemplified in the sample quotation below.

Our classroom is very crowded, so when I raise my hand to answer a question or speak, my teacher sometimes doesn't realize me. Whenever our friend starts to read an English text or speak, all of the students start to laugh at him/her, so I don't want to speak English in class. Of course, I sometimes tease my friends about their speaking English. (S-8)

Discussion, Conclusion and Suggestions

This research was designed to identify the factors and the causes that make English language learning difficult for secondary and high school students. According to the results of the LLDS, both seventh and eleventh grade students had high levels of difficulty in learning English (Table 1).

According to the findings about the learning materials, both seventh and eleventh grade students had difficulty with their reading skills because the textbooks were too

long to understand and students encounter numerous unfamiliar words in them. It was found that seventh grade students had the difficulties of LLD Scale related to learning materials at a high level and eleventh grade students had these difficulties at a very high level. In addition to these, students stated that reading texts in their books were not interesting for them (Table 1). The results of the interviews also supported the findings of the LLD Scale (Table 3). Interview results showed that fifty percent of eleventh grade students stated that their course books did not promote communication skills activities such as speaking or listening. They thought that the books were inefficient to meet their needs and interests and also that fifty percent of seventh grade students stated that reading texts were too long and unpleasant in English books (Table 3). The findings about the learning materials through the LLDS and interviews had results similar to Demir-Ayaz et al. (2019) study on the evaluation of high school English language curriculum. They stated that teachers were also not satisfied with the coursebooks. Güzel-Yüce and Emir (2020) evaluated the 8th grade English language textbooks and stated that they were limited in developing and supporting the culture of thinking skills of students. Çelik (2001) on the evaluation of secondary school student books found that textbooks were not appropriate for the students' needs and they were ineffective in providing information that students need in real life. Similar results on English book evaluation studies showed that learning materials and course books did not promote communication skills, English coursebooks in Turkey were not consistent with the needs and interests of the students they were intended to serve and they were not appropriate to student's levels (Akkuş, 2009; Aslantürk, 2011). O'Neill (1982) stated that there are many ways to design textbooks so that they can be used by a variety of learners with a variety of goals. He provided 4 justifications for the use of course books: First, course textbooks should be suitable for student's needs. Second, course textbooks should provide students with opportunities to review past lessons. Third, course textbooks should provide well-presented material in inexpensive formats. Finally, well-designed course textbooks should provide improvisation, empower student interaction in the class. Thus, it could be concluded that students have difficulty learning English due to poor learning materials.

Interview results also showed that students emphasized the lack of adequate technology support and need for audiovisual equipment in English language learning classrooms (Table 3). These findings are compatible with the results of the study conducted by Aksoy-Tosun and Özaydınlı (2020). They found out that the secondary school English language curriculum was not applicable with technology since materials and sources supported by the MoNE were not appropriate to the blended learning approach and they were of low quality. Also, there was no internet connection in classes and internet line limited the access to other sites that include a variety of content, real life examples that students may need and effective audial and visual materials in developing language skills.

Likewise, Aduwa-Ogiegbaen and Iyamu (2006) and Lamb (2007). Aduwa-Ogiegbaen and Iyamu (2006) found that the failure of secondary school students learning English is related to the less use of modern instructional technologies and

lack of variety of teaching techniques and materials in English lessons. Özbay and Kayaoğlu (2015) examined the English language teachers' reflections on the use of computerized corpora as a tool for teaching in the classrooms and they found that teachers had not used any tools in their previous teachings. Thus, they advised that the use of computerized corpora needs to be increased by language teachers in order to establish them firmly. Thus, it can be said that the need for the technology support in teaching and learning environments is one of the important factors that hinder students from learning English.

According to the students' perceptions about the learning and teaching process, both 7th and 11th students had difficulty in listening comprehension as they did not practice any listening exercises in English lessons which can be seen as a highly important result. Students had this difficulty at high level (Table 1). In line with this, students also had difficulty in terms of speaking skills and they found listening and speaking activities inadequate. Students also stated that there was not any speaking component in their exams so they did not give importance to speaking English (Table 1). These results were paralleled the results of the interviews. Both seventh and eleventh grade students stated that there were inadequate listening activities in English lessons. Furthermore, students stated that they did not practice speaking English during the lesson (Table 3). Lamb (2007) found that instruction is mainly teacher centered in many of the classes, written activities are mainly from books, and there are not any communication-related activities. Cihan and Gürten (2013) found that English teachers ignored the evaluation of speaking and listening skills when evaluating the secondary school English curriculum. In line with this, Yolcu and Dimici (2020) analysed the 5th grade English language curriculum in a broad sense and stated that the deficiencies regarding the speaking and listening skills of the students continued unfortunately. Likewise, Güngör and Fişne (2020) as a result of their results of study, suggested that more space for meaningful, communicative, and natural language use through speaking and listening activities should be given and class hours must be increased in lower levels of English language teaching. Ur (1984) emphasized the importance of engaging students through different, innovative listening activities. Tuan and Mai (2015), emphasized that the biggest challenge for developing speaking skills is not to practice speaking in lessons. Dale and Wolf (1988) determined the difficulties with listening skills as students exposed to boring topics, distracted from the listening texts, being not concentrated and unknown vocabularies in the listening texts. Thus, according to this study's findings, it can be concluded that students consider themselves unsuccessful with speaking and listening skills due to a lack of practice, no assessment or evaluation, and a lack of teaching strategies to enhance skill proficiency.

According to the results, students had high levels of difficulty in writing, listening, and vocabulary learning skills. Even worse, students had no idea how to improve these skill sets. LLDS showed that students did not know how to learn and the ways they need to follow (Table 1). Interviews revealed that students need foreign language learning strategies to enhance their skills (Table 3). Studies on language

learning strategies (Altan, 2003; Gülsoy, 2011) emphasize the need for language learning and teaching strategies in English teaching and learning. Akkaş-Baysal and Ocak (2020) investigated the need for English language learning strategies for high school students and they found out that especially students who considered themselves unsuccessful in learning English needed language learning strategies and benefited from them.

According to Weinstein and Mayer (1986), good teaching includes teaching students how to learn, remember, and think. Likewise, Rubin (1975) emphasized that effective teaching strategies are important in order to enhance student success in language learning. In short, it can be concluded that students need guidance on how to learn and teaching language learning strategies is an important factor in the teaching and learning process.

Findings in LLDS related to students themselves showed that students hesitate to speak English because of the thought process they experience trying to find Turkish meanings of words, the fear of ridicule from classmates when they make a mistake, and the lack of confidence in speaking English (Table 1). Many studies support these results. For example, Yelgeç and Dağyar (2020) investigated the foreign language anxiety factors of 7th and 8th grade students. They found that students with low self-efficacy beliefs had high anxiety about learning foreign languages.

Taiwanese students (Chen, 2010) and Finnish students (Paaki, 2013) who learn English as a foreign language often fail due to a lack of motivation, lack of confidence in themselves to learn English which results in them feeling too shy to speak, and feelings of inadequacy. MacIntyre, Noels and Clement (1997) found a relationship between learning anxiety and learning a new language. They hold that when the anxiety level increases, students' quality of writing skill and self-efficacy beliefs decrease. Considering these findings, self-confidence is an important element for the development of writing and speaking skills of students. Student reports of low levels of self-confidence may be related to high levels of anxiety and low levels of self-confidence in the learning process. Additionally, students stated that they give more importance to studying other subjects rather than studying English and they do not allocate extra time for studying English out of the classroom. They claim a lack of interest in learning English, low self-confidence, and not allocating enough time to study English as significant self-imposed difficulties (Table 3). It can be concluded that combining a supportive learning environment with friendly teachers who create awareness among students about the importance of English increases the likelihood of student success in English language learning. These findings related to students themselves generally support the literature. For example, Masgoret and Gardner (2003) emphasized that positive attitudes of students is related to the effort to learn a new language and motivation. They found that when students have positive attitude towards learning a foreign language, they have higher motivation. Sadly, the students in this study suffer from lack of motivation when learning a foreign language. Lack of motivation, reluctance to speak English and not needing to learn a foreign language

are obstacles that prevent students from learning English. Additionally, students have difficulty in speaking English because of overcrowded classrooms. Likewise, Çelebi and Yıldız-Narinalp (2020) investigated the problems encountered in English language teaching in secondary schools and found that the examination system affected English teaching in a negative way, students did not repeat regularly what they learned in the class, the curriculum was not effective, course books were not efficient, there was not enough service training, ministry's solutions were not influential and the classes were overcrowded. Gürel and Demirhan-İşcan (2020) also emphasized the classroom size challenge in language teaching in their study. Stronge (2002) emphasized that a successful teacher can manage the class by providing opportunities for students to learn more effectively and efficiently. One way in which this can be accomplished is through effective classroom management techniques.

A comparison of the difficulties that seventh and grade students reported found that eleventh grade students experienced difficulties at higher levels than the seventh grade students did (Table 2). This finding supports the results of TEPAV and the British Council (2013) regarding their study on English language teaching in Turkey. Their findings suggest that students in higher grades have lower levels of motivation than students in lower grades. Bloom's school learning model emphasized that cognitive behaviors containing prerequisite skills can explain 50% of the differences in learning. As such, learning beginning units in a gradual sequence (a teaching technique known as scaffolding), prepared students for the subsequent, higher level units. As a result, the differences in learning levels decreased, and students reached higher levels of achievement (Senemoğlu, 1987).

If Turkish students are expected to be good at English language learning, it can be said that it could be better to minimize the difficulties identified by educational scholars and the students. Hopefully, we can improve course materials, use more effective teaching and learning processes in the classroom, motivate students to see the importance of learning English and create safe and supportive classroom climates conducive to effective English language learning. The suggestions according to the results of this study are steps to address these actions. The needs and interests of the students and developing their competency in the English language should be considered in the reorganization of course textbooks. Reading texts in the books should encourage students to read and there should be a balance between the known and unknown English words in the texts. They should be updated in terms of level and content. They should be reorganized inconsistent with the objectives of the curriculum and activities that could help to develop students' speaking and listening skills. Pronunciation teaching should be covered in the curriculum and listening/speaking skills should be tested in the exams. Teachers should participate in training sessions focused on innovative teaching strategies for teaching English as a foreign language. Language learning and teaching strategies should be embedded in the English language curriculum.

Teachers, school management and counseling services need to raise awareness of language learning and provide counseling and guidance to show the importance of a foreign language in their educational pathway. Students must be motivated to learn English before higher education. The teaching and learning environment should be provided so as to engage students and improve their communication skills. Teachers should be given feedback and opportunity to provide effective communication based environment. Hours allocated for English lessons can be rescheduled, language learning centers can be organized, native speakers may be ensured for schools, the motivation of students should be increased and use of mother tongue need to be decreased in English lessons.

Students need technology integration into English lessons. Technology should be effectively used to cultivate students' interests and motivation, to prepare them for learning, and to improve speaking, listening, reading, and writing skills in accordance with the objectives of the English language curriculum. In-service training on the technology and language teaching for teachers and school management, organizing online classes and online activities may help to overcome this challenge and keep up with the technology age.

English language learning difficulties increased for students in higher grades. We suggest that prerequisite skills and prior knowledge of students should be determined in order to provide benchmark behaviors for each level of instruction. Before starting a new grade, necessary skills should be completed and/or mastered at a certain level of proficiency before moving on to more advanced instruction.

This study was limited to the data gathered from 2,317 secondary and high schools students in Ankara, Turkey and with the data collection tools. For future research, experimental studies focused on the teaching of English as a foreign language can be conducted. These studies could focus on the use and effectiveness of specific teaching and learning strategies in overcoming the difficulties identified in this research. Finally, replication of this study using the LLSD scale on different levels can be implemented and the results can be compared with this study.

The Ethical Committee Approval

Ethical consent was obtained from Hacettepe University Ethical Committee, No: 35853172/ 433-1058, Date: 08.04.2016 and from the Provincial Directorate of National Education-Ankara, No: 14588481-605.99-E.5149315, Date: 09.05.2016.

References

- Aduwa-Ogiegbaen, S. E., and Iyamu, E. O. S. (2006). Factors affecting quality of English language teaching and learning in secondary schools in Nigeria. *College Student Journal*, 40(3), 495-504. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ765347> site=ehost-live

- Ağçam, R., and Babanoğlu, M.P. (2018). The solo analysis of efl teaching programmes: evidence from Turkey. [İngilizce Öğretim Programlarının SOLO Çözümlemesi: Türkiye Örneği] *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 1-18. doi: 10.7827/TurkishStudies.14255
- Akdoğan, S. (2010). *Teachers and instructors' views about the problems experienced in foreign language teaching in Turkey and foreign language schools as a proposal [Türkiye'de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri]* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from <https://openaccess.firat.edu.tr/xmlui/handle/11508/16573>
- Akkuş, O. (2009). *Problems in English learning and teaching in Turkey: Sample of Sivas [Türkiye'de İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar:Sivas ili örneği]* (Unpublished doctoral thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No. 239712).
- Aksoy, E. (2020). Evaluation of the 2017 updated secondary school English curriculum of Turkey by means of theory-practice link. [Türkiye'de 2017'de güncellenen ortaokul İngilizce öğretim programının kuram-uygulama bağı kapsamında değerlendirilmesi]. *Turkish Journal of Education*, 9(1), 1-21. doi: 10.19128/turje.575392
- Aksoy-Tosun, E., and Özaydınlı, F . (2020). Teacher opinions on the applicability of the 2017 secondary education english curriculum based on the blended learning approach. [Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan 2017 ortaöğretim İngilizce dersi programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri]. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 686-713. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/54160/732621>
- Altan, M. Z. (2003). Language learning strategies and foreign language achievement. [Dil öğrenme stratejileri ve yabancı dil başarısı] *Education and Science*, 28(129), 25-31. Retrieved from: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5109/1193>
- Aslantürk, S. (2011). *Anadolu liselerinde kullanılan yeni İngilizce öğretim programı ve ders kitapları hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Zonguldak ili örneği [Determination of teachers' perceptions about the new English curriculum and course books used in Anatolian high schools: The sample of Zonguldak city]* (Unpublished doctoral thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No. 294699).
- Akkaş-Baysal, E., and Ocak, G . (2020). Is the program for foreign language learning strategies a need? [Yabancı dil öğrenme stratejileri öğretim programı bir ihtiyaç mı?]. *Neşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of Social Sciences Institute*, 10(1) , 306-325. doi: 10.30783/nevsosbilen.619748

- Çelebi, M., and Yıldız-Narinalp, N. (2020). The problems encountered in English language teaching in secondary schools [Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar]. *International Journal of Society Researches*, 15(1), 4975-5005. doi: 10.26466/opus.704162
- Çelik, Ş. N. (2011). *Ortaöğretim İngilizce ders kitabı Breeze 9 hakkında öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşleri [Students', teachers' and inspectors' views about secondary school English coursebook Breeze 9]* (Unpublished master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No. 308429).
- Chen, S. C. (2010). Multilingualism in Taiwan. *International Journal of the Sociology of Language*, 205, 79–104. doi:10.1515/ijsl.2010.040
- Cihan, T., and Gürten, E. (2013). Teachers' opinions on the English language curriculum of the 5th grade of primary education. [İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri] *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 131-146. Retrieved from: <http://sbd.dergi.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/918-published.pdf>
- Council of Higher Education (2007). Türkiye'nin yüksek öğretim stratejisi. [Turkey's higher education strategy] Retrieved from: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf>
- Dale, P., and Wolf, J.C. (1988). *Speech communication for international students*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Demir-Ayaz, A., Özkardaş, S., and Özturan, T. (2019). Challenges with English language teaching in high schools in Turkey and possible suggestions to overcome them. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 41-55. doi: 10.32601/ejal.543778
- Demirpolat, C. B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimi ile imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri [Turkey's test with foreign language education: problems and suggestions]. *SETA*. Retrieved from: http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf
- Demirtaş, Z., and Erdem, S. (2015). Teachers' opinions about the renewed fifth grade mathematics curriculum and opinions of teachers. [5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri] *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Dinçer, A., and Koç, H. K. (2020). The implementation of an intensive English language program in the fifth grade in Turkey: A qualitative evaluation. [Türkiye'de yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanması: nitel bir değerlendirme] *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 25-43. Retrieved from: <https://doi.org/10.30831/akukeg.532955>

- Education First English Proficiency Index (EF EPI) (2015). *The world's largest ranking of countries by English skills*. Retrieved from: <http://www.ef.co.uk/epi/>
- Er, K. O. (2006). Evaluation of English curricula in 4th and 5th grade primary schools.[Evaluation of English curricula in 4th and 5th grade primary schools] *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(2), 1-25. Retrieved from : https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000137
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar [The problems encountered in English language teaching according to secondary-high school students and English language teacher]* (Unpublished master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No. 431340).
- Gülsoy, D. (2011). *İngilizce okutmanlarının ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımına ve öğretimine ilişkin görüşleri [Opinions of English instructors and preparatory school students on the use and instruction of language learning strategies]* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No. 308428).
- Güngör, M., and Fişne, F. (2020). İngilizce öğretme ve izleme etkinlikleri program ilkeleri ile uyum göstermekte midir? 2. sınıflarda İngilizce öğretim programının uygulanmasına dair bakış açıları. [Do efl teaching and monitoring practices match the curricular principles? Insights into the implementation of elt curriculum in the 2nd grades.] *Abant İzzet Baysal University Journal of Education*, 20(1), 354-374. doi: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-579314
- Gürel, E., and Demirhan-İşcan, C. (2020). Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının stake'in ihtiyaca cevap verici modeli kapsamında öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. [Reviewing the 9th grade English curriculum with stake's responsive evaluation model according to teachers' opinions.] *Çukurova University Faculty of Educational Journal*, 49(1), 501-554. doi: 10.14812/cufej.623396
- Güzel-Yüce, S., and Emir, G . (2020). An evaluation of the English language teaching textbooks within the context of culture of thinking. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 538-628. doi: 10.18039/ajesi.682060
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* Ankara: Nobel yayınları.
- Lamb, M. (2007). The impact of school on EFL learning motivation: an Indonesian case study. *TESOL Quarterly*, 41(4), 757-780. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00102.x>
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., and Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.81997008>
- Masgoret, A. M., and Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language Learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and

- associates. *Language Learning*, 53(1), 167-210. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00227>
- McMillan, J. H. (2012). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Boston: Pearson.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT Journal*. 36 (2), 104-111 Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/elt/36.2.104>
- Özbay, A., and Kayaoğlu, M. (2015). EFL teacher's reflections towards the use of computerized corpora as a teaching tool in their classrooms. [İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin dil sınıflarında bir ders aracı olarak bilgisayarlı derlem kullanımına yönelik düşünceleri]. *Çukurova University Faculty of Education Journal*. 44(1), 85-104 doi: 10.14812/cufej.2015.005
- Öztürk, G., and Aydın, B. (2019). English language teacher education in Turkey: why do we fail and what policy reforms are needed? *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 181-213. doi:10.18039/ajesi.520842
- Paaki, H. (2013). *Difficulties in speaking English and perceptions of accents a comparative study of Finnish and Japanese adult learners of English* (Unpublished master's thesis). University of Eastern Finland, School of Humanities, Finland. Retrieved from: <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/13022>.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us, *TESOL Quarterly*, 9 (1) 41-51. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/3586011>
- Senemoğlu, N. (1987). *Bilişsel giriş davranışları ve dönüt-düzeltilmenin erişime etkisi [The effects of cognitive entry behavior and feedback-correction on the level of learning]* (Unpublished doctoral thesis). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sevinç, K. Ü. (2006). *İkögretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır örneği)* [The analysis of teachers' views regarding the difficulties in teaching of English as a foreign language in Turkish primary schools] (Unpublished doctoral thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No. 204343).
- Soğuksu, A. F. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansımaları [Reflection of the communicative approach adopted in the secondary curriculum for English in the classroom]*

- (Unpublished doctoral thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Tez No. 342478).
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Student Selection and Placement Center [Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi] (2017). *Undergraduate placement exam results* (Lisans yerleştirme sınavları sonuçları). Retrieved from: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/osys/LYS/SayisalBilgiler11072017.pdf>
- The Economic Policy Research Foundation of Turkey and British Council (2013). *Turkey national needs assessment of state school English language teaching*. Retrieved from: https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/turkey_national_needs_assessment_of_state_school_english_language_teaching.pdf
- Tuan, N. H. and Mai, T. N. (2015). Factors affecting students' speaking performance at le Thanh Hien high school. *Asian Journal of Educational Research*. 3(2), 8-23. Retrieved from: <http://www.multidisciplinaryjournals.com/wpcontent/uploads/2015/03/FACTORS-AFFECTING-STUDENTS%E2%80%99-SPEAKING.pdf>
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinstein, E. C., and Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. (Witlock, M.C. Eds) *Handbook of research on teaching*, New York, NY: Macmillan Company.
- Yelgeç, N., and Dağyar, M . (2020). A structural equation modelling of middle school students' metacognitive awareness, self-efficacy beliefs and foreign language learning anxiety. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1) , 127-148. doi: 10.33200/ijcer.657172
- Yolcu, E., and Dimici K. (2020). An analysis of foreign language oriented fifth grade english curriculum: opinions of students, teachers and administrators. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(1), 48-69. doi: 10.17275/per.21.3.8.1

Appendix-C

Semi Structured Interview Student Form

A. Demographic Information

1. Gender

F () M ()

2. Educational Level

Secondary School () High School ()

B. Foreign Language Learning Difficulties

1. Difficulties on Learning Materials

1- Do you have any difficulties on the learning materials of English language lessons? If yes, what are these? Why do you regard them as difficulties?

2- What is your opinion on English text books? Are there any problems about text books? If yes, what kind of problems do you face? (Are they suitable for your needs and interests? Also think about the content, integration of the four skills, the nature of tasks, variety of activities and visuals)

2. Difficulties related to teaching and learning process

1- Do you have any difficulties while learning English in the classroom? If yes, what kinds of problems are there related to your learning process? (What kind of activities do you like most or what kind of tasks do you have difficulty? Which skill is the most difficult for you to learn? Why?)

2- Are there any problems related to you while learning English? If yes, what kind of difficulties do you have related to you and your study habits? (time management, motivation, self-confidence..etc.) Do you like learning English? Why?

3. Difficulties related to learning environment


1- Are there any challenges in your classrooms that make your learning process difficult? If yes, what kind of challenges do you face? (number of students, discipline problems, limited learning environment, student and teachers attitudes,...etc.)



Türkiye’de Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilere Göre Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Etkenler¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	26.05.2020	12.11.2020	12.02.2021

Demet Özmat ²
Çankaya Üniversitesi

Nuray Senemoğlu ³
Hacettepe Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada İngilizce öğrenme sürecinde yaşanan zorlukların öğrenciler tarafından belirlenmesi hedeflenmiştir. Türkiye’de dil öğrenme ve öğretme sürecinde yaşanan zorlukların belirlenmesi, bu zorlukların giderilmesi bakımından önemlidir. Bu çalışmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Anadolu liselerinin 11. sınıf ve devlet ortaokullarının 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 2,317 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından geliştirilen Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler (DÖZF) Ölçeği (2017) ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı MaxQda 12 programından faydalanılmıştır. Çalışmanın bulguları hem 7. hem de 11. sınıf öğrencilerin dil öğrenme sürecinde yüksek düzeyde zorluk yaşadığını göstermiştir. Buna ek olarak, 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken yaşadığı zorluklar, lise 11. sınıf öğrencilerinin yaşadığı zorluklara göre daha az düzeydedir. Çalışmanın nitel sonuçlarına göre, öğrencilerin ortak olarak en sık yaşadıkları zorluklar; ders kitaplarının yetersiz oluşu, İngilizce ders kitaplarının öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanacakları metinleri içermemesi, derslerde konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine ilişkin etkinlik yetersizlikleri, derslerde dil öğrenme stratejilerine yer verilmemesi, İngilizceye karşı özgüven eksikliği, kalabalık sınıflar ve disiplin sorunlarıdır.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil öğrenme, program geliştirme ve öğretim, betimsel araştırma, ölçek geliştirme çalışması, yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran etkenler.

Etik Kurul Raporu: Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi etik kurul onayı (No: 35853172/ 433-1058, Tarih: 08.04.2016) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün izni (No: 14588481-605.99-E.5149315, Tarih: 09.05.2016) ile yapılmıştır.

¹Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında, Aralık 2017 yılında Prof. Dr. Nuray Senemoğlu danışmanlığında yürütülen doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

²Sorumlu Yazar: Dr., Yabancı Diller Bölümü, e-posta: demetgulsoy@cankaya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8936-020X>

³Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-posta: n.senem@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9657-0339>

Yabancı dil bilmenin ve yabancı dilde iletişim kurabilmenin bilim ve teknolojiye ayak uydurabilmek için gerekli donanımlar arasında olduğu bilinen bir gerçektir. Yabancı dil öğrenimine yönelik yapılan birçok program değerlendirme çalışmaları da yabancı dil öğretme ve öğrenmede zorluk yaşandığını göstermektedir (Ağçam ve Babanoğlu, 2018; Demir-Ayaz, Özkardaş ve Özturan, 2019; Demirpolat, 2015; Erdem, 2016; Gürel ve Demirhan-İşcan (2020). Bunlara ek olarak, ülkemizin İngilizce dil yeterliğine yönelik çalışma sonuçlarının da çok iç açıcı olduğu söylenemez (English Proficiency Index [İngilizce Yeterlik Endeksi], 2015). Dolayısı ile yapılan İngilizce program değerlendirme çalışmaları, yabancı dilde yaşanan zorlukları belirlemeye yönelik benzer çalışmalar ve ülkemizde İngilizce düzeylerinin sonuçlarını derleyen çalışmaların sonuçları doğrultusunda, bu çalışmada da dil öğrenmede yaşanan zorluklar öğrenciler gözünden belirlenmeye çalışılmıştır.

Amaç ve Önem

Bu çalışmada amaç, ortaokul ve lise öğrencilerin dil öğrenme geçmişleri boyunca karşılaştıkları zorluklara yönelik görüşlerini belirlemek ve zorlukların giderilmesinde çözüm çabalarına katkı sağlamaktır. Araştırma 2,317 öğrenci ile yürütülmüştür ve bu bakımdan oldukça kapsamlı bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Çalışma aynı zamanda bir ölçek geliştirme çalışmasını da içerdiği için benzer konuda yapılacak yeni çalışmalarda kullanılabilir olması bakımından da önemli görülmektedir. Bunlara ek olarak; bu araştırma, ülkemizde İngilizce öğrenmede yaşanan başarısızlık nedenlerini öğrenciler gözünden incelemeye yönelik olup, çalışmada yabancı dil öğrenen öğrencilere, öğretmenlere, yabancı dil programı geliştiricilere, yabancı dil eğitimi konusunda yapılan ve yapılacak çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmıştır. Edinilen bilgilerin, ülkemizde dil öğretme ve öğrenme sürecinde yaşanan zorlukların belirlenmesi ile bu zorlaştıran değişkenlerin giderilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul 7. ve lise 11. sınıf öğrencileri dil öğrenme sürecinde ne düzeyde zorluk yaşamaktadır?
2. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran etkenlere ilişkin görüşleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul 7 ve lise 11. sınıf öğrencileri ile yapılan görüşme sonuçlarına göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran etkenler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada ortaokul 7. ve lise 11. sınıf öğrencilerine göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran etkenlerin betimsel yöntemle belirlenmesi için veriler nicel ve nitel yollarla elde edilmiştir. Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi etik kurul onayı (No: 35853172/ 433-1058, Tarih: 08.04.2016) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün izni (No: 14588481-605.99-E.5149315,Tarih: 09.05.2016) ile yapılmıştır.

Çalışma Grubu. Çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Ankara ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ortaokullarının 7. ve Anadolu liselerinin 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınmış olan okullar, orantılı tabakalı amaçlı örnekleme yöntemine göre alt orta ve üst başarı grubuna ayrılmıştır. Çalışmaya Ankara ili merkez ilçelerindeki okullardan düşük, orta ve yüksek başarı düzeyinde öğrenim gören ortaokul 7. sınıf düzeyinden 944 öğrenci ve Anadolu liselerinden düşük, orta ve yüksek başarı düzeylerindeki okullarda öğrenim gören lise 11. sınıf düzeyinden 1,373 öğrenci olmak üzere toplam 2,317 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini toplamak için toplam 70 öğrenci ile yüz yüze görüşme yapılmıştır (40 ortaokul 7. sınıf öğrencisi ve 30 lise 11. sınıf öğrencisi).

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi. Araştırma verilerini toplamak üzere araştırmacılarca geliştirilen, öğrenciler için Dil (İngilizce) Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler (DÖZF) Ölçeği ve öğrencilerin görüşlerini almak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde, pilot uygulama seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 437 öğrenciye uygulanmıştır. Hem lise hem de ortaokul öğrenci grubundan elde edilen verilere ayrı ayrı açılımlı faktör analizi uygulanmıştır. Ortaokul öğrencilerine uygulanan nihai ölçeğin güvenilirlik değeri .93, lise öğrencilerine uygulanan nihai ölçeğin güvenilirlik değeri ise .92 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Transkriptler, MaxQda 12 programı kullanılarak tümevarımsal içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Güvenirliğin hesaplanmasında, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Verilerin uyum yüzdesi .81 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi. DÖZF ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde ortalama, yüzde, sıklık hesaplanmıştır. Ortaokul-lise öğrencilerinin görüşlerinin karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için MaxQda 12 nitel veri analiz yazılım programı ile tema ve kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar ve temalar üzerinden sıklık ve yüzde değerleri belirlenmiştir.

Bulgular

DÖZF ölçeğine ait toplam aritmetik ortalama değerlerinin hem 7.sınıf ($\bar{X} = 3.59$) hem de 11. sınıf ($\bar{X} = 4.18$) öğrencileri için yüksek olduğu görülmektedir. Ölçekte kapsanan zorlukları her iki grubun da yüksek derece yaşadıkları görülmektedir. Ortaokul 7. sınıf öğrencileri sırasıyla, öğretimin niteliği (öğretme-öğrenme ortamı), öğrenme iklimi, öğrenme kaynakları ve öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan zorlukları çok yüksek düzeyde yaşamaktadır. Lise 11. sınıf öğrencileri ise sırasıyla, öğrenme kaynakları, öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan zorluklar, öğretimin niteliği ve öğrenme ikliminden kaynaklanan zorlukları çok yüksek düzeyde yaşamaktadır.

7. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorluklara ilişkin elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{X}=143.67$) ile 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorluklara ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X}=167.37$) arasında anlamlı fark bulunmaktadır [$t(2317)=19.216$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile 7. Sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorluk düzeylerinin lise 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorluk düzeyine göre daha az olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın nitel boyutunu oluşturan görüşme formlarından elde edilen bulgulara göre, öğrenme kaynaklarından ve materyalden kaynaklanan zorluklar, öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan zorluklar, öğretme- öğrenme ortamından (öğretimin niteliği) kaynaklanan zorluklar ve öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklar olmak üzere dört tema ve kodlar ortaya çıkmıştır. Her iki grubun öğrencilerinin ortak olarak en sık yaşadıkları zorluklar, İngilizce ders kitaplarının içinde, öğrencilerin iletişim becerilerini ve günlük yaşamda kullanabilecekleri metinler olmaması, derslerde görsel ve işitsel araç gereç kullanımının yetersiz olması, dil öğrenme stratejilerinin kullanımına ve öğretimine derslerde yer verilmemesi, okul dışında İngilizce öğrenmeye yeterli zaman ayıramama ve öğretme-öğrenme ortamında yaşanan disiplin sorunları ve sınıfların kalabalık olmasıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada DÖZF ölçeğinden elde edilen bulgulara göre, öğrenme kaynaklarına yönelik öğrenciler, ders kitaplarının içerisindeki metinlerin çok uzun olduğunu ve okurken çok fazla bilinmeyen sözcüklerle karşılaştıklarını, derslerde kullanılan işitsel ve görsel etkinlikleri ve teknolojinin etkili kullanımının yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Öğrenciler sınavlarında/yazılılarda konuşma bölümü olmadığı için konuşma etkinliklerine önem vermediklerini belirtmiştir. Elde edilen bu bulgular, dil öğrenmede başarısızlık nedenlerinin araştırıldığı diğer çalışma sonuçlarının öğrenme kaynaklarına yönelik bulguları ile de paralellik göstermektedir (Aduwa-Ogiegbaen ve Iyamu 2006; Akkuş, 2009; Aslantürk, 2011; Çelik, 2011; Demir-Ayaz vd., 2019; Lamb, 2007). O’Neill (1982) dil öğretiminde ders kitaplarının dört önemli işlevinden söz etmiştir. Bunlar, kitaplar sadece öğrencilere özel olmasa da onların gereksinimlerine uygun olmalı, daha önce öğrendiklerini tekrar etmelerini ve aynı zamanda ilerlemelerine olanak sağlamalı, yeterli materyaller sunmalı ve hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından sınıf içinde etkileşim uygulamalarına olanak sağlamalıdır. Bu durumda bu çalışmadan elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, alanyazında belirtilen ölçütleri kapsamadığı, öğrencilerin görüşlerine göre öğrenme kaynakları ile ilgili olarak dersin kitaplarının içerik, düzey, öğretme ve öğrenme etkinlikleri bakımından öğrencilerin gereksinimlerine yanıt veremediği ve teknolojik araçlarla yeterince desteklenmemesi nedenleriyle İngilizce öğrenmelerini zorlaştırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin öğretimin niteliğine ilişkin görüşlerine göre, hem ortaokul hem de lise öğrencileri ortak olarak dinleme ve konuşma etkinliklerini yetersiz bulmaktadır.

Buna ek olarak lise öğrencileri, derslerde daha fazla dinleme etkinlikleri yapılmasını önermiştir. Alanyazında konuşma ve dinleme becerilerinin gelişiminde etkili olan faktörlere bakıldığında ise öğrencilerin sık sık dinleme etkinliklerine dahil edilmesinin ve dinleme becerisini geliştirirken farklı ve dikkat çekici etkinlikle desteklemesinin önemi vurgulanmıştır (Ur, 1984). Dolayısı ile bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin kendilerini özellikle dinleme ve konuşma becerisinde başarısız görmeleri, derslerde bu becerilerin geliştirilmesine yeterince yer verilmediği ve nelere dikkat edecekleri konusunda yol gösterilmediği nedenlerine bağlanabilir. Bunlara ek olarak ölçekten elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin yazma, dinleme ve sözcük öğrenme gibi becerilerin gelişiminde nasıl öğrenecekleri ve hangi yolları izleyecekleri konusunda yüksek derecede zorluk yaşadıkları görülmüştür. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular da öğrenme stratejilerine duyulan bu zorlukları açıklar niteliktedir.

Bu araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar ile 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorlukların düzeyleri karşılaştırıldığında, 7. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilere göre daha az düzeyde zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) ve British Council (2013) ortaklığında Türkiye çapında İngilizce'nin öğretimine ilişkin yapılan geniş odaklı çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler eğitim sisteminde daha üst sınıflara ilerledikçe, kendi İngilizce düzeylerini daha düşük olarak değerlendirdikleri ve sınıfları yükseldikçe güdülenme düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Dolayısı ile İngilizce'nin de aşamalılık ilişkisi gösteren bir ders olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin 11. sınıfa gelinceye kadar eksik öğrenmelerinin bulunduğu, gerekli ön koşul öğrenmelerinin tamamlanamadığı ve daha alt sınıflarda tam öğrenmelerin sağlanamadığı için sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yaşadıkları zorlukların da arttığı sonucuna varılabilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, hem ortaokul hem de lise İngilizce ders kitaplarının öğrencilerin ilgi, gereksinim ve dil öğrenme becerilerinin gelişimi göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmesine gereksinim vardır. Okuma metinleri, öğrencilerin okuduğunu anlamasını özendirecek nitelikte olmalı, bilinen ve bilinmeyen sözcüklerin dengesi sağlanmalıdır. Aynı zamanda kitapların düzeyi de dilbilgisi bakımından güncellenmelidir.

İngilizce dersi öğretim programlarına sesletim öğretiminin eklenmesine, sınavlarda ise yabancı dilde iletişim becerilerinin ölçülmesine ihtiyaç vardır. Öğretimin düzenlenmesinde öğrencileri etkin kılacak, İngilizce konuşma ve dinleme becerilerini geliştirecek ve iletişim becerilerini kullanmalarına fırsat verecek öğretme ortamları oluşturulmalıdır. İngilizce eğitim programlarında dil öğrenme ve öğretme stratejilerine yer verilmelidir. Öğretmenlere de dil öğrenme stratejilerinin öğretimine ilişkin eğitimler verilmelidir.

Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça yaşadıkları zorluk düzeylerinin arttığı sonucu göz önünde bulundurulduğunda, her sınıfta istedik davranışların kazandırılması için

gerekli ön koşul öğrenmelerin neler olduğu tanımlanmalı, bir üst sınıfa geçildiğinde de eksikler tamamlanarak başlanmalıdır. Bu anlamda, bu amacı taşıyan program geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Bu araştırma Ankara ilindeki 2,317 ortaokul ve lise öğrencisinin görüşleri ile sınırlıdır. Yeni yapılacak olan araştırmalara dönük olarak dil öğrenme stratejilerinin öğretme-öğrenme ortamında kullanımına ve öğretimine ilişkin hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir. Farklı öğrenim düzeylerinde dil öğretme ve öğrenmeye yönelik aynı araştırma yapılabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.

Etik Kurul Raporu

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi etik kurul onayı (No: 35853172/433-1058, Tarih: 08.04.2016) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni (No: 14588481-605.99-E.5149315, Tarih: 09.05.2016) ile yapılmıştır.



Üniversite İdari Personelinin Psikolojik Sözleşme Algısının İş Doyumlarına Etkisi: Kamu Hizmeti Güdüsünün Aracı Rolü

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	23.05.2019	01.03.2021	03.03.2021

Tuncer Fidan ¹

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Öz

Kamu örgütleri yetersiz kaynaklar ile yüksek nitelikte kamu hizmeti üretme baskısı altındaki örgütlerdir. Kamu örgütlerinde çalışma yaşamı bir yandan örgütsel ilişkileri şekillendiren dinamiklerin, diğer yandan da kamu hizmetine ilişkin genel kabul görmüş değerlerin ve inançların etkisi altındadır. Psikolojik sözleşmenin örgütsel ilişkilere ilişkin dinamikleri, kamu hizmeti güdüsünün ise kamu hizmetine ilişkin değerleri ve inançları yansıttığı söylenebilir. Bu çalışmada üniversite idari personelinin psikolojik sözleşme algılarının iş doyumlarına etkisini ve kamu hizmeti güdüsünün bu ilişkideki aracı rolünü sınamak amacıyla yordama deseni kullanılmıştır. Araştırma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde görev yapan 416 memur ve sürekli işçinin katılımıyla yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak Psikolojik Sözleşme Ölçeği, Kamu Hizmeti Güdüsü Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ilişkisel sözleşme eğiliminin iş doyumunu üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğu, kamu hizmeti güdüsünün ise anlamlı bir aracı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak bir yandan kamu hizmet standartlarının korunmasını sağlayacak diğer yandan da çalışan-örgüt arasındaki ilişkinin, ilişkisel sözleşmenin temel öğelerini kapsayacak düzeyde nitelikli kılınması ve bireysel özellikleri göz ardı eden genel uygulamalar yerine birey odaklı uygulamalara olanak tanıyan insan kaynakları yönetimi politikalarının uygulanması önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Üniversite, idari personel, psikolojik sözleşme, kamu hizmeti güdüsü, iş doyumunu.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹*Sorumlu Yazar:* İç Denetçi, Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü İç Denetim Birimi, e-posta: tuncerfidan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9954-1004>

Kamu örgütleri üzerindeki yetersiz kaynaklar ile yüksek nitelikte hizmet üretme baskısı, kamu kesiminde insan kaynağının yönetimi konusundaki politika geliştirme çalışmalarına ve araştırmalara önem kazandırmıştır. Kaynak kısıtlamaları ile yüksek nitelikli hizmet üretme yükümlülüğü arasındaki çelişkiler, yüksek düzeyde örgütsel başarımların sağlanması için kamu çalışanlarının sahip oldukları eğilimleri, becerileri ve davranışları öne çıkarmaktadır. Bu konu büyük ölçüde kamu çalışanlarınca üretilen eğitim gibi hizmetlerde daha fazla belirginleşmektedir. Bu noktada, kamu kesimindeki istihdam ilişkileriyle ilgili iki farklı anlayışın varlığından söz edilebilir. İlki, insan kaynakları yönetim düzenleri ve uygulamalarıyla ilgilidir. Bu anlayışa göre kamu örgütlerinin uyguladığı insangücü planlaması, işe alma ve ödül-ceza sistemleri gibi örgütsel müdahaleler insan kaynakları üzerinde güçlü etkilere sahiptir ve diğer yönetim süreçleriyle birleştiklerinde örgütsel başarımın artırılmasında önemli etkilere yol açmaktadır. İkinci anlayış ise kamu çalışanlarının kişilikleri ve eğilimleriyle ilgilidir. Bu anlayış Perry (1996) tarafından kamu hizmeti güdüsü kavramı çerçevesinde incelenmiştir. Bu anlayışa göre, kamu çalışanları politika geliştirme, kamu yararına bağlılık, merhamet ve özveri gibi nedenlerle görev yapmaktadırlar (Coyle-Shapiro ve Kessler, 2003).

İnsan kaynakları uygulamaları ve kamu hizmeti güdüsünün etkili sonuçlar vermesi için kamu çalışanlarının öncelikle olumlu psikolojik sözleşme algısına sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Conway ve Briner, 2009). Fakat psikolojik sözleşmenin ihlali, başka bir deyişle örgüt ve çalışan arasındaki karşılıklı ilişkinin bozulması kamu örgütlerinde daha sık gözlenmektedir. Kamu çalışanları, birinci anlayışın temsil ettiği örgütsel insan kaynakları yönetimi uygulamalarını psikolojik sözleşmenin ihlali olarak algılayabilmekte ve örgütsel hedeflerden çok içsel güdülerin doyumuna yoğunlaşabilmektedir. Bu noktada, kamu çalışanları ile ilgili araştırmaların birinci anlayıştan çok ikinci anlayışı destekler nitelikte sonuçlara ulaştığını söylemek olanaklıdır. Zira kamu çalışanları özel kesim örgütleri çalışanlarından farklı olarak içsel güdüleyicilere ödül ve ceza gibi dışsal güdüleyicilerden daha fazla önem vermektedir. Bunun yanında, kamu çalışanları örgütsel hedeflerden çok ideolojik hedeflere ağırlık verebilmektedir (Guest ve Conway, 2002). Görüldüğü üzere, özel kesim örgütleri odaklı güdüleme kuramları kamu örgütlerinde uygulandığında her zaman beklenen etkileri yaratamamaktadır. Kamu ve özel kesim arasındaki bu farklılık, kamu çalışanlarının psikolojik sözleşme algıları ve görev yapmalarını sağlayan güdüler ile bunların iş doyumuna gibi sonuçlarının da farklılaşmasına yol açabilmektedir (Liu, Tang ve Zhu, 2008).

Bu araştırmada, yükseköğretim düzeyinde görev yapan kamu idari personelinin psikolojik sözleşme algılarının iş doyumlarına etkisi ile bu ilişkide kamu hizmeti güdüsünün aracı rolünün sınanması amaçlanmıştır. Psikolojik sözleşme, karşılıklı takas anlaşmasının hüküm ve koşullarına ilişkin tarafların inançlarını yansıtmaktadır. Kamu hizmeti güdüsü ise kamu hizmetine ilişkin bireylerin ülkülerini ve inançlarını yansıtmaktadır. Kamu çalışanlarının iş doyum düzeylerinin belirlenmesi, tarafların psikolojik sözleşmenin hüküm ve koşullarına ne düzeyde uyduklarına ve kamu hizmetine ilişkin ülkülerin ve inançların ne düzeyde etkili olduklarına ilişkin ipuçları

sunabilmektedir. Çünkü iş doyumunu çalışanların gönencinin en önemli göstergeleri arasında yer almaktadır. Ayrıca birey-örgüt ilişkilerinin niteliğiyle ilgili temel ölçütlerden birisidir. Bu nedenlerden dolayı, Maguire (2002) psikolojik sözleşme, güdülenme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Ek olarak, kamu hizmeti kavramının sınırlarının kamu örgütlerinin görev tanımlarından daha geniş olması nedeniyle kamu çalışanlarının iş doyumunu örgüt dışı etkenlerin etkisinde kalabilmektedir. Örneğin, Perry ve Vandenabeele (2008) kamu çalışanlarının görevlerine ilişkin tutumlarının yalnızca birey-örgüt ilişkisinin nitelikleriyle açıklanamayacağını ileri sürmektedir. Çünkü bu kişilerin örgütlerini ve görevlerini kamu hizmeti güdüsünün dayandığı değerlerle nasıl ilişkilendirdikleri de onların işyerindeki davranışlarını şekillendirebilmektedir. Bu doğrultuda, psikolojik sözleşme ve iş doyumunu ilişkisinde kamu hizmeti güdüsünün aracı rolünün sınanmasının, örgütsel etkenlerin yanında kamu hizmetine ilişkin bireysel ülkülerin ve inançların etkisini gözler önüne serebileceği düşünülmektedir. Bunun yanında kamu hizmeti güdüsü araştırmaları, büyük ölçüde Batı dünyasında gerçekleştirilmiştir. Bu konu kamu hizmeti güdüsü kavramının toplumsal ve kültürel farklılıklardan nasıl etkilendiği ve farklı kültürlerde kamu örgütü-kamu çalışanı ilişkisinde nasıl bir yere sahip olduğu gibi genellenebilirlik ile ilgili sorulara yol açmaktadır. Bu araştırma ile bu tür sorulara yanıt aranarak kamu hizmeti güdüsü kavramının Türkiye kamu kesimindeki istihdam ilişkisi içindeki yeri de ortaya konabilecektir.

Kuramsal Temeller

Araştırmanın ilk kuramsal dayanağı sözleşme kuramıdır. Sözleşme kuramı, bireylerin yazılı yasal metinleri ve iş sözleşmelerini nasıl yorumladıklarıyla ilişkilidir. Atiyah'a (1981) göre, üstlenilen sorumluluklar ve yükümlülükler içlerinden doğdukları toplumsal bağlam ile birlikte değerlendirilmelidirler (akt. Rousseau, 1998). Sorumluluk üstlenmenin işlevi yükümlülük oluşturmaktır. Yükümlülük ise hak sahipliği konusunda belirleyici yargılara ulaşabilecek toplumsal grupların varlığını gerektirmektedir. Atiyah, yükümlülük ve hak sahipliğinin kanunlar değil toplumsal yargılarla tanımlandığını ileri sürmektedir (Rousseau, 1998). Öte yandan Macneil (1985), yazılı ve kolluk kuvvetlerinin zoruyla uygulananlar da dahil olmak üzere bütün yasal sözleşmelerin temelde psikolojik olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü kişilerarası anlaşmalar son derece yoruma açıktır. Bu nedenle yazılı ve yazılı olmayan bütün iş ilişkilerinin takas anlaşmasından yükselen psikolojik sözleşmeler olduğunu belirtmek olanaklıdır (Rousseau, 1998).

Araştırmanın diğer kuramsal dayanağı kamu hizmeti güdüsü kuramıdır. Bu kuramın temel varsayımı kamu çalışanlarının özel kesim çalışanlarından farklı güdülerle hareket ettikleridir. Buradaki güdü kavramı, bireylerin karşılamak için zorunlu hissettikleri psikolojik eksiklik veya gereksinimi belirtmektedir (Perry, 1996). Bu güdüler üç ayrı grupta çözümlenebilmektedir: Akılcı, duygusal ve düzgüsel güdüler. Akılcı güdüler yararın en üst düzeye çıkarılmasını amaçlamaktadır. Duygusal

güdüler toplumsal olaylara verilen duygusal tepkilerle ilgilidir. Düzgüsel güdüler ise toplumsal kurallara uyum çabalarını belirtmektedir (Wright ve Pandey, 2008).

İş doyumunu. İş doyumunu, işin veya işle ilgili deneyimlerin değerlendirilmesinden kaynaklanan doyguluk verici, olumlu duygusal durumu açıklamaktadır. Başka bir deyişle insanların işlerini ne kadar sevdiğikleri veya sevmedikleriyle ilgilidir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere çalışanlar duygularını, düşüncelerini, inançlarını ve davranışlarını göz önünde bulundurarak işlerine yönelik tutum geliştirmektedir. Çalışanların iş doyumunu, örgütlerin başarısı için önemli bir etken olarak görülmektedir. Çalışanların iş doyumları yükseldikçe örgütsel etkililiğin de arttığı bulgusuna ulaşan araştırmacılar bulunmaktadır (Spector, 1985).

İş doyumunu birçok alt bileşeni kapsayan genel bir kavramdır. Ancak bu bileşenlerin neler olduğu konusunda tartışmalar hâlâ devam etmektedir. Örneğin yöneticinin çalışanlara yakınlık göstermesi, mizah, örgüt içi iletişim ve yöneticilerin iletişim biçimleri gibi değişkenlerin çalışanların iş doyumunda etkili oldukları belirtilmektedir (Durnalı ve Ayyıldız, 2019). En çok kullanılan alt bileşenler ödeme, terfi, iş arkadaşları, denetim, yapılan işin niteliği, yapılan işin veya başarının değer görmesi, iş koşulları, çalışılan örgüte ilişkin algı ve üst yönetimin çalışanlara karşı tutumudur. Bu bileşenler içsel ve dışsal etkenler olarak sınıflandırılmaktadır. İçsel etkenler insanların iş görevlerinin doğası hakkında nasıl hissettikleriyle ilgili iken, dışsal etkenler bu görevlerin yerine getirildiği iş çevresi hakkında insanların nasıl hissettikleriyle ilgilidir (Judge, Parker, Colbert, Heller ve Ilies, 2001). Kamu çalışanları ile ilgili araştırmalarda da benzer etkenlerin iş doyumunu üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Tatsuse ve Sekine (2011) bilgi ve beceri, yeteneklerin nasıl kullanıldığı, birimin nasıl yönetildiği, fiziksel çalışma koşulları, iş arkadaşları, işin niteliği ve ödeme gibi etkenlerin kamu çalışanlarının iş doyumları için belirleyici olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca istihdam türü, cinsiyet, sendika üyeliği, kıdem, örgütsel kıdem, eğitim durumu ve yaş gibi kişisel değişkenler de iş doyumunu sağlayan bileşenlerin farklı şekillerde algılanmasına yol açabilmektedir (Gomez-Mejia ve Balkin, 1984).

İş doyumunun nedenleriyle ilgili birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramları üç ana grupta toplamak olanaklıdır: (1) İş doyumunun işin doğasından veya iş çevresinin özelliklerinden kaynaklandığını ileri süren durumsal yaklaşım; (2) iş doyumunun bireylerin kişilik özelliklerinden kaynaklandığını ileri süren kişilik yaklaşımı ve (3) iş doyumunun içinde bulunulan durum ve kişilik özelliklerinin etkileşiminden kaynaklandığını ileri süren etkileşim yaklaşımı (Judge ve diğ., 2001).

Durumsal yaklaşıma örnek olarak çift etmen kuramı verilebilir. Çift etmen kuramına göre iş doyumuna ve doyumsuzluğuna yol açan etkenler farklıdır. İşin nitelikleri, sorumluluklar ve başarılar gibi içsel etkenler iş doyumunu sağlayan güdüleyicilerdir. Öte yandan iş koşulları ve ödeme gibi dışsal etkenler, yokluklarında doyumsuzluğa yol açmaktadırlar. İçsel etkenler iş doyumunu sağlarken dışsal etkenler yalnızca doyumsuzluğu ortadan kaldırmaktadır (Saavedra ve Kwun, 2000).

Kişilik yaklaşımına göre bireysel farklılıklar iş doyumunda belirleyici bir etkiye sahiptir. İşyerini ve mesleğini değiştirmesine karşın iş doyumunu düzeyinde herhangi bir değişim yaşamayan çalışanların varlığı bu yaklaşımı desteklemektedir. Bunun yanında olumlu duygular ve bakış açısı iş doyumunu artırırken olumsuz duygular doyumsuzluğa yol açmaktadır. Örneğin, çalışanların öz-saygı, öz yeterlik, kontrol odağı ve duygusal kararlılık konularında kendileriyle ilgili olumlu değerlendirmeleri iş doyumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Judge ve diğ., 2001).

Etkileşim yaklaşımına örnek olarak Cornell modeli gösterilebilir. Cornell modeline göre iş doyumunu çalışanların işlerine yaptıkları eğitim, deneyim ve emek gibi yatırımlar ile karşılığında elde ettikleri ödeme, konum ve çalışma koşulları gibi sonuçlar arasındaki dengenin bir işlevidir. Yapılan yatırımlar karşılığında ne kadar sonuç elde edilirse iş doyumunu da o derece yükselmektedir (Balcı, 1983; Saavedra ve Kwun, 2000).

Bu kuramsal tartışmaların ışığında, çalışanın iş doyumunun iki koşulun yerine getirilmesine bağlı olduğu belirtilebilir: (1) Örgütün sağlayacaklarına ilişkin çalışan beklentileriyle örgütün çalışandan beklentileri arasındaki uyumun derecesi ve (2) beklentiler hakkında, başka bir deyişle ne karşılığında neyin takas edileceği hakkında çalışan ve örgüt arasında uzlaşmanın sağlanması. Görüldüğü üzere, psikolojik sözleşme iş doyumuna yol açan istihdam ilişkilerinin anlaşılmasında merkezi öneme sahip kavramlar arasında yer almaktadır. Çünkü sözleşme taraflarının beklentileri arasındaki fark azaldıkça çalışanın iş doyumunu da artmaktadır (Conway ve Briner, 2009). Buna göre, çalışanların işlemsel veya ilişkisel sözleşme eğilimleri istihdam ilişkilerinin niteliği ve sonuçları hakkında ipuçları sunabilmektedir.

Psikolojik sözleşmenin iş doyumuna etkisi. Psikolojik sözleşme birey ve örgüt arasındaki takas anlaşmasıyla ilişkili öznel inançları belirtmektedir. Sözleşme, yükümlülük almaya dayalıdır ve zaman içinde bilişsel model veya şemaya dönüşmektedir. Diğer model veya şemalar gibi görece durağan ve sürekli bir niteliğe sahiptir. Psikolojik sözleşmenin en önemli özelliği bireyin anlaşmanın karşılıklı olduğu konusundaki inancıdır. Başka bir deyişle belirli bir eyleme katkıda bulunan taraflar arasında bağlayıcı nitelikte ortak bir anlayış bulunmaktadır (Rousseau, 1998). Öznel inançlara dayandığı için istihdam türü, cinsiyet, sendika üyeliği, eğitim durumu, yaş, toplam kıdem ve örgütsel kıdem gibi kişisel değişkenlere göre psikolojik sözleşmenin sonuçlarına ilişkin algısal farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Callea, Urbini, Ingusci ve Chirumbolo, 2016; Coyle-Shapiro ve Kessler, 2003).

Psikolojik sözleşmeler bir ucunda işlemsel sözleşme, diğer ucunda da ilişkisel sözleşmenin bulunduğu bir uzam içinde tartışılmaktadır. Psikolojik sözleşmeler sınırların belirginliği, kapsam ve esneklik derecelerine göre bu uzam içinde konumlanmaktadır (Macneil, 1985).

İşlemsel sözleşme. Ekonomik yükümlülüklerle ve ücret gibi dışsal güdüleyicilere ağırlık veren sözleşme türüdür ve belirli bir süreyi kapsamaktadır. Sözleşmenin kapsamı dardır. Taraflar yeni koşullarda ve hatta yeni kişilerle yeni sözleşme yapma

esnekliğine sahiptir. Kısa süreli ve dar kapsamlı olması nedeniyle taraflar bilgi, beceri, duygusal emek ve bağlılıklarını sınırlı bir şekilde takas ederler (Rousseau ve Parks, 1993). Ek ödeme karşılığında fazla mesai yapma istekliliği ve işten ayrılmadan önce bildirimde bulunma gibi koşullar bu sözleşme türünde sıklıkla gözlenmektedir. Bu durumdaki çalışanlar örgütlerine bağlılık hissetmezler. Bu sözleşme türü daha çok, yapılan iş miktarına göre ücretlendirme anlayışını benimseyen işverenlerin çalışanları için hissettikleri yükümlülükleri belirtmektedir (McDonald ve Makin, 2000).

İlişkisel sözleşme. İşlemsel sözleşme gibi ekonomik odaklı olmasına karşın örgüte yönelik olumlu duygular ve bağlılık gibi içsel güdüleyicilere daha fazla ağırlık veren sözleşme türüdür. İlişkisel sözleşmenin koşulları çoğunlukla geneldir. İş çevresi değiştikçe bu koşullar da açıklığa kavuşturulur veya değiştirilir. Başka bir deyişle açık uçlu, geniş kapsamlı ve değişken bir yapıya sahiptir. İyi niyet ve dürüstlük gibi değerlerin yönlendirdiği, tarafların sürdürmek için yüksek düzeyde güdüledikleri bir ilişkidir (Rousseau ve Parks, 1993). İlişkisel sözleşme çalışan merkezli bir sözleşme türüdür. Çalışanlar işverenleriyle uzun vadeli istihdam ilişkisi kurmak istediklerinde bu sözleşme türünün kurulması gerekmektedir. Çalışanın işverene bağlılığı karşılığında işverenin iş güvencesi sağlama yükümlülüğünü belirtmektedir (McDonald ve Makin, 2000).

Dar kapsamlı, belirli süreli ve ücret gibi dışsal güdüleyicilere ağırlık veren işlemsel sözleşme genellikle iş saatleri, çalışma koşulları ve denetim gibi konularda çalışanlar aleyhine kısıtlayıcı hükümler içermektedir (Callea ve diğ., 2016). İşlemsel sözleşme eğilimli çalışanlara göre, örgütlerinin kendilerine yönelik daha az yükümlülükleri bulunmaktadır ve bu yükümlülükler yalnızca ekonomik konuları kapsamaktadır. Bu konu onların işe yönelik olumlu tutum benimsemelerini engelleyerek yalnızca ekonomik güdüleyiciler karşılığında örgütün kendilerinden beklediklerini en alt düzeyde karşılamalarına yol açabilmektedir (Chambel ve Alcover, 2011). İşlemsel sözleşme, örgütsel bağlılık gibi içsel güdüleyicileri kapsamaması nedeniyle iş doyumunu artırma sağlamaktan çok iş doyumsuzluğunu belirli ölçüde azaltma şeklinde bir işlevde bulunmaktadır. Ücret gibi dışsal güdüleyicilere yapılan aşırı vurgu ise iş doyumunu azaltma yönünde bir etkiye yol açabilmektedir (Saavedra ve Kwun, 2000).

Buna karşın işlemsel sözleşme çalışanlara daha esnek ve özerk bir istihdam ilişkisi sunmaktadır. İşlemsel sözleşme eğilimli çalışanlar genellikle çalışma koşulları ve iş güvencesi gibi konularda örgütleriyle daha dengeli bir ilişki kurmaktadır (Callea ve diğ., 2016). Bu eğilimdeki çalışanlar örgütlerinin kendilerine toplumsal, ekonomik ve duygusal kaynakları sunduğu algısına sahiptirler. Bu nedenle örgütün işleyişine olumlu tutum ve davranışlarla katkı sunma istekliliği sıklıkla gözlenmektedir. Bu çalışanlar kariyer gelişimi ve örgüt içi daha üst konumlara gelme konularında iyimser bir yaklaşıma sahiptir. Ekonomik etkenlerin yanında yapılan işin esnekliği ve özerklik gibi içsel güdüleyiciler ile olumlu tutum ve davranışlara yapılan vurgu iş doyumunu artırıcı bir etkiyi sağlayabilmektedir (Judge ve diğ., 2001; Saavedra ve Kwun, 2000).

Alanyazındaki psikolojik sözleşme ve iş doyumuna ilişkin tartışmalara dayalı olarak şu hipotezler geliştirilebilir:

Hipotez 1a: İşlemsel sözleşme eğilimi, iş doyumunu olumsuz yönde yordamaktadır.

Hipotez 1b: İlişkisel sözleşme eğilimi, iş doyumunu olumlu yönde yordamaktadır.

Kamu hizmeti güdüsünün aracı rolü. Perry ve Wise (1990) kamu hizmeti güdüsünü, insanların kamu örgütlerinin hizmetleriyle ilişkili eksiklik veya gereksinimlere tepki verme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Brewer ve Selden (1998) ise anlam karmaşasını önlemek amacıyla kamu hizmeti güdüsünü iki varsayımı kullanarak açıklamaktadır. Birincisi, kamu hizmeti güdüsü insanların kamu hizmetlerini dış etkenlerden çok içsel nedenlerin etkisiyle anlamlı bir şekilde yerine getirmelerini sağlayan bir güçtür. İkincisi, kamu hizmeti güdüsü kamu örgütlerinde daha yaygın olarak gözlenmektedir. Birinci varsayıma göre hareket edildiğinde, kamu hizmeti devlete, halka ve topluma anlamlı hizmetlerin verilmesini kapsamaktadır. Bu nedenle her türlü yönetsel ve örgütsel çevrelerde gerçekleşebilen toplum odaklı bir eylemdir. İkinci varsayımdan yola çıkıldığında, kamu hizmeti güdüsü ağırlıklı olarak kamu kesiminde gözlenmektedir. Çünkü kamu örgütleri bireylere anlamlı kamu hizmetleri sunmak üzere geniş olanaklar tanımaktadır (Brewer ve Selden, 1998). Kamu hizmeti güdüsü tek boyutlu bir kavram değildir. Kamu hizmeti kavramının genişliği nedeniyle çok farklı sayıda güdüleyici etkeni kapsamaktadır. Bunlar politika geliştirme süreçlerine katılma, topluma karşı merhamet, toplum için özveride bulunma ve kamu yararına bağlılık şeklinde sıralanabilir (Perry, 1996).

Kamu çalışanlarının örgüt politikası geliştirme süreçlerine katılımı, kamu kesimine özgü bir güdüleyicidir. Weber (2009), kusursuz tip bürokrasi kavramlaştırmasında kamu yöneticilerini mutlak yansız ve yalnızca kamu politikalarının uygulanmasından sorumlu kişi olarak betimlemiştir. Politika geliştirme süreçlerine katılan kamu çalışanı ise bu betimlemenin dışına çıkmak zorundadır. Politika geliştirme, kamu çalışanları için heyecan verici bir deneyim olabilir ve kendilerini önemli hissetmelerini sağlayabilir. Bunun yanında, kamu politikalarını etkileyerek belirli grupların çıkarlarına hizmet etme yolunu seçebilirler. Hizmet alan kitleyi olumlu yönde etkileme amacıyla politika geliştirme süreçlerine katılmak kamu çalışanları için akılcı bir güdüleyici olarak işlev gösterebilmektedir (Ritz, 2011).

Kamu çalışanları için görece en önemli güdüleyicinin topluma karşı merhamet duygusu olduğu belirtilmektedir. Demokratik yönetim, kamu çalışanları ile yurttaşlar arasında özel bir ilişkinin kurulmasını gerektirmektedir. Topluma karşı merhamet, siyasal sınırlar içinde yaşayan bütün insanları sevme ve yasal düzenlemelerin onlara tanıdığı temel hakları koruma duygusudur. Merhamet, acı çeken veya haklarını kullanmaları engellenen insanların fark edilmesi, onlarla duygudaşlık kurulması ve onların durumuna bir şekilde tepki verilmesini kapsamaktadır (Perry, 1996). Öte yandan, bürokratik örgütler ilgili mevzuat tarafından öngörülmedikçe kamu

çalışanlarının yurttaşlar lehine ahlaki bir eylemde bulunmalarını engelleyebilmektedir. Ancak bu konu kamu hizmetinin doğasından çok, büyük ölçekli kamu örgütlerinin işleyişinden kaynaklanmaktadır. Çünkü devletlerin varlık gerekçesi yalnızca yönetmek değildir; yurttaşlarına en iyi şekilde hizmet etmektir. Örneğin, sosyoekonomik gruplar arası ayrımcılığı özendiren bir uygulama, genellikle devletlerin temel değerleriyle çeliştiğinden kamu çalışanlarının toplum lehine bir tutum benimseyerek uygulamayı reddetme seçeneği bulunmaktadır (Frederickson ve Hart, 1985).

Kamu hizmeti güdüsünü oluşturan diğer bir duygusal güdüleyici özveride bulunmadır. Bir eylemin özveri olarak kabul edilmesi için bazı koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Öncelikle kişi, eylem sonucunda bir kayıp yaşayacağını farkında olmalıdır. Diğer bir koşul ise gönüllülüktür. Kişinin eyleme kendi isteği ile girişmesi gerekmektedir. Kişi kendi çıkarlarına zarar vereceğini düşündüğü bir eyleme girişme konusunda seçim hakkına sahip olmalıdır. Son koşul ise samimiyettir. Örneğin, gelecekte daha büyük bir kazanç elde etmek için kişinin küçük kazançlarından vazgeçmesi özveri değil kişisel çıkarların korunmasıdır. Özveride bulunma eylemi kişisel çıkarların korunmasına değil, kişisel gönencin azalmasına yol açmalıdır (Overvold, 1980). Kamu yönetimi bağlamında özveri, kamu çalışanlarının çıkarları ile çelişse dahi kamu yararını korumak ve savunmak için çaba göstermeleridir (Camilleri ve Van Der Heijden, 2007). Kamu çalışanlarının mali getirileri reddederek görevlerini yerine getirmenin verdiği duygusal doyumla yetinmeleri özveride bulunma örneği olarak verilebilir (Perry, 1996).

Kamu yararına bağlılık ise düzgüsel bir güdüleyicidir; bireylerin içinde yaşadıkları topluma karşı hissettikleri yükümlülükleri belirtmektedir. Devlete veya topluma karşı hissedilen görev duygusunun gereği olarak bireyler kamu yararına hizmet etme konusunda istekli olabilirler (Wright ve Pandey, 2008). Kamu yararı var olan durumu korumayı değil en üst duruma ulaşmayı gerektirmektedir. Bu nedenle kamu yararını, toplumun uzun vadede varlığını sürdürmesine ve gönenc düzeyinin artmasına en iyi şekilde hizmet eden sonuç olarak tanımlamak olasıdır. Kamu yararının odak noktası politikalar, niyetler veya eylemler değil sonuçlardır. Politikalar, niyetler ve eylemler kamu yararı amacına hizmet ettikleri sürece makul görülebilirler. Başka bir deyişle akılcı ve duygusal güdüleyiciler, düzgüsel bir güdüleyici olan kamu yararı idealine ulaşmayı sağladığı ölçüde kamu hizmeti güdüsü kapsamında değerlendirilebilir (Bozeman, 2007).

Kamu hizmeti güdüsü, kamu hizmetleriyle ilgili bireysel ülkülere ulaşmak için sahip olunan isteklilik olarak görülebilir. Bu konu istihdam türü, cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve kıdem gibi kişisel değişkenlere göre kamu çalışanlarının güdülenmişlik düzeylerinin farklılaşmasına yol açabilmektedir (De Cooman, De Gieter, Pepermans ve Jegers, 2011). Bunun yanında kamu hizmeti güdüsünün kamu örgütlerinde daha yaygın olarak gözlenmesi (Brewer ve Selden, 1998), kamu çalışanı ve kamu örgütü arasındaki ilişkinin etkisinden etkilenebileceği anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle, işlemsel ve ilişkisel sözleşme eğilimlerine göre güdülenmişlik

düzeyleri farklılaşabilmektedir. İşlemsel sözleşme eğilimi yüksek çalışanlar yalnızca elde ettikleri kadar örgütlerine katkı yapma eğilimindedir. Ayrıca örgütün çıkarlarına hizmet etme karşılığında bireysel çıkar elde etme söz konusudur. Örgütsel hedeflere bağlılık, örgüt politikalarının belirlenmesi sürecine katılım ve örgüt için karşılık beklemeden fazladan çalışma gibi kamu hizmeti güdüsünün temel özelliklerinin bu sözleşme türünde eksik olduğu ileri sürülebilir (McDonald ve Makin, 2000).

Öte yandan ilişkisel sözleşme, örgüt ve çalışan arasında daha duygusal ve uzun soluklu bir bağın kurulmasını gerektirmektedir. İlişkisel sözleşme, isteyerek belirsiz olarak düzenlenen ve böylece taraflara daha fazla hareket alanı tanıyan sözleşme türüdür. Taraflar arasında ayrıntılı eylem planları üzerinde değil hedefler, genel hükümler ve öngörülemeyen olaylar gerçekleştiğinde izlenecek yollar hakkında bir uzlaşma söz konusudur (Jeffries ve Reed, 2000). Başka bir deyişle ilişkisel sözleşme, sözleşmenin diğer tarafı için doğru olanı yapma konusundaki ahlaki bir yükümlülüktür. Ahlaki sorumluluk karşılıklı yükümlülüğün sürdürülmesi için temel itici güçtür (Thomas, Au ve Ravlin, 2003). Bu konu çevresel değişmelerin bozucu etkisine karşın psikolojik sözleşmenin sürdürülmesini sağlayabilmekte ve çalışanların güdülenmişlik düzeylerini yüksek tutabilmektedir. Taraflara tanınan hareket alanının genişliği ve hedefler ile genel hükümler konusundaki uzlaşma, kamu çalışanlarının yaptıkları işleri anlamlı kılarak güdülenmişliklerini artırabilmektedir (Guest ve Conway, 2002).

Alanyazındaki psikolojik sözleşme ve kamu hizmeti güdüsüne ilişkin tartışmalara dayalı olarak şu hipotezler geliştirilebilir:

Hipotez 2a: İşlemsel sözleşme eğilimi, kamu hizmeti güdüsünü olumsuz yönde yordamaktadır.

Hipotez 2b: İlişkisel sözleşme eğilimi, kamu hizmeti güdüsünü olumlu yönde yordamaktadır.

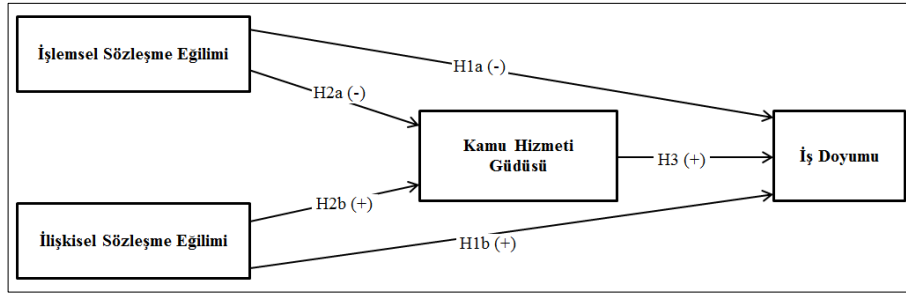
Kamu örgütlerinde, çalışan ve örgüt arasındaki sözleşmenin kapsayamadığı kamu hizmetine ilişkin bireysel ülkülerin gerçekleştirilmesi gibi kamu kesiminin sunduğu ödüller çalışanların iş doyumlarını yükseltebilmektedir (Cooper, Carpenter, Reiner, ve McCord, 2014). Ayrıca kamu hizmeti güdüsü yüksek kamu çalışanları kendilerini toplumsal sorunların çözümüne adanarak ve bu amaçla politika geliştirme süreçlerine katılarak iş doyumlarını artırabilmektedir. Kamu görevinin kamu yararına hizmet olanağı sunması, kamu çalışanlarının işlerini anlamlı kılarak işleriyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olmalarını sağlamaktadır. Merhamet ve özveri gibi kamu hizmeti güdüsünün toplumsal değerlerle ilişkili bileşenleri, kamu hizmetini bireysel değerlerin karşılanma alanına dönüştürerek çalışanların iş doyumunu olumlu yönde etkileyebilmektedir (Liu ve diğ., 2008).

Alanyazındaki psikolojik sözleşme, kamu hizmeti güdüsü ve iş doyumuna ilişkin tartışmalara dayalı olarak şu hipotezler geliştirilebilir:

Hipotez 3: Kamu hizmeti güdüsü, iş doyumunu olumlu yönde yordamaktadır.

Hipotez 4: İşlemsel sözleşme eğilimi ve ilişkisel sözleşme eğiliminin iş doyumunu üzerindeki etkisinde kamu hizmeti güdüsünün aracı bir etkisi vardır.

Geliştirilen hipotezler işlemsel sözleşme eğilimi, ilişkisel sözleşme eğilimi, kamu hizmeti güdüsü ve iş doyumundan oluşan kuramsal bir modelin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu model Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma modeli ve hipotezler

Şekil 1’de görüldüğü üzere, bu çalışmada üniversite idari personelinin işlemsel ve ilişkisel sözleşme eğilimlerinin iş doyumlarına etkisi ile kamu hizmeti güdüsünün bu ilişkideki aracı rolü araştırılmıştır.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, kontrol değişkenleri ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir. Araştırma 2018-2019 öğretim yılının bahar döneminde yapılmış, araştırma verilerinin analizi ve raporlaştırılması 01.01.2020 tarihinden önce gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Araştırma Modeli

Üniversite idari personelinin görüşlerine göre, psikolojik sözleşme, kamu hizmeti güdüsü ve iş doyumunu ilişkisine odaklanan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli türlerinden yordama (prediction) deseni kullanılmıştır. Yordama deseninde bağımsız ve bağımlı değişkenler eşzamanlı olarak ortaya çıkmazlar. Bunun yerine, bir neden sonuç ilişkisine dayalı olarak bağımsız değişkenler genellikle bağımlı değişkenden önce gerçekleşmektedir (Beins, 2017).

Evren-Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini 2019 yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde görev yapmakta olan, 333’ü 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4/A ve 4/B bentlerine göre görev yapan memur ve 415’i 4857 sayılı İş Kanununun ilgili maddelerine göre bir iş sözleşmesine dayanarak çalıştırılan sürekli işçi olmak üzere 748 idari personel oluşturmaktadır. Buna göre %99 güven düzeyine göre

örneklem büyüklüğünün 352 olması gerektiği hesaplanmıştır (Balcı, 2013). Örneklem alınırken memur ve sürekli işçi sayıları dikkate alınarak tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre örnekleme alınacak memur sayısı 158, sürekli işçi sayısı da 194 olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ölçeklerin doldurulması ortalama 15 dakika sürmüştür. Dağıtılan ölçeklerden 469'u geri dönmüştür. On beş ölçek hatalı veya eksik doldurma nedeniyle, 38'i ise uç değerler nedeniyle çıkarılmıştır. Belirlenen örneklem büyüklüğünden daha fazla sayıda, 416 ölçekten elde edilen veri çözümlenmiştir.

Katılımcıların %49'u memur (n = 207) ve %51'i sürekli işçidir (n = 209). %39'u kadın (n = 164) ve %61'i erkektir (n = 252). %70'i sendika üyesi (n = 292), %30'u değildir (n = 124). %39'u lise ve altı düzeyde (n = 161), %61'i önlisans ve üzeri düzeyde (n = 255) eğitime sahiptir. Katılımcıların ortalama yaşı 37, ortalama kıdem süreleri 12.4 ve ortalama kurumda çalışma süreleri 7.8 yıldır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için Millward ve Hopkins (1998) tarafından geliştirilen ve Mimaroglu (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Psikolojik Sözleşme Ölçeği (PSÖ); Perry (1996) tarafından geliştirilen ve Aydın, Demirkasimoğlu, Demir ve Erdemli (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Kamu Hizmeti Güdüsü Ölçeği (KHGÖ) ve Spector (1985) tarafından geliştirilen ve Kula ve Sahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan İş Doyumu Ölçeği (İDÖ) kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri bu araştırma kapsamında ön uygulama sürecinde yapılmıştır. Ön uygulama akademik ve idari personelin katılımıyla yürütülmüştür. Bu kişiler ana uygulama dışında bırakılmışlardır.

Psikolojik sözleşme ölçeği (PSÖ). Millward ve Hopkins (1998) tarafından geliştirilen özgün PSÖ 18 maddeden oluşmaktadır. Mimaroglu (2008) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları sonucunda elde edilen iki faktörlü ölçek 17 maddeden oluşmaktadır ve *hiç katılmıyorum* ile *tamamen katılıyorum* arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ön uygulamada elde edilen sonuçlara göre PSÖ'nün açıkladığı toplam varyans %56'dır. PSÖ, İşlemsel Sözleşme ve İlişkisel Sözleşme şeklinde iki boyuttan oluşmaktadır. İşlemsel Sözleşme boyutunda 10 madde yer almaktadır. Bu boyutun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .70'dir. Bu boyut için örnek madde "Sadece bana verilen işi yapmak için mesaiye giderim, bunun dışında iş verilmesini istemem"dir. İlişkisel Sözleşme boyutunda yedi madde yer almaktadır. Bu boyutun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .80'dir. Bu boyut için örnek madde "Bu kurumda sonuna kadar çalışırım"dır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri [$X^2_{(94)} = 331.77, p < .01$], $X^2/sd = 3.53$, RMSEA = .07, GFI = .90 ve CFI = .90 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulandığı, başka bir deyişle kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999).

Kamu hizmeti güdüsü ölçeği (KHGÖ). Perry (1996) tarafından geliştirilen KHGÖ, Aydın ve diğ. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Genel kamu hizmeti güdüsünü ölçmek için Aydın ve diğ. (2018) tarafından üç faktörlü olarak Türkçeye

uyarlanan ölçek tek faktörlü olarak kullanılmıştır. KHGÖ *hiç katılmıyorum* ile *tamamen katılıyorum* arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek için örnek madde “Kişisel çıkarlarım ile hizmetin gereklilikleri çatıştığında, kişisel çıkarlarımı feda ederim”dir. Ön uygulamada elde edilen sonuçlara göre açıklanan varyans %55.2 olarak bulunmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yer alan değişiklik önerileri doğrultusunda bir madde çıkarılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 18 maddelik tek boyutlu ölçek için uyum indeksleri [$X^2_{(121)} = 265.69, p < .01$], $X^2/sd = 2.19$, RMSEA = .05, GFI = .91 ve CFI = .90 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı, başka bir deyişle kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999). Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .77 olarak belirlenmiştir.

İş doyumunu ölçeği (İDO). Spector (1985) tarafından geliştirilen ve Kula ve Sahin (2015) tarafından uyarlama çalışması yapılan ölçek, sekiz maddeden oluşmaktadır. İDÖ, *hiç katılmıyorum* ile *tamamen katılıyorum* arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ön uygulamada elde edilen sonuçlara göre İDÖ'nün açıkladığı toplam varyans %58'dir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .82'dir. Ölçek için örnek madde “Yaptığım iş karşılığında iyi bir ücret aldığımı düşünüyorum”dur. Ölçeğin tekli faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri [$X^2_{(18)} = 51.88, p < .01$], $X^2/sd = 2.88$, RMSEA = .07, GFI = .97 ve CFI = .96 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı, başka bir deyişle iyi bir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999).

Kontrol Değişkenleri

İstihdam türü, cinsiyet, sendika üyeliği, eğitim durumu, yaş, toplam kıdem ve kurumda çalışma süresi kontrol değişkenleri olarak araştırmaya eklenmiştir. İstihdam türü, cinsiyet, sendika üyeliği ve eğitim durumu iki değerli (dummy) değişkenler olarak (*memur* = 0, *sürekli işçi* = 1; *kadın* = 0, *erkek* = 1; *sendika üyesi* = 0, *sendika üyesi değil* = 1; *lise ve altı* = 0, *önlisans ve üzeri* = 1) kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 19 programı ile yapılmıştır. Verilerin çok değişkenli analizlere uygunluğunun saptanması amacıyla normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Çok değişkenli normallik, ölçeklerin her bir alt boyutu ile her bir katılımcı grubuna ve alt grubuna göre normallik varsayımının karşılanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle hem ölçeklerin geneli için hem de her bir alt boyut ve katılımcı grubuna göre normallik varsayımı aranmıştır. Çok değişkenli normalliğin incelenmesi için betimsel yöntem olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değiştiği görülmüştür. Buna ek olarak grafiksel yöntemler arasında yer alan kutu-bıyık (boxplot) grafikleri, çoklu saçılma grafikleri ve Q-Q grafikleri incelenmiştir. Kutu bıyık grafikleri verilerin ortancalar etrafında bakışlı yayıldığını göstermektedir. Çoklu saçılma grafikleri incelendiğinde verilerin elips şeklinde dağıldığı görülmüştür.

Q-Q grafikleri ise, gerçekleşen değerler ile beklenen değerler örtüşmesinin ortaya 45 derecelik açı yapan bir doğru ortaya çıkardığını göstermektedir (Garson, 2012).

Toplanan veriler ilk olarak aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler yardımıyla çözümlenmiştir. Değişkenler arası ilişki düzeyinin doğrusallığı ve yönü Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olup olmadığı ise korelasyon katsayı değerleri ve Varyans Artırıcı Faktör (VIF) değerleri yardımıyla incelenmiştir. Hipotez 1a, 1b, 2a, 2b, 3 ve 4'ü sınamak için hiyerarşik regresyon analizi ile yordama testleri ve aracılık testleri yapılmıştır. PROCESS makrosu kullanılarak yapılan özyükleme analizi ile aracılık testleri irdelenmiştir. Ayrıca modeldeki hata teriminin otokorelasyonlu olup olmadığını belirlemek için Durbin-Watson testi kullanılmıştır.

Bulgular

Hiyerarşik regresyon analizi yapmadan önce değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve Pearson korelasyon katsayıları sunulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Korelasyonlar

Değişkenler	Ort.	s.s.	1	2	3
1. İşlemsel Sözleşme Eğilimi	3.33	.65			
2. İlişkisel Sözleşme Eğilimi	3.25	.91	.05		
3. Kamu Hizmeti Güdüsü	4.12	.42	-.02	.08	
4. İşdoyumu	3.46	.72	.07	.62**	.15*

Not. n = 416; ** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 1'de görüldüğü üzere idari personelin psikolojik sözleşme türlerine ilişkin ortalama puanları yakın değerlerdedir. Katılımcıların kamu hizmeti güdüsü puanları psikolojik sözleşme ve iş doyumu puanlarından görece daha yüksektir. İlişkisel sözleşme ile iş doyumu arasında olumlu yönde orta, kamu hizmeti güdüsü ile iş doyumu arasında olumlu yönde düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasındaki en yüksek ilişki düzeyinin .62 olması, çoklu bağlantı (multicollinearity) sorununun bulunmadığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca Varyans Artırıcı Faktör (VIF) değerlerinin 2.60'tan düşük olması çoklu bağlantı sorununun bulunmadığı varsayımını desteklemektedir. Durbin-Watson değerlerinin 1.79 ile 1.82 arasında değişmesi, regresyon modellerindeki hata terimleri arasında olumlu veya olumsuz yönde bir otokorelasyon bulunmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar normallik varsayımına ilişkin sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde, verilerin hiyerarşik regresyon analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 2'de hiyerarşik regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2
Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Kamu Hizmeti Güdüsü		İş Doyumu		
	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2	Model 3
Kontrol Değişkenleri					
Memur (0) veya İşçi (1)	-.05	-.07	.05	-.05	-.05
Kadın (0) veya Erkek (1)	.20**	.20**	-.03	.02	-.01
Sendika üyesi (0) veya değil (1)	-.03	-.04	.13*	.10*	.10*
Lise ve altı (0) veya Önlisans ve üzeri (1)	.07	.09	-.14*	-.04	-.05
Yaş	.02	.01	.10	.06	.06
Toplam Kıdem	.06	.05	.08	.03	.03
Kurumda Çalışma Süresi	-.02	-.01	-.03	.01	.01
Ana Etkiler					
İşlemsel Sözleşme Eğilimi		.02		.05	.05
İlişkisel Sözleşme Eğilimi		.12*		.61**	.60**
Kamu Hizmeti Güdüsü					.09*
F	3.60	3.45	3.90	31.57	29.25
R ²	.06	.07	.06	.41	.42
Düzeltilmiş R ²	.04	.05	.05	.40	.41
ΔR ²		.01		.35	.01
DW		1.82			1.79

Not. n = 416; ** $p < .01$, * $p < .05$; DW = Durbin-Watson

Tablo 2’de görüldüğü üzere, model 1’de kontrol değişkenlerinin kamu hizmeti güdüsü üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni kamu hizmeti güdüsünün anlamlı bir yordayıcısıdır. Kontrol değişkenleri bağımlı değişkendeki varyansın %4’ünü açıklamaktadır. Cinsiyet ile kamu hizmeti güdüsü arasındaki ilişkinin yönü, erkek idari personelin kadın idari personele göre kamu hizmeti konusundaki güdülenmişliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Kamu hizmeti güdüsünün yordanmasına ilişkin ikinci modelde ana değişkenler analize eklendiğinde, cinsiyet anlamlı bir yordayıcı olmaya devam etmektedir. İşlemsel sözleşme eğilimi ($\beta = .02$, $p > .05$) kamu hizmeti güdüsünün anlamlı bir yordayıcısı değildir. Öte yandan, ilişkisel sözleşme eğilimi ($\beta = .12$, $p < .05$) ile kamu hizmeti güdüsü arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu sonuçlar hipotez 2b’yi desteklerken hipotez 2a’yı desteklememektedir. Kontrol değişkenleri ve bağımsız değişkenler birlikte bağımlı değişkendeki varyansın %5’ini açıklamaktadır. Buna göre, kontrol değişkenlerinin ve bağımsız değişkenlerin kamu hizmeti güdüsü üzerindeki etkilerinin sınırlı olduğunu ($F = 3.45$, $p < .01$, Düzeltilmiş $R^2 = .05$) belirtmek olanaklıdır.

İş doyumunun yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ilk modelde analize eklenen kontrol değişkenlerinden sendika üyeliği ve eğitim durumunun iş doyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Kontrol değişkenleri, bağımlı değişkendeki varyansın %5’ini açıklamaktadır. Sendika üyeliği, eğitim

durumu ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin yönü sendika üyesi olmayan, lise ve altı eğitim düzeyindeki idari personelin iş doyumunun görece daha yüksek olduğunu göstermektedir.

İkinci modelde ana değişkenler analize eklendiğinde sendika üyeliği durumu iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olmayı sürdürmektedir. İşlemsel sözleşme eğilimi ($\beta = .05, p > .05$) ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken ilişkiyel sözleşme eğilimi ($\beta = .61, p < .01$) iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Buna göre hipotez 1b desteklenirken hipotez 1a desteklenmemektedir. Kontrol değişkenleri ve psikolojik sözleşmenin alt boyutları birlikte bağımlı değişkendirdeki varyansın %40'ını açıklamaktadır. Buna göre, kontrol değişkenlerinin iş doyumunu üzerinde sınırlı bir etkiye sahip oldukları ($F = 3.90, p < .01$, Düzeltilmiş $R^2 = .05$), öte yandan bağımsız değişkenler modele eklendiğinde açıklanan varyans miktarında büyük bir artış gerçekleştiği ($F = 31.57, p < .01$, Düzeltilmiş $R^2 = .40$) görülmektedir.

Üçüncü modelde kamu hizmeti güdüsü analize eklendiğinde sendika üyeliği durumunun etkisinde ($\beta = .10, p < .05$) herhangi bir değişme olmaz iken ilişkiyel sözleşme eğiliminin ($\beta = .60, p < .01$) etkisi çok küçük miktarda azalmaktadır. Hipotez 3'ü destekler şekilde, kamu hizmeti güdüsü ile iş doyumunu arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\beta = .09, p < .05$). Bağımsız değişkenler birlikte bağımlı değişkendirdeki varyansın %41'ini açıklamaktadır. Tablo 2'de görüldüğü üzere, iş doyumundaki varyans büyük ölçüde ilişkiyel sözleşme eğiliminden kaynaklanmakta, kontrol değişkenleri ve kamu hizmeti güdüsünün kısıtlı etkileri bulunmaktadır. Başka bir deyişle, örgütsel değişkenlerin iş doyumunu üzerindeki etkisi kamu hizmetine ilişkin ülkülerden ve inançlardan daha yüksektir. Dolaylı etkilerin anlamlılığını sınamak için %95 güven aralığında 5,000'lik türetilmiş örneklem üzerinde özyüküleme analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları ($B = 0.006, S.E. = 0.005, CI = [LLCI: -0.001, ULCI: 0.02]$) sıfırı kapsayan bir güven aralığına (CI) işaret etmektedir (Preacher ve Hayes, 2008). Başka bir deyişle, kamu hizmeti güdüsünün ilişkiyel sözleşme eğilimi ile iş doyumunu arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı olmadığı göstermektedir. Buna göre hipotez 4 desteklenmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada üniversite idari personelinin psikolojik sözleşme türleri olan işlemsel ve ilişkiyel sözleşme eğilimleri, kamu hizmeti güdüleri ve iş doyumları arasındaki ilişkiler sınanmıştır. İlgili alanyazındaki önceki araştırmalardan farklı olarak örgütsel güdüleyici etkenleri temsil eden psikolojik sözleşme türlerinin yanında, kamu hizmeti güdüsü araştırmaya dâhil edilerek örgüt üzeri güdüleyicilerin etkisi de sınanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre idari personelin işlemsel ve ilişkiyel sözleşme eğilimleri birbirlerine yakındır. Buna göre katılımcıların dengeli bir psikolojik sözleşme algısının bulunduğu söylenebilir. Bu bulgunun kamu kesiminde yapılmış araştırmalarla benzerlik taşıdığı belirtilebilir. Örneğin, Coyle-Shapiro ve Kessler (2003) ile Dikili ve Bayraktaroğlu (2013) kamu çalışanlarının işlemsel ve ilişkiyel sözleşme eğilimlerinin yakın değerlerde seyrettiği bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanında kamu çalışanlarının kamu hizmeti güdüsü düzeyleri, psikolojik

sözleşme ve iş doyumunu düzeylerinden daha yüksektir. Bu sonuç, kamu çalışanlarının örgütleriyle aralarındaki psikolojik sözleşme algısının kamu hizmetine ilişkin bireysel hedef ve inançları tamamen kapsayamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen bulgular erkek idari personelin kadınlara göre kamu hizmeti konusunda daha yüksek güdülenmişlik düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. İlgili alanyazında cinsiyetin etkisiyle ilgili çelişkili bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, Bright (2005) kadınların, Kjeldsen ve Jacobsen (2012) ise erkeklerin daha yüksek kamu hizmeti güdüsüne sahip olduklarını belirtmektedir. Cinsiyetin etkisinin daha çok durumsal olduğu ve kamu örgütlerinin hizmet alanlarına göre farklılaşabildiği söylenebilir. Buna ek olarak, işlemsel sözleşme eğiliminin kamu hizmeti güdüsü üzerinde herhangi bir etkisi bulunmazken ilişkisel sözleşme eğiliminin olumlu bir etkisi bulunmaktadır. İşlemsel sözleşmeye ilişkin bulgular alanyazındaki kuramsal tartışmaları doğrulamamaktadır. Çünkü işlemsel sözleşme genellikle düşük çalışan güdülenmişliği ile ilişkilendirilmektedir (McDonald ve Makin, 2000). Öte yandan elde edilen bulgular, ilişkisel sözleşmeye ilişkin alanyazındaki tartışma ve bulguları (Jeffries ve Reed, 2000; Thomas ve diğ., 2003) desteklemektedir. Bununla birlikte, ilişkisel sözleşme eğiliminin kamu hizmeti güdüsü üzerindeki etkisi sınırlıdır. Buna neden olarak kamu hizmeti güdüsünün çalışan-örgüt ilişkisinin kapsayamadığı ideolojik ve ahlaki kaynaklara sahip olması (Perry, 1996) gösterilebilir.

Sendika üyeliğinin iş doyumunu üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin bulgular önceki araştırmaların sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Çünkü çalışanların sendikalara üye olma nedenleriyle onların iş doyumlarını azaltan etkenler genelde aynıdır. İş doyumunu yüksek çalışanlar işyerinde sorun yaşadıkları takdirde sendikalara üye olmayı düşünmektedir (Bryson, Cappellari ve Lucifora, 2004). Benzer şekilde ilişkisel sözleşme eğiliminin iş doyumunu üzerindeki olumlu etkisine ilişkin bulgu, önceki araştırma sonuçlarını (Chambel ve Alcover, 2011; Jeffries ve Reed, 2000) doğrulamaktadır. Öte yandan, işlemsel sözleşmenin iş doyumunu üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Chamber ve Alcover (2011), işlemsel sözleşme eğiliminin iş doyumunu üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığını belirtmektedir. Öte yandan Raja, Johns ve Ntalianis (2004), işlemsel sözleşmenin iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazındaki çelişkili bulguların, işlemsel sözleşmenin içeriğinin iş doyumunu sağlamaktan çok doyumsuzluğu belirli ölçüde azaltan hüküm ve koşullardan (Saavedra ve Kwun, 2000) oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İlişkisel sözleşme eğilimine ek olarak kamu hizmeti güdüsünün iş doyumunu üzerindeki olumlu etkisi, çalışan-örgüt ilişkisi dışındaki etkenlerin de kamu çalışanlarının iş doyumlarında etkili olabileceğini göstermektedir. Alanyazında kamu hizmeti güdüsünün etkisiyle ilgili farklı bulgulara ulaşan araştırmacılar bulunmaktadır. Örneğin Bright (2008), kamu hizmeti güdüsünün kamu çalışanlarının iş doyumları üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Naff ve Crum (1999), kamu hizmeti güdüsü yüksek çalışanların iş

doyumlarının da yükseldiği bulgusuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Liu ve diğ. (2008), kamu hizmeti konusundaki güdülenmişlik arttıkça iş doyumunun da artabileceği ancak birey-örgüt uyumunun önemli olduğunu belirtmektedir. Elde edilen bulgular kamu hizmeti güdüsünün iş doyumunu üzerindeki etkisinin anlamlı olsa da sınırlı olduğunu göstermektedir. İş doyumundaki varyans büyük ölçüde ilişkisel sözleşme eğiliminden kaynaklanmaktadır. Başka deyişle, birey-örgüt arasındaki karşılıklı beklentilerin karşılama düzeyi kamu çalışanlarının iş doyumunda kamu hizmetine ilişkin ülkü ve inançlardan daha etkili sonuçlara yol açabilmektedir. Ayrıca kamu hizmeti güdüsünün ilişkisel sözleşme eğilimi ile iş doyumunu arasındaki ilişkide aracı olmadığı belirlenmiştir. Bu konu kamu hizmetinin içeriğine ve hedeflerine ilişkin çalışanlar ve örgütleri arasında tam bir uyumun sağlanamamasından (Westover ve Taylor, 2010; Wright ve Pandey, 2008) kaynaklanmış olabilir. Çünkü ideolojik ve ahlaki gerekçelerin zayıfladığı veya bireysel ve örgütsel hedef ile değerler arasında uyumun sağlanamadığı durumlarda, kamu çalışanları ödeme, iş güvencesi, kariyer gelişimi ve duygusal destek gibi örgütsel kaynaklara daha fazla önem vermektedir (Coyle-Shapiro ve Kessler, 2003).

Kurama ve Uygulamaya Dönük Etkiler

Bu araştırmanın psikolojik sözleşme ve kamu hizmeti güdüsü alanyazınındaki kuram geliştirme çalışmalarına önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Öncelikle kamu kesiminde psikolojik sözleşme kavramının uygulanabilirliği ve iş doyumunu gibi bireysel sonuçları hakkındaki kuramsal önermeler doğrulanmıştır. Kamu örgütlerinin büyük kamu yönetimi bürokrasilerinin parçası olmalarına ve işleyişlerini belirleyen kural ve düzenlemelerin genellikle merkezi yasama ve yürütme organlarıncaya belirlenmesine karşın, psikolojik sözleşmenin merkezinde yer alan karşılıklı beklentilere ilişkin hüküm ve koşulların geçerli olduğu ortaya konmuştur. Özel kesim örgütlerine benzer şekilde, kamu örgütlerinde de çalışanların iş doyumunu sağlayan en önemli öge birey-örgüt ilişkisinin niteliğidir.

Bu nedenle yalnızca maddi özendiricilere dayalı, belirli eylemlerin belirli şekillerde ödüllendirildiği veya cezalandırıldığı bir başarı yönetim sisteminin kamu kesiminde etkili olması beklenmemelidir. Kamu hizmetlerinin ilgili mevzuat ve politika belgelerinde belirtilen ölçünlerde üretilmesini amaçlayan başarı yönetim düzenleri pek tabii ki önemsiz değildir. Ancak yalnızca belirli ölçünlere odaklanmak, kamu çalışanlarının yaptıkları iş karşılığında en alt düzeyde başarı sergilemelerinin yeterli olduğu algısına yol açabilmektedir (Öztürk ve Tataroğlu, 2017). Bunun yerine, bir yandan kamu hizmeti ölçünleri korunurken diğer yandan da çalışan-örgüt arasındaki ilişkinin ilişkisel sözleşmenin temel öğelerini kapsayacak düzeyde nitelikli kılınması gerekmektedir. Bireysel özellikleri göz ardı eden genel uygulamalar yerine birey odaklı uygulamalara olanak tanıyan insan kaynakları yönetimi politikalarının uygulanması bu konuda etkili sonuçlar verebilir. Görev tanımlarının esnek oluşturulması, gerektiği durumlarda iş zenginleştirilmesi gibi insan kaynakları uygulamalarına başvurularak tekdüzeliğin engellenmesi önerilebilir. Bunun yanında, görev ve iş tanımlarının sürekli öğrenme deneyimlerine yer verecek şekilde sürekli olarak güncellenmesi önerilebilir. Çünkü çevresel ve mevzuat değişikliklerine yanıt

verme zorunluluğu ile öğrenme yükümlülüğü, kamu çalışanlarının uyum yeteneği kazanmalarını sağlayabilmektedir. Bu uyum yeteneği mesleklerine yönelik ilgi geliştirmelerini, kariyerleri hakkında denetim hissine sahip olmalarını, iş çevrelerinin gelecekteki durumu hakkında merak sahibi olmalarını ve bireysel hedeflere ulaşma ve engellerle mücadele etmede özgüven kazanmalarını kapsamaktadır. Uyum yeteneği aynı zamanda özsaygı ve özyeterlik gibi olumlu duyguların oluşmasını sağlamaktadır (Koç, 2019). Bu süreçte çalışanların güdülenmişliklerini yükseltmek amacıyla olumlu davranışların özendirildiği dönüt düzeneklerinin oluşturulması önerilebilir. Ayrıca kariyer ve yeterlik kavramları insan kaynakları politikalarının merkezinde yer almalıdır. Bu şekilde, kamu çalışanlarının örgütlerine yaptıkları katkıların karşılığını alacakları ve örgütleriyle ilişkilerinin yalnızca maddi temele dayalı bir ilişki olmayıp iyi niyet ve dürüstlük gibi değerlere dayanan uzun süreli bir ilişki olduğu yönünde ikna edilmeleri olanaklı olabilir.

Araştırmanın yaptığı ikinci kuramsal katkı, politika geliştirme süreçlerine katılım, kamu yararına bağlılık, merhamet ve özveri gibi kamu hizmeti güdüsünün dayandığı akılcı, düzgüsel ve duygusal güdüleyicilerin Türkiye'deki kamu çalışanlarında karşılık bulduğunun ortaya konmasıdır. Elde edilen bulgular, bu güdüleyicilerin karşılandığı duygusunun kamu çalışanlarının iş doyumlarını yükseltebildiğini göstermiştir ve kamu hizmeti güdüsüne ilişkin kuramsal varsayımları doğrulamıştır. Bu doğrultuda, kamu çalışanlarının yaptıkları iş yoluyla bireysel hedeflerini ve değerlerini gerçekleştirebileceklerinin ve işlerinin toplumsal bir etkiye sahip olduğunun farkında olmaları sağlanmalıdır. Öte yandan, kamu çalışanları büyük bir sürecin küçük bir kısmını yerine getirmelerinden dolayı bu konuda körlük yaşayabilirler. Bu nedenle yöneticiler, çalışanların yaptıkları işin nedenleri ve sonuçları ile örgütsel hedeflere ulaşmadaki önemini kavramalarını sağlamalıdır. Stratejik plan ve performans programı gibi politika belgelerinin yalnızca yayınlanmaları çalışanlara ulaşmak için yeterli olmayabilir. Bu nedenle bu tür belgelerdeki verilerin yöneticiler tarafından doğrudan çalışanlarla paylaşılması önerilebilir.

Üçüncü kuramsal katkı, kamu hizmeti güdüsünün kamu çalışanlarının iş doyumları üzerinde birey-örgüt ilişkisi kadar güçlü etkilere sahip olmadığını ortaya konulmasıdır. Her ne kadar kamu hizmeti güdüsü toplumda genel kabul görmüş kurallara ve ahlaki değerlere dayansa da kamu çalışanlarının bu kural ve değerlerle ilgili algı ve yorumları bireysel inanç ve değerlerin etkisinde kalabilmektedir (Westover ve Taylor, 2010). Ayrıca bu çalışmada, kamu hizmeti güdüsünün dayandığı güdüleyicilerin karşılanmasıyla kamu örgütlerinin politika ve süreçlerinin uygulanmasının aynı anlama gelmeyebileceğine ilişkin ipuçları ortaya konmuştur. Bu nedenle kamu hizmeti güdüsüne ilişkin kuram geliştirme çalışmalarının örgütsel yaşama ilişkin birey-örgüt uyumu, lider-üye etkileşimi, örgüt içi iletişim ile örgütsel ve bireysel değerler gibi etkenleri göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bunun yanında, kamu hizmeti güdüsü kuramının Kuzey Amerika'ya özgü toplumsal dinamiklere ve Amerika Birleşik Devletleri'nin kuruluş felsefesinden hareketle geliştirilmiş olmasından dolayı, kamu hizmeti güdüsünün içeriğini oluşturan

güdüleyicilerin evrensel niteliklere sahip olup olmadıkları konusu kuram geliştirme çalışmalarında dikkate alınmalıdır.

Sınırlılıklar ve Araştırma Önerileri

Bu araştırma bir üniversitede görev yapan memur ve sürekli işçilerden oluşan bir katılımcı grubu ile yürütülmüştür. Bu nedenle sonuçlar akademik personele genellenemeyebilir. Ayrıca üniversiteler 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununda özel bütçeli örgütler arasında sayılmaktadır. Daha büyük ve merkezi örgüt yapısına sahip genel bütçeli örgütlerle siyasal etkilerin görece daha fazla hissedildiği yerel yönetimlerde aynı sonuçlar ortaya çıkmayabilir. Başka bir deyişle, farklı büyüklükteki ve farklı etkinlik alanlarına sahip kamu örgütlerinde yapılacak araştırmalarda özellikle kamu hizmeti güdüsüne ilişkin farklı sonuçların ortaya çıkma olasılığı bulunmaktadır. Bu türden bir genellenebilirlik sorunu kâr amacı gütmeyen örgütlerle özel kesim örgütlerinde de gözlenebilir. Bunun yanında psikolojik sözleşme algısı ve kamu hizmeti güdüsü üzerinde etkili olabilecek bürokratik konum değişkeni bu araştırmanın dışında tutulmuştur. Bir başka sınırlılık ise iş doyumunu ve kamu hizmeti güdüsü üzerinde etkili olabilecek birey-örgüt uyumu ve lider-üye etkileşimi gibi değişkenlerin araştırmaya alınmamış olmasıdır. Sayılan tüm sınırlılıklara karşın elde edilen sonuçların genellikle alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla uyumlu olması ile kontrol değişkenlerinin sayısı ve niteliği araştırmanın güvenilirliğini artıran öğeler arasında sayılabilir. Ayrıca psikolojik sözleşme ve kamu hizmeti güdüsü değişkenlerinin geniş kuramsal temellere sahip olmaları, örgüt yaşamına ve kamu hizmetine ilişkin etkenlerin büyük çoğunluğunun kapsanmasını sağlamıştır.

Gelecekteki araştırmalarda farklı etkinlik alanlarından farklı büyüklükteki kamu örgütlerinden seçilecek örneklem kullanılması önerilebilir. Kamu örgütlerinin yanında kâr amacı gütmeyen örgütler ile özel kesim örgütlerinden seçilecek örneklem kullanılması sonuçların farklı örgütsel çevrelere genellenmesini sağlayabilir. Bu araştırmalar ayrıca kamu çalışanları dışındaki kişilerin kamu hizmetine ilişkin eğilimlerini ortaya koyabilir. Psikolojik sözleşmenin ve kamu hizmeti güdüsünün etkisini güçlendirebilen veya zayıflatabilen birey-örgüt uyumu/uyumsuzluğu, lider-üye etkileşimi, örgüt içi iletişim ve psikolojik sözleşme ihlali algısı gibi değişkenlerin de kapsandığı bir araştırma ile kamu örgütlerindeki çalışan-örgüt ilişkisi ayrıntılı bir şekilde betimlenebilir. Bunun yanında kamu kesimi yöneticilerinin psikolojik sözleşme ihlali ve düşük kamu hizmeti güdülenmişliğinin görüldüğü durumlarda nasıl hareket ettiği konusunda araştırmalar yapılabilir.

Sonuç

Sonuç olarak, bu araştırmada üniversite idari personelinin işlemsel ve ilişkisel sözleşme eğilimlerinin iş doyumları üzerinde nasıl bir etkisinin bulunduğu ve kamu hizmeti güdüsünün bu ilişkide aracı rolünün bulunup bulunmadığı sınırlanmıştır. Bulgulara göre ilişkisel sözleşme eğilimi hem kamu hizmeti güdüsünü hem de iş doyumunu olumlu yönde etkilerken işlemsel sözleşmenin bu iki değişken üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Erkeklerin kadınlara göre kamu hizmeti konusundaki güdülenmişlikleri görece daha yüksektir. Buna ek olarak, sendika üyesi

olmayan kamu çalışanlarının iş doyumları üye olanlara göre daha yüksektir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, birey odaklı insan kaynakları politikalarının kamu örgütlerinde uygulanması ve örgütsel hedef ve uygulamaların yöneticilerce doğrudan çalışanlarla paylaşılması önerilmiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Kaynakça

- Aydın, İ., Demirkasımoğlu, N., Demir, T. G. ve Erdemli, Ö. (2017). Kamu hizmeti motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(2), 105-126. doi: 10.1501/Egifak_0000001399
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (1983). İş doyumunu ve eğitim yönetimine uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 575-586. doi: 10.1501/Egifak_0000000935
- Beins, B. C. (2017). *Research method: A tool for life*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bozeman, B. (2007). *Public values and public interest: Counterbalancing economic individualism*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Brewer, G. A., and Selden, S. C. (1998). Whistle blowers in the federal civil service: New evidence of the public service ethic. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 8(3), 413-440. doi: 10.1093/oxfordjournals.jpart.a024390
- Bright, L. (2005). Public employees with high levels of public service motivation: Who are they, where are they, and what do they want? *Review of Public Personnel Administration*, 25(2), 138-154. doi: 10.1177/0734371X04272360
- Bright, L. (2008). Does public service motivation really make a difference on the job satisfaction and turnover intentions of public employees?. *The American Review of Public Administration*, 38(2), 149-166. doi: 10.1177/0275074008317248
- Bryson, A., Cappellari, L., and Lucifora, C. (2004). Does union membership really reduce job satisfaction? *British Journal of Industrial Relations*, 42(3), 439-459. doi: 10.1111/j.1467-8543.2004.00324.x
- Callea, A., Urbini, F., Ingusci, E., and Chirumbolo, A. (2016). The relationship between contract type and job satisfaction in a mediated moderation model: The role of job insecurity and psychological contract violation. *Economic and Industrial Democracy*, 37(2), 399-420. doi: 10.1177/0143831X14546238

- Camilleri, E., and Van Der Heijden, B. I. (2007). Organizational commitment, public service motivation, and performance within the public sector. *Public Performance & Management Review*, 31(2), 241-274. doi: 10.2753/PMR1530-9576310205
- Chambel, M. J., and Alcover, C. M. (2011). The psychological contract of call-centre workers: Employment conditions, satisfaction and civic virtue behaviours. *Economic and Industrial Democracy*, 32(1), 115-134. doi: 10.1177/0143831X10376421
- Conway, N., and Briner, R. B. (2009). Fifty years of psychological contract research: What do we know and what are the main challenges. In G. P. Hodkinson and J. Kevin Ford (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology, volume 24* (pp. 71-131). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Cooper, C. A., Carpenter, D., Reiner, A., and McCord, D. M. (2014). Personality and job satisfaction: Evidence from a sample of street-level bureaucrats. *International Journal of Public Administration*, 37(3), 155-162. doi: 10.1080/01900692.2013.798810
- Coyle-Shapiro, J. A. M., and Kessler, I. (2003). The employment relationship in the UK public sector: A psychological contract perspective. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 13(2), 213-230. doi: 10.1093/jpart/mug018
- De Cooman, R., De Gieter, S., Pepermans, R., and Jegers, M. (2011). A cross-sector comparison of motivation-related concepts in for-profit and not-for-profit service organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(2), 296-317. doi: 10.1177/0899764009342897
- Dikili, A. ve Bayraktaroğlu, S. (2013). Psikolojik sözleşme ile iş tatmini ilişkisine yönelik bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(2), 205-222. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oguiibf/issue/5714/76495> adresinden erişilmiştir.
- Durnalı, M., and Ayyıldız, P. (2019). The relationship between faculty members' job satisfaction and perceptions of organizational politics. *Participatory Educational Research*, 6(2), 169-188. doi: 10.17275/per.19.20.6.2
- Frederickson, H. G., and Hart, D. K. (1985). The public service and the patriotism of benevolence. *Public Administration Review*, 45(5), 547-553. doi: 10.2307/3109929
- Garson, G. D. (2012). *Testing statistical assumptions*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishing.
- Gomez-Mejia, L. R., and Balkin, D. B. (1984). Faculty satisfaction with pay and other job dimensions under union and nonunion conditions. *Academy of Management Journal*, 27(3), 591-602. doi: 10.5465/256047

- Guest, D. E., and Conway, N. (2002). Communicating the psychological contract: An employer perspective. *Human Resource Management Journal*, 12(2), 22-38. doi: 10.1111/j.1748-8583.2002.tb00062.x
- Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Jeffries, F. L., and Reed, R. (2000). Trust and adaptation in relational contracting. *Academy of Management Review*, 25(4), 873-882. doi: 10.5465/amr.2000.3707747
- Judge, T. A., Parker, S., Colbert, A. E., Heller, D., and Ilies, R. (2001). Job satisfaction: A cross-cultural review. In N. Anderson, D. S. Ones, H. Kepir-Sinangil and C. Viswesvaram (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology 2* (pp. 25-52). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Kjeldsen, A. M., and Jacobsen, C. B. (2012). Public service motivation and employment sector: Attraction or socialization? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 23(4), 899-926. doi: 10.1093/jopart/mus039
- Koç, M. H. (2019). An exploration of career adaptation of teachers: A comparison between public and private school teachers. In T. Fidan (Ed.), *Vocational identity and career construction in education* (pp. 141-159). Hersheys, PA: IGI Global.
- Kula, S., and Sahin, I. (2015). The impacts of occupational stress on the work-related burnout levels of Turkish National Police members. *International Journal of Public Policy*, 11(4-6), 169-185. doi: 10.1504/IJPP.2015.070565
- Liu, B., Tang, N., and Zhu, X. (2008). Public service motivation and job satisfaction in china: An investigation of generalisability and instrumentality. *International Journal of Manpower*, 29(8), 684-699. doi: 10.1108/01437720810919297
- Macneil, I. R. (1985). Relational contract: What we do and do not know. *Wis. L. Rev.*, 483-525. Retrieved from <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/wlr1985&div=25&id=&page=>
- Maguire, H. (2002). Psychological contracts: Are they still relevant? *Career Development International*, 7(3), 167-180. doi: 10.1108/13620430210414856
- McDonald, D. J., and Makin, P. J. (2000). The psychological contract, organisational commitment and job satisfaction of temporary staff. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(2), 84-91. doi: 10.1108/01437730010318174

- Millward, L. J., and Hopkins, L. (1998). Psychological contracts, organizational and job commitment. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(16), 1530-1556. doi: 10.1111/j.1559-1816.1998.tb01689.x
- Mimaroğlu, H. (2008). *Psikolojik sözleşmenin personelin tutum ve davranışlarına etkileri: Tıbbi satış temsilcileri üzerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Naff, K. C., and Crum, J. (1999). Working for America: Does public service motivation make a difference? *Review of Public Personnel Administration*, 19(4), 5-16. doi: 10.1177/0734371X9901900402
- Overvold, M. C. (1980). Self-interest and the concept of self-sacrifice. *Canadian Journal of Philosophy*, 10(1), 105-118. doi: 10.1080/00455091.1980.10716285
- Öztürk, H. ve Tataroğlu, M. (2017). Meslek yüksekokullarında hizmet kalitesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 19(40), 162-179. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sobbiad/issue/36459/413131> adresinden erişilmiştir.
- Perry, J. L. (1996). Measuring public service motivation: An assessment of construct reliability and validity. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 6(1), 5-22. doi: 10.1093/oxfordjournals.jpart.a024303
- Perry, J. L., and Vandenabeele, W. (2008). Behavioral dynamic: Institutions, identities, and self regulation. In J. L. Perry and A. Hondeghem (Eds.), *Motivation in public management: The call of public service* (pp. 56–79). New York, NY: Oxford University Press.
- Perry, J. L., and Wise, L. R. (1990). The motivational bases of public service. *Public Administration Review*, 50(3), 367-373. doi: 10.2307/976618
- Preacher, K. J., and Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879
- Raja, U., Johns, G., and Ntalianis, F. (2004). The impact of personality on psychological contracts. *Academy of Management Journal*, 47(3), 350-367. doi: 10.5465/20159586
- Ritz, A. (2011). Attraction to public policy-making: A qualitative inquiry into improvements in psm measurement. *Public Administration*, 89(3), 1128-1147. doi: 10.1111/j.1467-9299.2011.01923.x
- Rousseau, D. M. (1998). The 'problem' of the psychological contract considered. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 19(1), 665-671. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3100282>

- Rousseau, D. M., and Parks, J. M. (1993). The contracts of individuals and organizations. *Research in Organizational Behavior*, 15(1), 1-43. Retrieved from http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Justice/TheContractsOfIndividualsAndOrganizations_RosseauParks.pdf
- Saavedra, R., and Kwun, S. K. (2000). Affective states in job characteristics theory. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(2), 131-146. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(200003)21:2<131::AID-JOB39>3.0.CO;2-Q
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the job satisfaction survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693-713. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00929796.pdf>
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Needham Height, MA: Allyn & Bacon.
- Tatsuse, T., and Sekine, M. (2011). Explaining global job satisfaction by facets of job satisfaction: The Japanese civil servants study. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 16(2), 133-137. doi: 10.1007/s12199-010-0173-y
- Thomas, D. C., Au, K., and Ravlin, E. C. (2003). Cultural variation and the psychological contract. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(5), 451-471. doi: 10.1002/job.209
- Weber, M. (2009). *From Max Weber: Essays in sociology*. New York, NY: Routledge.
- Westover, J. H., and Taylor, J. (2010). International differences in job satisfaction: The effects of public service motivation, rewards and work relations. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 59(8), 811-828. doi: 10.1108/17410401011089481
- Wright, B. E., and Pandey, S. K. (2008). Public service motivation and the assumption of person-organization fit: Testing the mediating effect of value congruence. *Administration & Society*, 40(5), 502-521. doi: 10.1177/0095399708320187



The Effect of Psychological Contract Perceptions of University Administrative Personnel on their Job Satisfaction: The Mediating Role of Public Service Motivation

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	05.23.2019	03.01.2021	03.03.2021

Tuncer Fidan ¹

Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Abstract

Public institutions are the organizations that feel the pressure of producing high quality public service with scarce resources. Work life in public organizations is under the influences of the dynamics shaping organizational relationships and widely-accepted values and ideologies regarding public service. It is argued that psychological contract portrays dynamics regarding organizational relationships while public service motivation depicts values and ideologies regarding public service. A prediction design was used to examine the relationship of psychological contract perceptions of university administrative personnel to their job satisfaction and the mediating role of public service motivation in this relationship. A psychological contract scale, a public service motivation scale and a job satisfaction scale were administered to collect data. Consequently, it was found that relational contract orientation had a positive effect on job satisfaction; yet public service motivation was not a significant mediator in this relationship. Based on these results, increasing the quality of employee-organization relationship to enable the protection of public service standards and to cover basic elements of the relational contract and using human resources procedures allowing individual-focused applications instead of general level ones that ignore individual differences was recommended.

Keywords: University, administrative personnel, psychological contract, public service motivation, job satisfaction.

The Ethical Committee Approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹Corresponding Author: Internal Auditor, PhD., Burdur Mehmet Akif Ersoy University Rectorate, Office of Internal Audits, e-mail: tuncerfidan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9954-1004>

Purpose and Significance

This research aims to reveal the relationships of public administrative personnel working in a higher education institution to their organizations, their motives to work and the individual level outcomes, such as job satisfaction, of these factors. In order to reach this aim, the term psychological contract, which lies in the core of the exchange between organizations and employees, was used. The psychological contract reflects the beliefs of contract parties regarding the provisions and conditions of the mutual exchange agreement. Determining the level of job satisfaction of public personnel can give cues about to what extent contract parties fulfill the provisions and conditions of a psychological contract. Similarly, Maguire (2002) argues that the relationships between psychological contract, motivation and job satisfaction should be investigated.

At this point, Perry and Vandenberg (2008) state that behavioral effects of public service motivation are related to how public officials associate their organizations and tasks with the values that public service motivation relies on. In this respect, it is thought that examining the mediating role of public service motivation in psychological contract and job satisfaction relationship can reveal the effects of ideals regarding public service, in addition to organizational factors, on individual outcomes. Furthermore, public service motivation studies have predominantly been conducted in the Western sphere, which leads to generalizability questions, such as how public service motivation is affected by social and cultural differences and what kind of place it has in organization-employee relationships in different cultures. This research seeks to find answers to these questions by determining the place of the term public service motivation within Turkish public sector employment relations.

Method

In this research, a prediction design was used to examine the relationships between psychological contract, public service motivation and job satisfaction according to administrative personnel. In prediction design, independent and dependent variables usually do not emerge synchronically. Instead, independent variables come before a dependent variable based on a cause-and-effect relationship (Beins, 2017). Moreover, this research does not require an ethics committee decision as it was conducted before 01.01.2020.

The population of the research consists of 748 administrative personnel, 333 of whom are public officials subjected to the article no. 4/A-B of Public Servants Law (No. 657) and 415 of whom are permanent workers subjected to Labor Law (No: 4857), working in Burdur Mehmet Akif Ersoy University in the year 2019. Therefore, the sample size was calculated as 352 according to the 99% confidence level (Balci, 2013). Proportional sampling technique was used by considering the ratios of public officials of permanent workers within the population. Accordingly, it was found that 158 public officials and 194 permanent workers should be included in the sample. The questionnaires were administered by the researcher. Of the questionnaires delivered, 469 were returned. Fifteen questionnaires were excluded due to missing and erroneous

data, and 38 of them due to outliers. As a result, 416 questionnaires, more than the determined sample size, were included in the analysis.

Of the participants, 49% were public officials and 51% were permanent workers. 39% were female and 61% were male. 70% of them were union members. 61% had an associate degree and above. The average age of participants is 37. Their average tenure is 12.4 and average organizational tenure is 7.8 years. Psychological Contract Scale, which was developed by Millward and Hopkins (1998) and adapted into Turkish by Mimaroglu (2008), Public Service Motivation Scale, which was developed by Perry (1998) and adapted into Turkish by Aydın, Demirkasimoğlu, Demir and Erdemli (2017), and Job Satisfaction Scale, which was developed by Spector (1985) and adapted into Turkish by Kula and Sahin (2015) were used to collect data. Employment type, gender, union membership, educational status, age, total tenure and organizational tenure were included in the research as control variables. Employment type, gender, union membership and educational status were dummy coded as *public official* = 0, *permanent worker* = 1; *female* = 0, *male* = 1; *union member* = 0, *non-union member* = 1; *high school degree and below* = 0, *associate degree and above* = 1.

Normality assumption was tested to check whether the data set is suitable for multivariate analyses or not. The examination of skewness and kurtosis coefficients was used as a descriptive method. It was found that skewness and kurtosis coefficients range between -1 and +1. Moreover, box-plot graphics indicate that the data were scattered equally around medians and Q-Q graphs showed that the congruence between the actual values and the expected values revealed a straight line with an angle of 45 degrees (Garson, 2012).

The data, first, were analyzed by the use of descriptive statistics, such as arithmetic means and standard deviations. The level, direction and significance of the relationship between the variables were calculated with Pearson correlation coefficient. The multicollinearity problem was examined by using correlation coefficient values and Variance Inflation Factor (VIF) values. Then, hierarchical regression analysis and mediation tests were conducted. In the first stage, the effects of independent variables on the dependent variable were tested; in the second stage, when the mediating variable was included in the analysis, the changes in the effects of the independent variables were examined. The bootstrapping method was used to examine the indirect effects.

Results

According to the results of the research, the mean score of public service motivation was relatively higher than those of psychological contract types. There was a moderate level positive relationship between relational contract and job satisfaction whereas there was a low-level positive relationship between public service motivation and job satisfaction.

According to the results of the hierarchical regression analysis, gender was a significant predictor of public service motivation. Males were found to have higher

levels of public service motivation than their female counterparts. Control variables accounted for 4% of the variance in public service motivation. In the second model regarding the prediction of public service motivation, it was found that relational contract orientation was a significant predictor of public service motivation ($\beta = .12, p < .05$) while procedural contract orientation was not. Control variables and independent variables accounted for 5% of the variance in public service motivation. The results regarding the prediction of job satisfaction showed that union membership was found to be a significant predictor. The employees with no union membership were found to be relatively more satisfied than their colleagues with union membership. Control variables accounted for 5% of the variance in job satisfaction. In the second model, it was found that relational contract orientation was a significant predictor of job satisfaction ($\beta = .61, p < .01$) while procedural contract orientation was not. Control variables and independent variables accounted for 40% of the variance in job satisfaction. In the third model, results indicated that public service motivation was a significant predictor of job satisfaction ($\beta = .09, p < .05$) and the effect of relational contract orientation on job satisfaction slightly decreased ($\beta = .60, p < .01$). Finally, the results of bootstrapping analysis indicated that public service motivation was not found to be a significant mediator.

Discussion and Conclusions

Results of this research regarding procedural contract orientation predominantly support theoretical arguments in the related literature, since it has usually been associated with low employee motivation (McDonald and Makin, 2000). These results also support the theoretical arguments and findings in the related literature regarding relational contract orientation. However, the effect of relational contract orientation on public service motivation was limited. I argue that this finding was caused by the fact that public service motivation has comprehensive ideological and moral resources that cannot be covered by the content of the contract between the organization and administrative personnel (Perry, 1996). Similarly, the results regarding the positive effect of relational contract orientation on job satisfaction support the previous research findings (Chambel and Alcover, 2011; Jeffries and Reed, 2000). On the other hand, it was found that procedural contract orientation had no significant effect on job satisfaction, which overlapped with the findings of Chamber and Alcover (2011). But there are researchers (Raja, Johns and Ntalianis, 2004), who claim the opposite of these findings. Accordingly, I argue that conflicting results stem from the fact that the content of procedural contracts consists of provisions and conditions decreasing job dissatisfaction rather than increasing job satisfaction.

It was also found that public service motivation was not a significant mediator between psychological contract and job satisfaction. This may be due to the fact that there is no congruence between employees and the organization on what constitutes public service and its goals (Westover and Taylor, 2010; Wright and Pandey, 2008), since public servants may give more importance to organizational resources, such as payment, job security, career development and emotional support, when the fit

between individual and organizational goals and values is not achieved (Coyle-Shapiro and Kessler, 2003).

In the light of the above-mentioned arguments, a performance management system, which prescribes certain punishments for certain actions and grants certain awards for certain actions, cannot be expected to be effective in the public sector. Of course, the standardization of public services is important. But extreme focus on standards may lead to the delusion that working to attain minimum standards is sufficient for public servants. Human resources management systems, which can enable individual-focused applications instead of general applications ignoring individual differences, may lead to more effective results.

The Ethical Committee Approval

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.



Türkçe Dersi Öğretim Programında Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Kapsamının Belirlenmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	05.10.2020	25.02.2021	23.03.2021

Hanife Esen-Aygün ¹ ve Çiğdem Şahin-Taşkın ²
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Öz

Bireylerin içinde bulunduğu ortama uyum sağlayarak diğer insanlarla iletişim kurma ve kendini ifade etmesinde önemli rolü olan dil becerileri sosyal-duygusal becerileri ile ilişkilidir. Sosyal-duygusal becerileri gelişmiş olan bireylerin sosyal yaşantıları ve duygu dünyasının yanında bilişsel ve dil gelişimlerinin de olumlu etkilendiği bilinmektedir. Bu doğrultuda Türkçe dersi kapsamında sosyal-duygusal becerilere yer verilmesi, bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasının yanında dil gelişimini destekleme bakımından da önemlidir. Ancak ülkemizde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiye odaklanan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları, temaları ve kazanımları sosyal-duygusal öğrenme becerilerini kapsamı bakımından incelenmiştir. Programın sosyal-duygusal öğrenme öğeleri açısından değerlendirilmesi, Türkçe dersinin sosyal-duygusal ve dil becerilerinin karşılıklı gelişimine ne ölçüde fırsat sağladığının anlaşılması bakımından önemlidir. Bu çalışmada CASEL'in sosyal-duygusal öğrenme tanımı göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Veriler tümdengelsel içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına bağlı olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın sosyal-duygusal öğrenme becerilerine zaman zaman yer verdiği görülmektedir. Bununla beraber, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini nitelikli bir biçimde geliştirmek amacıyla programın bu becerileri daha kapsamlı içerecek biçimde düzenlenmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Sosyal-duygusal öğrenme, Türkçe dersi öğretim programı.

Etik kurul kararı: Bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Bu yüzden, araştırma etik kurul kararından muaftır.

¹Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, e-posta: hanifeesen@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9363-7083>

²Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: csahin@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6341-5380>

Sosyal-duygusal beceriler bireye iletişim açısından sunduğu destek bakımından toplumsal yaşama uyum sağlamada önemli bir yere sahiptir (Lopes, Salovey ve Straus, 2003). Araştırmalar, çevresi ile iletişim kuramayan bireylerin buldukları ortama uyum sağlamalarının zorluğuna dikkati çekmektedir (Lopes ve Salovey, 2004; Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2004). Kendini ifade etme ve başkaları ile iletişim kurmada dilin öneminden hareketle, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır (Bracket, Rivers, Reyes ve Salovey, 2012; Jones, Brown ve Høglund, 2010; Jones, Brown ve Lawrence-Aber, 2011; Lonigan ve diğ., 1999; Rivers ve Brackett, 2010; Tan ve Dobbs-Oates, 2013). Bu araştırmalar sonuçları bakımından incelendiğinde, bireyin sosyal-duygusal becerilerinin gelişmiş olmasının sosyal yaşantısı ve duygularına olan katkılarının yanında bilişsel ve dil gelişimine de olumlu katkılar sağladığı anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, birçok araştırmacının sosyal-duygusal yönden gelişmiş öğrencilerin okuma-yazma başarısının arttığını vurguladığı anlaşılmaktadır (Ashdown ve Bernard, 2012; Denham ve Brown, 2010; Doyle ve Bramwell, 2006; Elias ve Haynes, 2008; Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, McDermott ve McWayne, 2007). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, sosyal-duygusal gelişimin çocukların sözcük bilgisine olumlu katkı sağladığını, sosyal-duygusal bakımdan gelişmiş çocukların daha erken okuduğunu (Bierman ve diğ., 2008; Doyle ve Bramwell, 2006; Fantuzzo ve Shearer, 2007), okuma başarılarının (Ashdown ve Bernard, 2011; Jones, Brown, Høglund ve Aber, 2010) ve dil bilgisi becerilerinin gelişmiş olduğunu (Cohen, 2006), okul dışında da okuma faaliyetlerinin arttığını (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2004) göstermektedir.

Bu bulgulara ek olarak, öğrencilerin bilişsel beceriler aracılığıyla iletişim kurmalarında, kendini ifade etmelerinde ve bilgiye ulaşmalarında dil önemli bir araç olarak görülmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu [TTKB], 2019). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve bilişsel beceriler arasındaki ilişkileri konu alan çalışmalarda özellikle okuma-yazma becerilerinin ayrı bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Esen-Aygün, 2017). Araştırmacılar diyalojik okuma tekniklerinin kullanımında öğretmenlerin sosyal-duygusal içerikli kitapları seçmelerinin sosyal, duygusal ve gelişen okuryazarlık becerilerinin karşılıklı gelişimi için fırsat oluşturduğunu belirtmektedir (Doyle ve Bramwell, 2006). Ayrıca sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlığın bütünleştirilmesi öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamakta ve bu durum sosyal ve akademik gelişimi artırmaktadır (Daunic ve diğ., 2013). Bu doğrultuda, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminde Türkçe dersinin önemli rolü olduğu düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, öğrencilere yaşam boyu gerekli olacak dilsel ve bilişsel becerileri kazandırmak, bu beceriler yoluyla kendilerini bireysel ve sosyal açıdan geliştirerek etkili iletişim kurmalarını sağlamak ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla yapılandırıldığı görülmektedir (TTKB, 2019). Dilin gelişimi ve kazanılması bakımından ilk 10 yaş önemlidir (Senemoğlu, 1989). Bu nedenle ilkökul dönemi dil becerilerinin kazanılması ve sürdürülmesi bakımından büyük ölçüde öneme sahiptir. Öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişim düzeyleri onların

sosyalleşme ve kariyer belirleme süreçlerini kolaylaştırmada önemli rol oynamaktadır (Bulut, 2013; Güneş, 2015; Yangil ve Kerimoğlu, 2014). Bununla beraber dil gelişimi sosyal ilişkilerle de gelişmektedir (Karacan, 2000). Bu doğrultuda öğrencilerin küçük yaşlardan başlayarak sosyal-duygusal, dilsel ve bilişsel becerilerinin gelişiminin birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülebilir. Bu açıklamadan hareketle öğrencilerin dili nitelikli bir biçimde kullanmasını hedefleyen Türkçe dersinin sosyal-duygusal becerilerin gelişmesindeki rolü göz ardı edilemez. Bu açıklamalar ışığında, Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL] (2013) tarafından da sosyal-duygusal öğrenmeyi oluşturan bileşenler olarak tanımlanan ve bireylerin kendini ifade etmesi ve topluma uyum sağlama kapasitesinin göstergesi olan becerilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alması bireylerin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu becerilerin, öğretim programlarına dahil edilmesinin kendine güvenen, pozitif, stres ve öfkesini yöneten, kendini motive eden, sosyal ve etik normlara uyumlu, açık iletişim kuran ve etkili olarak dinleyen ve ayrıca problem çözme becerisine sahip bireyler yetişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ülkemizde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiye odaklanan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Esen-Aygün, 2017; Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın, 2017). Bu çalışmanın, öğrenme-öğretme sürecinde sosyal-duygusal öğrenme üzerine çalışan araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırma Türkçe dersinin sosyal-duygusal ve dil becerilerinin karşılıklı gelişimine ne ölçüde fırsat sağladığının anlaşılması bakımından önemlidir. Ayrıca 21. yüzyıl becerileri içinde tanımlanan sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretim programlarında ne şekilde yer aldığı belirlenmesi Milli Eğitim'in temel amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve bu doğrultuda nitelikli öğrenci yetiştirme ve topluma katkı sağlama konusunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın sosyal-duygusal öğrenme becerilerini ne şekilde kapsadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın soruları aşağıda sunulmuştur:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin hangi becerileri vurgulamaktadır?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temaları sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin hangi becerileri vurgulamaktadır?
3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 1-4. sınıf kazanımları sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin hangi becerileri vurgulamaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir. Bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Bu nedenle, araştırma etik kurul kararından muafır.

Araştırma Deseni

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı sosyal-duygusal öğeler bakımından derinlemesine inceleyen bu araştırma durum çalışması desenindedir. Durum çalışması, araştırmacının durum üzerindeki kontrolünün sınırlı olduğu (Yin, 1994) ancak durumu anlamaya ve açıklamaya (Bassegy, 1999) ve durum içindeki yapıyı çözmeye çalıştığı (Stake, 1995) bir desen olarak açıklanmaktadır. Buna göre program değerlendirme çalışmaları, durum çalışması deseni kapsamında ele alınabilmektedir (Yin, 1994).

Veri Toplama

Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Bu teknik, yazılı, görsel ya da elektronik materyallerin sistematik olarak ele alınmasını amaçlayan bir nitel değerlendirme tekniği olarak açıklanmaktadır (Bowen, 2009). Bu doğrultuda, Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenirken CASEL'in (2013) sosyal-duygusal öğrenme tanımı ve boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Böylece ilkökul Türkçe Dersi Öğretim Programı bu becerileri ne kapsamda içerdiği bakımından incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler tümdengelimsel içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bu teknik veri seti içinde yeni bir kavramın araştırıldığı durumlarda kullanılmaktadır (Cho ve Lee, 2014). Bu doğrultuda bu çalışmada, öncelikle CASEL'in sosyal-duygusal öğrenme tanımında yer alan beceriler ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Her bir araştırmacı verileri birbirinden bağımsız olarak analiz etmiştir. Daha sonra kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanması amacıyla araştırmacılar bir araya gelerek yapılan analizler üzerinde görüşlerini paylaşmışlardır. Böylece ortak anlayışa ulaşılmıştır.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Araştırmadan elde edilen bulguların iç geçerliğini sağlamak amacıyla inandırıcılığın sağlanmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafsızlığının sağlanması amacıyla her iki araştırmacı verileri ayrı ayrı analiz etmiştir. Böylece araştırmacıların ön yargılarından kaynaklanması olası durumların ortadan kaldırılması konusunda önlem alınmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ilkökul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile sınırlıdır. Aktarılabilirlik bakımından değerlendirildiğinde, bu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçların genelleştirilmesi mümkün değildir. Bununla beraber, elde edilen sonuçların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin başka öğretim programlarına dahil edilmesinde ve etkili bir biçimde öğretilmesi konusunda yol göstereceği olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada güvenilirliğin sağlanması için çalışmanın yöntemi ve analiz edilme süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Bulgular

Bulgular, araştırmanın alt amaçları bakımından özel amaçlar, temalar ve kazanımlar olarak üç kategoride ele alınmıştır. Bu doğrultuda, bulgular aşağıdaki gibi sunulmuştur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları Bakımından

Dersin özel amaçlarının sosyal-duygusal öğrenmenin beş bileşenini içermesi bakımından aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı incelediğinde, bu derse ilişkin 10 özel amacın belirlendiği görülmektedir. “Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi” amacının öğrencilerin iletişim kurmaya yönelik becerilerini güçlendirmeyi amaçladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin bu amaç ifadesinde yer alan dinleme/izleme ve konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için arkadaşlarını sözünü kesmeden dinlemesi, konuşmak için kendi sırasını beklemesi gibi davranışlar göstermesi gereklidir. Bu durum, öğrencinin arkadaşlarına değer vermesi ve kendi davranışlarını düzenlemesini gerektirir. Bu beceriler CASEL tarafından sağlıklı ilişki kurma ve öz yönetim boyutları ile açıklanmaktadır. Bu doğrultuda, bu amacın sosyal duygusal öğrenmenin öz yönetim ve ilişki kurma boyutları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu amaç sayesinde, öğrencilerin arkadaşları ile etkili iletişim kurarak sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme becerilerinin güçleneceği anlaşılmaktadır. “Duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” ve “Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması” özel amaçları incelendiğinde, bu amaçların öğrencilerin kendi duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olmasını ifade eden öz farkındalık becerisini geliştireceği düşünülmektedir. Ayrıca bu amaçlar kapsamında, duygu, düşünce ve davranışlarının etkili bir biçimde yönetmesini ifade eden öz yönetim becerisi de vurgulanabilir. “Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” özel amacı incelendiğinde ise öğrencilerin okuduğunu anlamlandırması ve çıkarımda bulunması diğer bir söyleyişle okudukları hakkında bir karara varmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, bu amacın sosyal-duygusal öğrenmenin karar alma boyutunu içerdiği düşünülmektedir. “Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi” ve “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması” amaçlarının ise topluma duyarlı olmayı ifade eden sosyal farkındalık becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarının, sosyal-duygusal beceriler ile ilişkilendirilebileceği anlaşılmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Temaları Bakımından

Türkçe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 16 tema bulunmaktadır. Bununla birlikte her sınıf düzeyinde sekiz temanın uygulanması öngörülmektedir. Tematik yapıda hazırlanan ve öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri dil becerilerini

kazandırmayı amaçlayan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temaları incelendiğinde, sosyal-duygusal öğrenmenin tüm boyutlarına ilişkin birçok konunun yer aldığı anlaşılmaktadır. Buna ilişkin açıklamalar aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur:

Millî Mücadele ve Atatürk teması incelendiğinde vatanseverlik konusunun sosyal-duygusal öğrenmenin sosyal farkındalık boyutu ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Sosyal-duygusal öğrenmenin amaçlarından biri de topluma yararlı ve içinde yaşadığı topluma değer katan bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda vatanseverlik konusunun sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Birey ve Toplum teması incelendiğinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilgili çok sayıda beceriye yer verildiği görülmektedir. Örneğin; zaman yönetimi, öz yönetim, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, farklılıklara saygı konuları sosyal-duygusal öğrenmenin sosyal farkındalık boyutu ile; misafirperverlik, selamlaşma gibi konuların ise ilişki kurma boyutu ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Okuma Kültürü teması incelendiğinde, her ne kadar okuduğu metnin içeriğine bağlı olarak öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilebileceği düşünülse de bu temada yer alan konuların sosyal-duygusal becerilerin gelişimine doğrudan katkı sağlamayacağı düşünülmektedir.

İletişim temasındaki aile iletişimi, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim ve benzeri konuların sosyal-duygusal öğrenmenin sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme becerisi ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Hak ve Özgürlükler temasındaki konular incelendiğinde, bunların sosyal-duygusal öğrenmenin sosyal farkındalık boyutları ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu temada yer alan tüm konular sosyal bir varlık olan bireyin toplum içinde kendi yerini keşfetme ve buna uygun davranışlar geliştirme becerisi ile ilgilidir.

Kişisel Gelişim temasındaki konular incelendiğinde, kendini tanıma ve özgüven gibi konuların öz farkındalık; başarı, beceri, çalışkanlık, çatışma yönetimi gibi konuların öz yönetim; empatinin sosyal farkındalık ve karar vermenin sorumlu karar alma boyutları ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Kişisel Gelişim temasının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Bilim ve Teknoloji temasındaki konuların çoğunlukla bilimsel bilgiye ulaşma ve teknolojiyi tanımaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu temada yer alan iletişim ve sosyal medya konularının sosyal-duygusal öğrenmenin ilişki kurma ve hayal gücü konusunun öz-farkındalık boyutu ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Sağlık ve Spor temasındaki konular incelendiğinde centilmenlik gibi konuların sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme becerisi ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Zaman ve Mekan temasındaki konuların sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi bakımından doğrudan ilişkili olmadığı düşünülmektedir.

Duygular temasındaki konuların tümünün sosyal-duygusal öğrenmenin öz farkındalık ve öz yönetim becerileri ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin; mutluluk ve özlem gibi konuların öz farkındalık becerisi, duygu yönetimi gibi konuların ise öz yönetim becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Doğa ve Evren temasındaki çevre ve çevrenin korunması konularının sosyal-duygusal öğrenmenin sosyal farkındalık becerisi ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Sanat temasındaki konular incelediğinde, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağlayacak bir konuya yer verilmediği anlaşılmaktadır. Ancak sanatın bireyin kendi doğasına ve sosyal dünyasına olan katkıları göz önünde bulundurulduğunda, bu temadaki konuların sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine dolaylı yoldan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Vatandaşlık temasında yer alan konular incelediğinde çalışma, emek, görev bilinci vb. konuların öz yönetim; özgürlük ve paylaşma gibi konuların sosyal farkındalık; işbirliği ve paylaşma gibi konuların da sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme teması ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çocuk Dünyası temasında yer alan konuların doğrudan sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilgili olmadığı düşünülse de bu temada yer alan konular sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine dolaylı olarak katkı sağlayabilir. Ayrıntılı açıklandığında çocuğun dünyasında oyun, gelişim alanlarının tümünde olumlu katkıya sahiptir. Oyun aracılığı ile çocuk dünyayı anlamaya ve yorumlamaya çalışır; oyun sayesinde akranlarının yanında yetişkinler ile de iletişim kurar. Bu doğrultuda, çocuğun sosyal-duygusal becerilerinin bu durumdan olumlu etkileneceği düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Kazanımları Bakımından

Araştırmanın bu bölümünde 1-4. sınıf Türkçe dersi kazanımlarının sosyal-duygusal öğrenme öğeleri ile olan ilişkileri ortaya konmuştur. Bu kapsamda programda yer alan öğrenme alanları dikkate alınarak incelenmiştir.

Dinleme/ İzleme

Bu öğrenme alanındaki kazanımların sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından oldukça sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Dinleme/izleme öğrenme alanında 1, 2, 3 ve 4. sınıfta yer alan "*Dinleme stratejilerini uygular a) Dinlerken/izlerken nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alarak konuşma) uymanın önemi vurgulanır.*" kazanımının sosyal duygusal öğrenmenin öz yönetim ve ilişki kurma becerileri ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte 4. sınıfta yer alan "*Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.*" kazanımı, öğrencinin kendini ifade etme becerisi ile ilişkili

öğeler içermektedir. Bu doğrultuda bu becerinin kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme ile ilgili olan öz farkındalık becerisi ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Konuşma

Konuşma öğrenme alanındaki kazanımlar incelendiğinde öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik pek çok kazanımın yer aldığı görülmektedir. Örneğin; tüm sınıf düzeylerinde yer alan “*Hazırlıksız konuşmalar yapar.*”; 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde yer alan “*Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. a) Öğrencilerin kendilerini tanıtmaları sağlanır. b) Öğrencilerin çevrelerini ve çevrelerindeki kişileri tanıtmaları sağlanır.*” ve 4. sınıf düzeyinde yer alan “*Hazırlıklı konuşmalar yapar. a) Öğrencilerin izledikleri bir filmi tanıtmaları, görüş ve düşüncelerini belirterek anlatmaları sağlanır. b) Öğrencilerin verilen bir konuyu gözsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.*” kazanımlarının öğrencilerin kendilerini ifade etmesi için yeterli kazandırmaya yönelik oldukları anlaşılmaktadır. Bireyin kendini ifade etmesi, duygu ve düşüncelerinin farkında olması ile ilgilidir. Bu bilgilerden hareketle yukarıdaki kazanımların öz farkındalık becerisi ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Konuşma öğrenme alanının tüm sınıf düzeylerinde yer alan “*Konuşma stratejilerini uygular. a) Göz teması kurmanın; işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşmanın önemi vurgulanır. b) Konuşmalar sırasında nezaket kurallarına (yerinde hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla dinleme) uygun davranılması gerektiği hatırlatılır. c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.*” kazanımının etkili iletişime ilişkin öğeleri dikkate aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, bu kazanımın sosyal-duygusal öğrenmenin sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme becerisi ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

3 ve 4. sınıf düzeylerinde yer alan “*Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır. a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir. b) Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır. c) Bir konuşmadaki/tartışmadaki bakış açılarını ayırt etmeleri sağlanır. d) Farklı bakış açılarına anlayışla yaklaşmanın önemi vurgulanır.*” kazanımını sosyal-duygusal öğrenmenin öz farkındalık, sosyal farkındalık ve ilişki kurma becerileri ile ilişkilidir.

Okuma

Okuma öğrenme alanının sosyal-duygusal öğrenme becerisinin gelişimi açısından oldukça sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğrenme alanındaki kazanımlar incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde yer alan “*Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.*” kazanımının sosyal-duygusal öğrenmenin öz farkındalık becerisi ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Yazma

Yazma öğrenme alanındaki kazanımlar incelendiğinde öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmesine olanak tanıyan pek çok kazanımın yer aldığı görülmektedir. Örneğin, 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde yer alan “Şiir yazar.” kazanımı öğrencilerin kendi duygularını ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Benzer şekilde, 2 ve 3. sınıf düzeylerindeki “Kısa metinler yazar. a) Kartpostal ve/veya tebrik kartı yazdırılır. b) Öğrenciler günlük tutmaları için teşvik edilir.c) Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır.”; 3 ve 4. sınıf düzeylerinde yer alan “Hikâye edici metin yazar. a) Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir. b) Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır. c) Öğrenciler yazılarına duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir” ve 4. sınıf düzeyinde yer alan “Bilgilendirici metin yazar. a) Yazdıklarında duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir. b) Verilen ya da kendi belirledikleri bir konu hakkında araştırma yapmaları sağlanır.” ve “Hayali ögeler barındıran kısa metin yazar.” kazanımlarının sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu kazanımlar aracılığıyla ilkökul öğrencilerinin duygularını yazılı olarak ifade etmesinin kendini ifade etme becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı anlaşılmaktadır. Ayrıca tüm sınıf düzeylerinde yer alan “Yazdıklarını paylaşır. a) Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. b) Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.” kazanımının sosyal-duygusal öğrenme becerisi ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. İlkokul döneminde tüm sınıf düzeylerinde yer alan bu kazanımın öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak tanıdığı görülmektedir. Bu doğrultuda, bu kazanımın öz farkındalık becerisi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (TTKB, 2019) özel amaçları, temaları ve 1-4. sınıf kazanımlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerini ne ölçüde vurguladığı incelenmiştir. Bu çalışma ile Türkçe Dersi Öğretim Programı sosyal-duygusal beceriler bakımından ilk kez değerlendirilmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın alanda öncü olduğu ve bundan sonraki çalışmalar için dayanak oluşturacağı düşünülmektedir. Bulgular, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçlarının, temalarının ve kazanımlarının bir bölümünün sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak öğelere yer verdiğini göstermektedir. Türkçe dersinin özel amaçları yakından incelendiğinde, amaçlardan bazılarının sosyal-duygusal öğrenmenin boyutları ile ilişkilendirilebileceği anlaşılmaktadır. Bununla beraber Türkiye’de sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretim programlarında sistemli olarak yer almaması ve programların buna göre düzenlenmediği göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe dersinin özel amaçları içinde sosyal-duygusal öğrenme becerilerini güçlendirmeye yönelik doğrudan amaçların yer almaması anlaşılabilir bir durumdur. Ancak sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin günümüz eğitimindeki önemi ve katkısı göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde anadili öğretiminin sağlandığı programın özel amaçlarının sosyal-duygusal öğrenme

becerilerine daha çok yer vermesinin ve öğretmenler tarafından derslerde vurgulanmasının hem öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimine hem de akademik gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temaları incelendiğinde, programda sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin en çok temalar bölümünde vurgulandığı anlaşılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda zorunlu ve seçmeli olarak pek çok tema ve bu temalar altında çeşitli konuları kapsamaktadır. Hem zorunlu hem de seçmeli olan temalara ait konular incelendiğinde, sosyal-duygusal öğrenme ile ilişkilendirilebilecek yoğun bir içerik dikkati çekmektedir. Örneğin, Duygular ile Birey ve Toplum temalarında sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilgili çok sayıda konuya yer verildiği görülmektedir. Bununla beraber Okuma Kültürü ve Zaman ve Mekân gibi bazı temaların sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile doğrudan ilişkilendirilebilecek konulara yer vermediği düşünülmektedir. Ancak yukarıda da belirtildiği üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hazırlanmasında sosyal-duygusal beceriler sistemli bir biçimde dikkate alınmamış olmasına rağmen programın tema ve konularının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak pek çok öğeye yer verdiği anlaşılmaktadır. Ancak bu araştırmanın amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları, temaları ve kazanımları ile sınırlandırılmıştır. Bununla birlikte gelecekteki çalışmalarda sosyal-duygusal öğelerin Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında işlenen metinlerde ne ölçüde yer aldığına incelenmesi, sosyal-duygusal öğelerin uygulama boyutunda nasıl yer bulduğuna ilişkin bilgi sunacaktır.

Bulgular bazı kazanımların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini vurguladığını göstermektedir. Bununla beraber dinleme/izleme ve okuma öğrenme alanlarında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin vurgulanabileceği daha az sayıda kazanım yer alırken konuşma ve yazma öğrenme alanlarında ise sosyal-duygusal becerilerin gelişimine katkı sağlayacak daha çok kazanımın yer aldığı görülmektedir. Örneğin Dinleme/İzleme öğrenme alanındaki sınırlı sayıda kazanımın öz farkındalık, öz yönetim ve ilişki kurma becerilerini destekleyeceği düşünülmektedir. Bu öğrenme alanında, farklı bireylerin duygularını anlayabilmeyi belirten sosyal farkındalık becerisi ve sağlıklı kararlar almayı belirten etkili karar alma becerisine (CASEL, 2013) yönelik kazanımlara yer verilmediği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, okuma öğrenme alanında ise yalnızca öz farkındalık becerisini geliştirecek kazanımların yer aldığı görülmektedir. Okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların sosyal-duygusal becerilerin gelişimi açısından oldukça sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Oysa, alanyazın sosyal-duygusal yönden gelişmiş öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır (Bryan, Burstein ve Ergul, 2004; Lane, Carter, Pierson ve Glaeser, 2006; Leseman ve Jong, 1998; Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios, 2001; Zins ve diğ., 2004). Okuma başarısı incelendiğinde, bu başarının öğrencinin okuryazarlık becerilerini geliştirmeye harcadığı bireysel zaman ile ilişkili olmakla beraber, sınıf içinde sosyal etkileşim ile çok bağlantılı olmadığı anlaşılmaktadır (McCormick, Cappella, O'Connor ve McClowry, 2015). Bununla beraber Dresser (2012), okuduğunu anlamının edilgin bir eylem olmadığını,

okuyucunun okuduğu metin ile etkileşimi sonucunda bir anlam oluşturduğunu vurgulamaktadır. Buna ek olarak birçok öğrencinin arkadaşları alay edeceği düşüncesi ile sesli okumadan korktuğunu belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin özgüven kazanmasını ve dolayısıyla arkadaşları ile iyi ilişkiler kurmasını olumsuz etkileyebilir. Ancak bu öğrenme alanında öz farkındalık becerisi ile ilgili az sayıda kazanım olması ve ilişki kurma ve etkili karar alma gibi becerilere dolaylı da olsa değinilmemiş olması, okuma öğrenme alanının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yeterince katkı sağlamadığına işaret etmektedir.

Konuşma öğrenme alanındaki kazanımlar incelendiğinde, öz farkındalık, sosyal farkındalık ve ilişki kurma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak pek çok kazanımın yer aldığı görülmektedir. Bu kazanımlarda öğrencilerin sözlü iletişim yoluyla kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesi ve sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlamayı amaçlayan ifadeler yer verildiği görülmektedir. Araştırmacılar, bireyin kendini ifade edebilmesinin bir yolu olan sözlü iletişim becerilerinin sosyal-duygusal gelişim açısından önem taşıdığını vurgulamaktadır (Doyle ve Bramwell, 2006; Elias ve diğ., 1997; Webster-Stratton, ve Reid 2004). Bu doğrultuda konuşma öğrenme alanındaki öz farkındalık, sosyal farkındalık ve ilişki kurma becerisi ile ilgili kazanımların sosyal-duygusal becerileri vurgulamasının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı zenginleştirdiği söylenebilir. Bununla birlikte, konuşma öğrenme alanında bireyin duygu düşünce ve davranışlarını kontrol edebilmesini ifade eden öz yönetim becerileri ve sağlıklı kararlar almayı ifade eden etkili karar alma becerisine (CASEL, 2013) yönelik kazanımlara yer verilmediği görülmektedir. Konuşma, bireyin kendini karşı tarafa etkili bir biçimde ifade edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2009). Konuşmada duygu ve düşünceleri yansıtan uygun sözcüklerin seçimi, konuşma becerisinin niteliğini belirlemektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004). Bu doğrultuda bireyin konuşma becerisinin gelişiminin duygu ve düşüncelerini kontrol altına alarak davranışlarını buna göre düzenlemesi öz yönetim becerisini gerektirir. Ayrıca konuşmada seçilecek uygun sözcüklere karar vermek konuşanın kendini ifade etme yeterliğini belirlemektedir. Bu nedenle konuşma öğrenme alanında yer alan kazanımların diğer sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yanında, öz yönetim ve karar alma becerilerini de desteklemesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Yazma öğrenme alanındaki kazanımlar incelendiğinde, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmesine olanak tanıyan pek çok kazanımın yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu öğrenme alanında özellikle bireyin kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak tanıyan öz farkındalık becerilerine yönelik çok sayıda kazanım yer almaktadır. Bu durum, ilkökul öğrencilerinin öz farkındalık becerisini kazanmaları ve geliştirebilmeleri bakımından olumlu bir durumdur. Bununla birlikte yazma öğrenme alanında, diğer sosyal-duygusal becerilere yönelik kazanımların yer almadığı görülmektedir. Ayrıntılı açıklanacak olursa, Graham ve Harris (2006) yazma becerisinin gelişiminde düşünce üretme ve ürettiği düşünceleri düzenleme, yazmaya ilişkin kişisel hedef oluşturma, yazmaya dayalı işlerde kendisini izleme gibi etkenlerin rol oynadığını belirtmektedir. Bu etkenlerin öz yönetim becerisi ile doğrudan

bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bulgular, bu öğrenme alanına ilişkin kazanımların öz yönetim becerisi ile ilişkilendirilmediğine dikkati çekmektedir. Çocukların ilkököl döneminde okuma-yazmayı öğrenmeleri ile birlikte dilsel ve bilişsel açıdan önemli gelişmeler kaydedilmektedir (Sever, 2007; İnce-Samur, 2017). Buna bağlı olarak kendini ifade etme becerisi gelişmektedir (Kiefer, 2010). Bu durum, sosyal-duygusal beceriler üzerinde rol oynamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada ilk dört yıla ait kazanımlar incelenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda daha sonraki sınıflar düzeylerine ait kazanımların sosyal-duygusal öğeler bakımından incelenmesi, sosyal-duygusal öğrenme çıktılarının yaşam boyu sürdürülebilir olması konusunda yarar sağlayacaktır.

Kişisel ve sosyal gelişimi ön koşul kabul eden Türkçe dersinin vizyonu incelendiğinde, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimine katkı sağlayacak özgüven, sorumluluklarının farkında, işbirliği, iletişim kurma gibi konuların yer aldığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber yukarıdaki açıklamalar ışığında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bazı öğrenme alanları, kazanım ve temalarının sosyal-duygusal becerileri geliştirmek amacıyla güncellenmesinin öğrencilerde bu becerilerin nitelikli bir biçimde geliştirilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılar, sosyal-duygusal öğrenmenin dil okur-yazarlığında önemli rolü olduğuna dikkati çekmektedir (Bierman ve diğ., 2009; Cohen, 2006; Jones ve diğ., 2010; Jones ve diğ., 2011; Leseman ve Jong, 1998). Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan özel amaç, tema ve kazanımların bazı boyutlarda sosyal-duygusal beceriler ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durumun ilkököl öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber yukarıda belirtildiği gibi, sosyal-duygusal becerilerin programın içerdiği uygun öğrenme alanları, temalar ve amaçlar kapsamında vurgulanması amacıyla düzenlenmesinin öğrencilerin bu becerilerinin etkili bir biçimde gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı sosyal-duygusal beceriler bakımından incelense de programın uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin bu becerileri derslerinde ne ölçüde vurguladıkları bilinmemektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersini işlerken bu becerilere ne ölçüde yer verdikleri incelendiğinde, bu dersin öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerine ne ölçüde katkıda bulunduğuna ilişkin önemli bilgiler edinilecektir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Bu nedenle, araştırma etik kurul kararından muafır.

Kaynakça

- Ashdown, D. M., and Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>

- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., and Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79, 1802–1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., and Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20, 821–843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bryan, T., Burstein, K., and Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 45-51. <https://doi.org/10.2307/1593631>
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 332676).
- Cho, J. Y., and Lee, E. H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The qualitative report*, 19(32), 1-20. <https://iribresearch.ir/rm/maghaleh/6.pdf>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2013). 2013 CASEL GUIDE: Effective Social And Emotional Programs Preschool And Primary School Edition. Retrieved from <http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Daunic, A., N. Corbett, S. Smith, T. Barnes, L. Santiago-Poventud, P. Chalfant, D. Pitts, and Gleaton, J. (2013). Integrating Social-emotional Learning with Literacy Instruction: An Intervention for Children at Risk for Emotional and Behavioural Disorders. *Behavioural Disorders*, 39(1), 43–49. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/019874291303900106>
- Denham, S. A., and Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>

- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(1), 185-204. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256509>
- Doyle, B. G., and Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564. <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5>
- Dresser, R. (2012). Reviving oral reading practices with English learners by integrating social- emotional learning. *Promising Practices*, 45-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1014901.pdf>
- Elias, J. M., Zins, E. J., Weissberg, P. R., Frey, S. K., Greenberg, T. M., Haynes, M. N., Kessler, R., Schwab-Stone, E. M., and Shriver, P. T. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines For Educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/1593632>
- Elias, M. J., and Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23, 474-495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>
- Esen-Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No. 471010).
- Esen-Aygün, H. ve Şahin Taşkın, Ç. (2017). 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 430-454. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/330373>
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., and McWayne, C. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36(1), 44. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087951>
- Graham, S., and Harris, K. R. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. *Handbook of writing research*, 5, 187-207.
- Güneş, F. (2015). Eğitim ve zihinsel değişim. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43681>

- İnce-Samur, A. Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde ilkököl dönemi (6-10 Yaş). *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 209-230. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001393
- Jones, S. M., Brown, J. L., Hoglund, W. L., and Aber, J. L. (2010). A school-randomized clinical trial of an integrated social-emotional learning and literacy intervention: Impacts after 1 school year. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(6), 829-842. <https://doi.org/829>. 10.1037/a0021383
- Jones, S. M., Brown, J. L., and Lawrence-Aber, J. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533-554. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x>
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9(7), 1-8. <https://www.ttb.org.tr/STED/sted0700/6.html>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., and Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kiefer, Z. B. (2010). *Charlotte huck's children's literature*. New York: Mc Graw Hill Publishing.
- Lane, K. L., Carter, E. W., Pierson, M. R., and Glaeser, B. C. (2006). Academic, social, and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(2), 108-117. <https://doi.org/10.1177/10634266060140020101>
- Leseman, P. P., and Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.3.3>
- Lonigan, C. J., Bloomfield, B. G., Anthony, J. L., Bacon, K. D., Phillips, B. M., and Samwel, C. S. (1999). Relations among emergent literacy skills, behavior problems, and social competence in preschool children from low-and middle-income backgrounds. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 40-53. <https://doi.org/10.1177/027112149901900104>
- Lopes, P. L., and Salovey, P. (2004). *Toward a broader education: social, emotional and practical skills* içinde Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., and Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Lopes, P. N., Salovey, P., and Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., and Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242. <https://psycnet.apa.org/buy/2001-10055-002>

- McCormick, M.P, Cappella, E., O'Connor, E., and McClowry, S. (2015). *Social Emotional Learning and Academic Achievement: Using Causal Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms*. AERA Open, pp.1-26.
- Rivers, S. E., and Brackett, M. A. (2010). Achieving Standards in the English Language Arts (and More) Using The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1-2), 75-100. <https://doi.org/10.1080/10573569.2011.532715>
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21-22. https://www.nuraysenemoglu.com/FileUpload/bs678778/File/okul_onesi_egitimde_dilin_onemi.pdf
- Sever, S. (2007). Çocuk Edebiyatının Çocuğun Gelişimindeki Yeri ve Önemi. İçinde *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 1764.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE publications, USA.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2015). Türkçe Dersi Öğretim Programları 1-8. Sınıflar.
- Tan, M., and Dobbs-Oates, J. (2013). Relationship between emergent literacy and early social-emotional development in preschool children from low-income backgrounds. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1509-1530. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.729051>
- Webster-Stratton, C., and Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113. https://journals.lww.com/iyjournal/Fulltext/2004/04000/Strengthening_Social_and_Emotional_Competence_in.2.aspx
- Yangil, M. K. ve Kerimoğlu, C. (2014). Bilmecelerin eğitimdeki yeri ve önemi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 341-354. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/698108>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research design and methods* (second edition), SAGE Publications.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., and Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.



Identifying Social-Emotional Learning Skills in Turkish Language Curriculum

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	10.05.2020	02.25.2021	03.23.2021

Hanife Esen-Aygün ¹ and Çiğdem Şahin-Taşkın ²
Çanakkale Onsekiz Mart University

Abstract

Language skills are essential for individuals to communicate with other people and express themselves orally and in written by adapting themselves to the environment they are in. They are also related to social-emotional skills. Developing individuals' social-emotional skills positively influences their cognitive and language development as well as their social life and emotional world. Accordingly, involving social-emotional skills within the scope of Turkish course in primary education has an important role in supporting language development as well as social-emotional skills. However, there are a limited number of studies focusing on the relationship between social-emotional learning skills and language skills in our country. In this study, the special aims, themes and acquisitions of the Turkish course curriculum were examined in terms of covering social-emotional learning skills. The evaluation of the Turkish course curriculum in terms of social-emotional learning elements is important in terms of understanding to what extent the Turkish course provides an opportunity for the mutual development of social-emotional and language skills. In this study, CASEL's definition of social-emotional learning was taken into consideration. In this direction, self-awareness, self-management, social awareness, relationship building and decision-making skills were taken into account. In this study, special aims, themes and learning outcomes of the Turkish curriculum were examined in terms of social-emotional learning skills. The case study design is utilized in this research. Research data were obtained through document analysis. Deductive content analysis was administered in order to analyze the data. Findings of this research revealed that special aims, themes and learning outcomes of the Turkish curriculum can be associated with social-emotional learning skills. However, considering these findings, the researchers suggest that the Turkish course curriculum needs to be restructured in a more comprehensive way to develop students' language and social-emotional skills effectively.

Keywords: Social-emotional learning, Social-emotional skills, Turkish course curriculum.

The Ethical Committee Approval: In this research, data are collected through document analysis. Therefore, the research is exempt from the ethics committee decision.

¹Corresponding Author: Asst. Prof., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Measurement and Evaluation Program, e-mail: hanifeesen@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9363-7083>

²Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Basic Education, Primary Education Program, e-mail: csahin@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6341-5380>

Social-emotional learning skills have an important role in human life in terms of facilitating our communication with other people. Previous research indicates that people who cannot communicate with their friends and acquaintances find it difficult to adapt to the environment. Language skills are essential for individuals to communicate with other people and express themselves. Accordingly, many studies have been conducted to examine the relationship between social-emotional learning skills and language skills. The findings of these researches pointed out that developing individuals' social-emotional skills positively influences their cognitive and language development as well as their social life and emotional world. Examining the previous literature also emphasized that students who are successful in literacy have also well-developed social-emotional skills. In detail, the findings of these studies show that social-emotional development contributes positively to students' vocabulary as well as their reading and grammar skills development. Consequently, language is seen as an important tool for students to communicate through using their mental skills, convey their feelings and thoughts, and access information.

Turkish curriculum focuses on helping students to acquire language and mental skills. Thus, students can use these skills during their lifetime and develop themselves personally and socially. They can also establish effective communication through using Turkish and willingly read. The curriculum helps students to gain knowledge, skills and values as well as effective reading and writing habits. Development of language and mental skills facilitates students' multi-dimensional thinking, evaluation and decision-making skills, socialization and professional development. However, language development also increases through social relationships. Therefore, the development of social-emotional, language and mental skills of students from an early age is essential.

Purpose and Significance

Turkish Curriculum aims to raise individuals who can use Turkish language beautifully and effectively. Accordingly, it aims to raise individuals to acquire reading, writing, speaking and listening skills. Thus, students are required to use these skills to develop themselves personally and socially as well as communicate with other people effectively. Self-awareness, self-management, social awareness, relationship building and effective decision-making skills are defined as components of social-emotional learning by CASEL. They are considered as indicators of the capacity of individuals to express themselves and adapt to society. Therefore, integrating these skills into curricula will contribute to individuals' development in which they will become more self-confident, positive and self-motivated. Besides, they can manage stress and anger, comply with social and ethical norms, communicate effectively and have increased problem-solving capacity.

Examining the literature indicated that a limited number of studies have focused on the relationship between social-emotional learning skills and language skills in Turkey. Therefore, this study will help researchers to understand the relationship between social-emotional learning skills and learning-teaching process in primary

education regarding the Turkish course curriculum. Social-emotional learning skills are defined as one of the important 21st century skills. Accordingly, when evaluated the Turkish curriculum it indicates mutual development of social-emotional and language skills is of great importance. Thus, the research aimed to understand to what extent the Turkish course curriculum can be associated with social-emotional learning skills. Based on this aim; the sub-aims are stated as follows:

- To understand to what extent specific aims of the Turkish Curriculum can be associated with social-emotional learning skills;

- To understand to what extent the themes of the Turkish Curriculum can be associated with social-emotional learning skills;

- To understand to what extent learning outcomes between 1st and 2nd grades of the Turkish Curriculum can be associated with social-emotional learning skills.

Method

The case study design is utilized in this research. In case study design the researcher has little control over the events/phenomenon. Therefore, they should design and carry out the research in great care to overcome the weaknesses. Curriculum evaluation studies can be conducted by utilizing a case study design. Accordingly, this study investigates to what extent Turkish curriculum (special aims, themes and learning outcomes of the curriculum) can be associated with social-emotional skills. Data are collected through documents. Deductive content analysis was administered to analyze the data. Primary school Turkish curriculum is examined by considering the social emotional skills described by CASEL. Deductive content analysis involves three phases, named as preparation, organizing and reporting. Considering these phases, social-emotional skills are listed in detail. Accordingly, self-awareness, self-management, social-awareness, relationship skills, responsible decision making are considered as core skills of social-emotional learning. In this research, the research is exempt from the ethics committee decision because the data are collected through document review.

Results

Findings indicated that special aims of the Turkish curriculum in primary education can be associated with social-emotional skills. Examining closely, data showed that special aims of the Turkish curriculum can be associated with self-awareness, self-management, social awareness, relationship building and decision-making skills of social-emotional learning. Examining themes of the curriculum also indicated that there are many issues that can be related to the various dimensions of social-emotional learning.

Learning outcomes of the curriculum were also examined in this research. Findings revealed that the outcomes' indication of social-emotional learning skills regarding listening is quite limited. However, learning outcomes of the curriculum

regarding speaking and writing can be associated with various skills of social-emotional learning.

Discussion and Conclusions

Primary school Turkish curriculum was evaluated for the first time in terms of social-emotional skills. Findings revealed that some of the special aims, themes and learning outcomes of the curriculum can be associated with social-emotional learning skills. Learning outcomes of the curriculum can be associated with the dimensions of self-awareness, self-management, social awareness, relationship building and decision-making skills that are of great importance in developing social-emotional learning. However, findings also indicated that social-emotional learning skills should take part more comprehensively in the primary Turkish curricula. Therefore, there may be a need to restructure the curriculum in which we can indicate social-emotional skills more comprehensively and systematically. Findings revealed that social-emotional learning skills are mostly emphasized in the themes of the curriculum. The curriculum involves compulsory and optional themes. The themes have various subjects. Examining listening, speaking, reading and writing skills at Turkish curriculum indicated that some of the learning outcomes can be associated with social-emotional learning skills. However, findings also pointed out that social-emotional learning skills still should be involved more in the curriculum.

Consequently, examining the special aims, themes and learning outcomes in the primary Turkish curriculum revealed that they can be associated with some of the social-emotional skills. This indicates that Turkish curriculum helps students to develop their social-emotional skills. However, as stated above, restructuring the aims, themes and learning outcomes in which they indicate social-emotional skills more comprehensively and systematically way, will contribute effectively to the students' development of these skills. Besides, considering the research aims, we do not know to what extent primary teachers emphasize social-emotional skills in their Turkish lessons. For this reason, understanding the extent to which primary teachers emphasize these skills in their lessons will also help us to understand how we can help them to teach Turkish effectively and develop their students' social-emotional skills.

The Ethical Committee Approval

In this research, data are collected through document analysis. Therefore, the research is exempt from the ethics committee decision.



Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik Hizmetleri Bölümünün İşlevselliğinin İncelenmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	11.11.2019	06.02.2021	23.03.2021

Serap Nazlı ¹, Semra Kiye ², Orhan Yoncalık ³,
Aslı Aşçıoğlu Önal ⁴, Nesime Can ⁵ ve Elif Gülçin Çelik Ateş ⁶
Ankara Üniversitesi

Öz

Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinde 70 yıllık geçmişi bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin (RAM) önemli bir konumu vardır. 2018-2019 Eğitim- Öğretim yılında RAM'ların sayısı 240 olmuştur. RAM'lar iki ana bölümde (Rehberlik Hizmetleri Bölümü ve Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü) hizmet sunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün yapısının işlevselliğini RAM'larda görev yapmakta olan rehber öğretmenlerin algılarına göre araştırmaktır. Araştırma karma modelde yürütülmüştür. RAM'larda görev yapan gönüllü 231 rehber öğretmenden nicel, 27 rehber öğretmenden nitel veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü Durum Tespiti Anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin sıklık ve yüzdeleri hesaplanmış, nitel veriler ise tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nde görev yapan rehber öğretmenlere göre RAM'ların mevcut yapısı ile sorumlu oldukları bölgenin gereksinim ve isteklerini karşılayamadığı, “özel eğitim merkezi” olarak algılandığı, RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işlevsel olmadığı, nicelik-nitelik olarak yeterli personel atanmadığı, personel yetersizliğine karşın Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) verdiği 12 görevden yedisinin yerine getirdiği belirlenmiştir. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü ile okul rehberlik servisleri arasında orta düzeyde etkileşim bulunduğu, okullarda çalışan rehber öğretmenlerin RAM'lardan özel eğitim alanı ile ilgili destek isteminde buldukları daha işlevsel RAM'lar için çalışanlara hizmet içi eğitim verilmesi, özlük haklarının iyileştirilmesi, nicelik-nitelik olarak personel sayısının artırılması ve RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün görev tanımının yeniden düzenlenmesinin önerildiği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul psikolojik danışmanlığı, rehberlik servisi, rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: serapnazli68@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8875-7926>

²Sorumlu Yazar: Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: kiyesemra@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4414-5765>

³Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: orhanozany@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2252-3585>

⁴Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: asli.ascioglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1701-5423>

⁵Öğretim Gör. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: canesime@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6448-1275>

⁶Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: elfglcn.celik@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8843-6292>

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinde Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin (RAM) önemli bir yeri vardır. Türkiye'de 1954 yılından itibaren büyük illerde İl Millî Eğitim Müdürlüğü (MEM) çatısı altında RAM'lar kurulmaya başlanmıştır. RAM'lar ilk yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Child Guidance Clinics benzeri bir yapılanma ile açılmıştır (Kepçeoğlu, 1988; Kuzgun, 1988; Tan, 2000). Kuruluşundan günümüze kadar değişen toplumsal koşullar ve yeni gereksinimler Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) RAM'lara yeni roller ve görevler vermesinde etken olmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) RAM'ların işleyişini ve RAM personelinin görev tanımlarını yayımladığı yönetmelikler ile düzenlemektedir. RAM'ların işleyişi ile ilgili ilk yönetmelik 1968 yılında yayımlanmıştır. Bu yönetmelikte RAM'lara verilen başlıca görevler şunlar olmuştur (MEB, 1968): Okul başarısızlıklarını inceleme, okullarda taramalar yapma, problemlî öğrencilerle terapi yapma, test geliştirme ve zeka özürli çocuklar için özel sınıflar açma. RAM'lar için yayımlanan ilk yönetmelik incelendiğinde, "araştırma" rolünün ön planda olduğu ve bu rolün merkezin adına da yansıdığı anlaşılmaktadır. 2001 yılında ve ardından 2017 yılında yayımlanan Rehberlik Hizmetleri Yönetmelikleri'nde (MEB, 2001, 2017), RAM'lar iki bölümde yapılandırılmış (Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü ve Rehberlik Hizmetleri Bölümü) ve RAM'lara iki ana rol verilmiştir. *Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü*'ne, RAM'lara başvuran/yönlendirilen özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri tanılama ve değerlendirme sürecinde hizmet sunma, *Rehberlik Hizmetleri Bölümü*'ne ise sorumlu olunan bölgede bulunan eğitim kurumlarındaki rehberlik servisleriyle eşgüdüm içinde çalışma ve işbirliği yapma rolü verilmiştir. Bu yönetmeliklere göre RAM'ların iki ana rolünün vurgulandığı ve 1968 yılında ön plana çıkartılan "araştırma" rolünün geri planda kaldığı görülmektedir.

MEB'in 2018 yılında yayımladığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Kılavuzu'nda (MEB, 2018) özel eğitim rolüne daha geniş yer verildiği dikkati çekmektedir. Kılavuzun ikinci bölümünde, özel eğitim bölümünün işleyişine on sayfa yer verildiği görülmektedir. Buna göre randevu sürecinden itibaren başvuru süreci, eğitsel değerlendirme süreci, MEBBİS işlemleri, yerleştirme ve okullarda öğrencilerin izlenmesi de dahil olmak üzere ayrıntılı ve işlevsel bilgiler paylaşılmıştır. Kılavuzda, RAM Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü çalışanları için öğrencileri tanılama ve değerlendirme sürecinin nasıl yapılacağına ilişkin çerçeve sunulmuştur. Kılavuzun üçüncü bölümde ise sadece beş sayfa rehberlik hizmetlerine yer ayrıldığı ve içeriğin sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'ne verilen on iki görevin nasıl yapılacağına ilişkin sınırlı açıklamalar yapılmış olması sahada çalışanların iş tanımlarını yeterince kavrayamamalarına neden olabilir. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün özgün ve kapsamlı bir görev tanımının bulunmasına karşın kılavuzda bu tanıma sınırlı yer verilmiş olması MEB'in RAM'lara bakışını yansıttığı yönünde değerlendirilebilir.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Kılavuzu'nda Rehberlik Hizmetleri Bölümü'ne verilen görevler aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 15):

- Sorumluluk bölgesinde görev yapan rehberlik öğretmenleriyle (rehberlik öğretmeni olmayan okulun ilgili müdür yardımcısıyla) bir eğitim-öğretim yılında en az üç toplantı yapılır.
- Alandaki çalışmalar takip edilerek rehberlik öğretmenlerinin mesleki gelişimini artırıcı faaliyetler düzenlenir.
- Okul ziyaretleri gerçekleştirilir.
- Eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal rehberlik hizmetleri planlanır ve yürütülür.
- Öğrenci ve velilere, grup rehberlik etkinliklerine yönelik programlar hazırlanır ve okullarda uygulanmasına destek verilir.
- Gerekli ölçme araçlarını uygulayarak bireylere psikolojik destek hizmeti verilir.
- Bölgenin ihtiyaç duyduğu çalışmaları planlamak için araştırmalar yapılır.
- Rehberlik ve araştırma merkezine verilen danışmanlık tedbiri kararları uygulanır.
- Bölüm ile ilgili istatistik verileri tutar.
- Hizmet alanıyla ilgili olan mevzuat değişiklikleri takip edilir ve bu değişiklikleri meslektaşları ile paylaşılır.

2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında RAM'ların sayısı 240'a ulaşmıştır (MEB, 2019b). RAM'ların sayısal olarak artırılması, MEB'in bu kurumlara gereksinim duyduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak MEB'in yürüttüğü çalışmalar ve projeler incelendiğinde RAM Özel Eğitim Bölümü'ne daha fazla kaynak ayrıldığı izlenimi oluşmaktadır (orgn.meb.gov.tr). Oysa, RAM Özel Eğitim Bölümü özel gereksinimli 279 bin öğrencinin eğitim gereksinimlerine destek verirken (MEB, 2019a), Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün 18 milyon öğrenciye ve bölgesindeki tüm bireylere hizmet sunması beklenmektedir. Bu nedenle RAM Rehberlik Hizmetleri bölümünün işleyişinin incelenmesi, eksikliklerinin belirlenmesi ve daha nitelikli hizmet verilmesi için önerilerin sunulmasını sağlayacak araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Yapılan alanyazın incelemesinde RAM'ların işleyişi ile ilgili çalışmaların daha çok Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü ile ilgili olduğu dikkati çekmiştir. Özel eğitim alanında çalışan araştırmacıların (Akçamete, 2001; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008; Şahin ve Pehlivan, 2006; Tiryakioğlu, 2009) RAM Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün işleyişine odaklanan çalışmaları önemsedikleri belirlenmiştir. Buna karşın PDR alanında çalışan araştırmacıların RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işleyişi ile değil RAM'da çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumunu (Kağan, 2010; Koç, 1998), örgütsel bağlılık ve çalışma yaşamı niteliği (Karaköse ve Bozgeyikli, 2012), özel eğitim alanındaki yeterlikleri (Gürbüz ve Bozgeyikli, 2014) konularının araştırıldığı saptanmıştır. Diğer bir deyişle özel eğitim alanında çalışan araştırmacıların RAM'ların özel eğitim alanında sunulan hizmetlerine odaklandıkları

ve daha iyi hizmet için öneriler sundukları, PDR alanında çalışan araştırmacıların ise sunulan hizmete değil rehber öğretmenlere odaklanmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Rehber öğretmenlere odaklanan çalışmaların yanı sıra Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün görev tanımı, sunduğu hizmetler ve okullara katkısını araştıran çalışmalara da gereksinim duyulduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar çocuk ve gençlerde problem davranışların arttığını göstermektedir (Ayas ve Pişkin, 2011; Ercan, Türkmen, Karaman ve Çok, 2011; Güler, Güler, Ulusoy ve Bekar, 2009; Öngören, Sarıefe ve Balcı, 2017; Telef, 2014; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2014). TÜİK verilerinin 2017 yılında 335 bin çocuğun emniyet birimlerine getirildiğini ve çoğunluğu 15-17 yaş grubundaki 107 bin çocuğun öldürme, yaralama ve cinsel taciz gibi suçlara sürüklendiğini (TÜİK, 2018) ortaya koyması, artan riski somut olarak göstermektedir. PISA 2015 araştırmasında ülkemizde öğrencilerde mutsuzluk, sınav kaygısı ve zorbalık oranlarının yüksek olduğu, liselerde okul terki oranının Avrupa Birliği ülkelerinde ortalama %13,5 iken Türkiye'de bu oranın %41,9 (MEB, 2016) olduğunun belirlenmiş olması, RAM'ların yeni isteklere yanıt verecek bir dönüşüme yönelmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Myrick'e (1997) göre 21. yüzyılda değişen toplumsal koşullar, rehberlik hizmetlerinin yeni roller üstlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bunların başında da *öğretim liderliği/okul liderliği* rolü gelmektedir. Rehber öğretmenler eğitim kurumlarında etkin görev almalı ve eğitim politikalarını şekillendirecek rol üstlenmelidir (Aaron, 2004; Ametea ve Clark, 2005; Dollarhide, 2003; Fitch ve Marshall, 2004; Lee, 2005; Myrick, 1997). Ülkemizde de yeni toplumsal talepler ve değişen gereksinimler RAM'ların yapısının incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. MEB'in (2019c) yayınladığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, RAM'ların değişen gereksinimlere göre yapılanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, RAM'larda görev yapmakta olan rehber öğretmenlerin algılarına göre RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün yapısının işlevselliğinin araştırılmasıdır. Ayrıca RAM'larda görev yapmakta olan rehber öğretmenlere göre İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) yetkililerinin RAM'ı algılayışları ve RAM'ların İl/İlçe düzeyinde konumunun incelenmesi, RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işlevselliği, sorunları ve okul rehberlik servisleri ile ilişkisi bu araştırmanın alt amaçlarıdır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

RAM'da görev yapan rehber öğretmenlere göre,

1. RAM'lar sorumlu oldukları bölgenin gereksinimlerine uygun hizmet sunabiliyor mu? İl/İlçe MEM yetkilileri RAM'ı nasıl algılıyor?
2. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü işlevsel mi? RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü hangi görevleri yerine getiriyor?
3. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü ile eğitim kurumlarının rehberlik servisleri arasındaki etkileşim nasıldır?
4. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün daha etkili hizmet sunması için çalışanların önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma karma yöntem desenlerinden yakınsak (paralel ya da eş zamanlı) desende yürütülmüştür. Yakınsak karma desende amaç nicel ve nitel verileri eş zamanlı olarak toplayıp birleştirerek araştırma sorusuna yanıt oluşturmaktır. Bu desen, nicel ve nitel verilere ilişkin bulguları birbirine benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırır ve buna yönelik bu desende en sık karşılaşılan değerlendirme biçimi bulguların tartışma bölümünde birlikte ele alınarak tartışılması şeklindedir (Creswell, 2012). 240 RAM’da görev yapan ve gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan (231 katılımcı anket ve 27 katılımcı görüşme) elde edilen nicel ve nitel veriler, araştırma sorularına göre oluşturulan başlıklar ve temalar altında bulgular başlığında ele alınmış ve tartışma başlığında nicel-nitel veriler ilişkilendirilerek alanyazın desteğiyle sunulmuştur. Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Katılımcılar

Türkiye’de 2019 yılında toplam 240 RAM bulunmaktadır. MEB 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında RAM’ları güçlendirmek için “Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi (RAMKEG) Projesi” başlatılmıştır (MEB, 2019b). Bu proje kapsamı içindeki Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (KGRP) yönetimi kursuna, 240 RAM’dan Rehberlik Hizmetleri Bölümü’nde görev yapan birer rehber öğretmen katılmıştır. RAMKEG KGRP kursuna katılan gönüllü 231 rehber öğretmen anket çalışmasına katılmış ayrıca 27 rehber öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Anket çalışmasına katılan 231 katılımcının demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Demografik Özellikler (Nicel Verilerin Toplandığı Katılımcılar)

		n	%
Cinsiyet	Erkek	149	65
	Kadın	82	35
Yaş	23-30	82	35
	31-40	82	35
	41-54	46	20
	Belirtilmeyen	21	10
Unvan	Rehber öğretmen	229	99
	Belirtilmeyen	2	1
Mezun olduğu program	PDR	187	81
	Diğer	26	11
	Belirtilmeyen	18	8

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

		n	%
Eğitim düzeyi	Lisans	181	78
	Yüksek lisans	48	21
	Doktora	2	1
MEB'deki kıdem	6-10	70	30
	11-15	92	39
	16-20	35	15
	21-25	20	9
	26-34	6	3
	Belirtilmeyen	8	4
	RAM'daki kıdem	1-5	174
	6-10	37	16
	11-15	13	6
	16-20	4	2
	21-25	3	1

Tablo 1'e bakıldığında, katılımcıların 149'u erkek (%65), 82'sinin ise kadın (%35) olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşlarına yönelik veriler incelendiğinde 82 (%35) katılımcının 23-30 yaş aralığında, 82 (%35) katılımcının 31-40 yaş aralığında, 46 (%20) katılımcının 41-54 yaş aralığında olduğu, 21 (%10) katılımcının ise yaşını belirtmediği anlaşılmaktadır. Katılımcıların kıdemlerine bakıldığında, 70 (%30) katılımcının meslekteki kıdemlerinin 6-10 yıl, 92 (%39) katılımcının 11-15 yıl, 35 (%15) katılımcının 16-20 yıl, 26 (%12) katılımcının ise 20 yıldan fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların Rehberlik ve Araştırma Merkezin'deki çalışma sürelerine bakıldığında ise, 174 (%75) katılımcının 1-5 yıldır, 37 (%16) katılımcının 6-10 yıldır, 13 (%5) katılımcının 11-15 yıldır, dört (%2) katılımcının 16-20 yıldır, üç (%1) katılımcının ise 20 yıldan fazla süredir RAM'larda görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların 181'i (%78) lisans, 48'i (%21) yüksek lisans ve ikisi (%1) doktora derecesine sahiptir. 187 (%81) katılımcı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programından, 26 (%11) katılımcı farklı lisans programlarından mezun olduklarını belirtirken 18 (%8) katılımcı ise hangi lisans programından mezun olduğunu belirtmemiştir. Katılımcılar arasında görüşme yapılan 27 kişinin demografik bilgileri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

Demografik Özellikler (Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcılar)

		N
Cinsiyet	Erkek	18
	Kadın	9
Yaş	26-30	4
	31-40	15
	41-49	7
	Belirtilmeyen	1

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

		N
Unvan	Rehber öğretmen	27
Mezun olduğu program	PDR	23
	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	2
	Eğitim Programları ve Öğretim	1
	Felsefe Öğretmenliği	1
Eğitim düzeyi	Lisans	23
	Yüksek lisans	4
MEB'deki kıdem	3-10	10
	11-15	3
	16-20	11
	21-27	3
RAM'daki kıdem	1-5	14
	6-10	11
	11-16	2

Nitel verilerin elde edilmesi sürecinde katılımcı grubu belirlenirken amaçlı örnekleme türlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002). Tablo 2'ye göre yüz yüze bireysel görüşmelere katılmaya gönüllü olan 27 katılımcının dokuzu kadın, 18'i erkektir. Katılımcıların yaşlarının 26 ile 49 arasında değiştiği, katılımcılardan birinin ise yaşını belirtmediği görülmektedir. Katılımcıların ikisi Eğitimde Psikolojik Hizmetler, biri Eğitim Programları ve Öğretim, biri Felsefe Öğretmenliği, 23'ü ise PDR lisans programından mezun olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 23'ü lisans düzeyinde, dördü ise yüksek lisans düzeyinde öğrenim gördüklerini belirtmişlerdir. Meslekteki kıdem yılına göre katılımcıların özellikleri incelendiğinde; 3-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip 10, 11-15 yıl arasında üç, 16-20 yıl arasında 11, 21-27 yıl arasında ise üç katılımcının bulunduğu görülmektedir. Bireysel görüşmelere katılan katılımcıların RAM'daki çalışma sürelerine bakıldığında ise 14 katılımcının 1-5 yıl, 11 katılımcının 6-10 yıl, iki katılımcının ise 11-16 yıldır RAM'larda görev yaptıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması için RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü Durum Tespiti Anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü durum tespiti anketi. Araştırma kapsamında RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işleyişini incelemek için anket geliştirilmiştir. Anket hazırlanırken önce ilgili alanyazın taranmış, MEB'in ilgili yönetmelikleri ve kılavuzu incelenmiştir. Alanyazındaki çalışmalar RAM'da çalışan rehber öğretmenlerin eğitimleri olmaması ve görev tanımlarında yer almamasına rağmen özel eğitim bölümünde çalışılmaktan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Gürbüz ve Bozgeyikli, 2014; Kağan, 2010; Karaköse ve Bozgeyikli, 2012; Koç, 1998). MEB'in yayınladığı yönetmelikler (MEB, 2001, 2017) ve MEB Rehberlik Araştırma Merkezi Kılavuzu (MEB, 2018) incelenmiştir. Yönetmelik ve

kılavuzda RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'ne verilen on iki görev tanımı değerlendirilmiştir. Bu görev tanımlarında RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'ne ağırlıklı olarak "müşavirlik" rolü verildiği anlaşılmaktadır. Müşavirlik rolü kapsamında bölgenin gereksinimlerini dikkate alarak iki adet "yerel hedef" belirleme, okullarda görevli rehber öğretmenler ile yılda en az üç defa toplantı düzenleme, rehber öğretmenlerin mesleki gelişimi için çalışmalar yapma ve okul ziyaretleri yapma görevleri bulunmaktadır. Ayrıca gereksinim doğrultusunda araştırma ve proje çalışmaları yapma, mahkemelerden görevlendirildiği takdirde danışmanlık tedbiri çalışmalarını yürütme ve tercih döneminde üniversite adayı öğrencilere kariyer danışmanlığı yapma görevlerinin yürütülmesinin beklenildiği saptanmıştır.

Alanyazın taraması sonrası anketin araştırmanın genel amacı ve sorularını kapsayacak dört temada (İl/İlçe MEM'de RAM'ın algılanışı ve İl/İlçe MEM'e katkısı, RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işlevselliği, RAM ile okul rehberlik servisi ilişkisi, işlevsel bir RAM için öneriler) oluşturulmasına karar verilmiştir. Taslak anket formunda dört temadan 16 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu, PDR alanında çalışan uzmanların (Beş kişi akademik ortamda çalışan, dört kişi sahada çalışan) görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış, ankete amacına hizmet edeceği düşünülen yeni sorular ve yeni maddeler eklenmiştir. Mevcut maddelerden anlam olarak uygun olmadığı düşünülenler ile amacın dışında anlamlar çağırıştırabilecek soru kökleri değiştirilerek ankete son biçimi verilmiştir.

Bu araştırma için geliştirilen RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü Durum Tespiti Anket'i iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, unvanı, öğrenim düzeyi, kıdem yılı, RAM'da çalışma süresi) ile ilişkili sorulara yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümü ise çalışma konusunu kapsayan 13 maddeden (12 çoktan seçmeli ve bir açık uçlu) oluşmuştur. Bu maddelerde RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün yapısı, rol ve görevlerinden hangilerini yerine getirdikleri ve sorunları, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne katkısı, yetkililerin algıları, RAM-okul rehberlik servisi eşgüdümü, okul psikolojik danışmanlarının beklediği hizmetler ve RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün daha işlevsel olması için öneriler sorulmuştur. Katılımcıların önerilerini almak için "*MEB'in güncel ihtiyaçlarını karşılamak için sizden RAM'ları yapılandırmanız istenilseydi, yeni RAM yapılanması için önerileriniz neler olurdu?*" açık uçlu sorusu anketin sonuna eklenmiştir. Daha sonra anket, sahada çalışan iki rehber öğretmene uygulanarak maddelerin anlaşılır olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Ankette soru-madde yazım sürecinde izlenen yol (alanyazın taramasının yapılması, maddeler yazıldıktan sonra uzman görüşüne başvurulması gibi) anketin kapsam ve yapı geçerliğinin sağlanmasında önemli bir etken olmuştur. Görünüş geçerliği için ankette yer alan soruların konu ile ilgili, açık ve anlaşılır olmasına; güvenilirlik için ankette yer alan 13 maddenin birbiri ile tutarlılığına dikkat edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümünün işlevselliğini araştırmak için görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış

formlara dayalı görüşmeler, hem belirli seçenekler arasından seçim yapabilmeyi hem de deneyimlere ve bilgiye derinlemesine ulaşabilmeyi olanaklı kılabilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda beş ana soru yer almış ayrıca sondaj soruları ile katılımcıların konuyu ayrıntılandırması sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki beş ana soru aşağıda verilmiştir:

1. RAM'ları mevcut yapısı ile okul PDR hizmetlerine katkısı açısından nasıl değerlendirirsiniz?
2. Görev yaptığınız RAM'ın sunduğu hizmetleri, sorumlu olduğunuz bölgenin ihtiyaçları kapsamında ve bu hizmetlerin İl/İlçe düzeyinde MEM'e katkılarını nasıl değerlendirirsiniz?
3. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nde sorumlu olduğunuz ve gerçekleştirdiğiniz görevler neler ve bu görevlerin saha için işlevselliğini değerlendirir misiniz?
4. Bir psikolojik danışman olarak RAM'da bir gününüz nasıl geçmektedir?
5. Yetkili bir konumda olsaydınız ve sizden RAM'ları yapılandırmanız istenilseydi sizin RAM modeliniz nasıl olurdu?

Veri Toplama Süreci

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi (RAMKEG) projesi kapsamında Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (KGRP) Kursu iki hafta (22.07.2019-02.08.2019) ve 120 kişilik iki grup halinde yapılmıştır. Pazartesi günü kursun ilk ders saatinde araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü katılımcılara anket uygulanmıştır. Anket uygulaması yaklaşık 15 dakika sürmüştür ve katılımcıların özellikle açık uçlu soruya önem verdikleri gözlemlenmiştir. Anket uygulamasında görüşme yapılacağı duyurulmuş ve sonrasında gönüllü 27 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yazarlar tarafından yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 30-58 dk arası sürmüştür.

Verilerin Analizi

RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü Durum Tespiti Anketi'nden elde edilen veriler dört başlıkta (İl/İlçe MEM'de RAM'ın algılanışı ve katkısı, RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işlevselliği, RAM ile okul rehberlik servisi ilişkisi, işlevsel RAM için öneriler) toparlanarak sıklık ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Tematik analiz, alanyazında, kendine özgü özelliklere sahip temel nitel yaklaşımlardan biri olarak kabul edilmektedir. Araştırmacılara veri içerisindeki örüntülerin tanımlanmasını, analiz edilmesini ve raporlanmasını sağlayan sistemli bir bakış açısı sunmaktadır (Braun ve Clarke, 2006; Vaismoradi, Turunen ve Bondas, 2013). Bu çalışmada analizler veri odaklı ve yorumlayıcı bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Yorumlayıcı yaklaşımda gerçeklik öznel bir olgu olarak kabul edilmektedir ve incelenen deneyimlerin, bireylerin kişisel anlamlandırmalarına dayalı olarak yapılandırıldığı

savunulmaktadır (Merriam, 2015; Patton, 2002). Braun ve Clarke'ın (2006) psikoloji ve ilgili bilimler için önerdiği tematik analiz basamakları kullanılarak gerçekleştirilen analiz süreci, genel hatlarıyla aşağıdaki gibidir:

1. Verilere aşına olunması: 27 katılımcı ile yapılan görüşmelerin ses kayıtları çözümlenerek yazılı duruma getirilmiştir. Yazılı duruma getirilen görüşme içerikleri, dört araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunmuş ve katılımcıların ifadeleri ile ilgili belirlenen ilk fikirler ve olası kodlar not edilmiştir.

2. Kodların belirlenmesi: Bu aşamada, veri setleri dört araştırmacı tarafından bağımsız olarak satır satır incelenmiş ve veri kesitlerinin olası anlamlarını tanımlayan ilk kodlar belirlenmiştir. Kodlama sürecinin birinci döngüsünde, açık ve betimsel kodlama yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmacılar bağımsız olarak gerçekleştirdikleri çalışmalar sonrasında bir araya gelerek tanımlanan kodları incelemiş ve kodlayıcılar arasında fikir birliğine varıncaya kadar olası kodlar üzerinde tartışılmıştır. İncelemeler sonrasında üzerinde uzlaşıya varılan kodlara son şekli verilmiştir.

3. Temaların oluşturulması: Araştırmacılar öncelikle, daha önce üzerinde uzlaşıya varılan kod tanımlamalarına göre veri setlerini yeniden incelemiş ve gerekli düzenlemeleri yapmışlardır. Düzenlemeler sonrasında her bir araştırmacı olası başlangıç temaları ve alt temaları belirlemek için veri üzerinde bireysel olarak incelemeler yürütmüştür. İkinci döngü kodlamanın gerçekleştirildiği bu süreçte araştırmacılar örüntü kodlama yaklaşımını benimsemiştir. Bireysel çalışmalar sonrasında kodlayıcılar bir araya gelerek ayrı ayrı belirledikleri temalar, alt temalar ve bu temalarla ilişkilendirilen kodları incelemişlerdir. Fikir birliğine varıncaya kadar gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında ana temalar ve alt temalar belirlenmiş ve ilk tema haritası oluşturulmuştur.

4. Temaların gözden geçirilmesi: Bu aşamada her tema ve temalarla ilişkili alt temalar veri kesitlerine göre incelenmiş, değerlendirilmiş ve temaların geçerliği bir bütün olarak veri setinde yeniden gözden geçirilmiştir. Bu noktada daha önce belirlenen iki ana temanın ve temalar altında yer alan alt kategorilerde benzer anlamlar içeren bölümlerin bir araya getirilmesine karar verilmiştir. Fikir birliğine varılarak son biçimi verilen temalar ve alt temalar, veri setiyle uygunluğunun gözden geçirilmesi için kodlama sürecinde yer almayan bir dış denetçiye gönderilmiş; temalar ve alt temalara son biçimi verildikten sonra ilk tematik harita yeniden düzenlenmiştir.

5. Temaların tanımlanması ve adlandırılması: Bu aşamada üzerinde fikir birliğine varılan temalar adlandırılmış ve her bir temanın kapsamını ve içeriğini tanımlamak için uygun tanımlar yazılmıştır.

6. Raporun hazırlanması: Analiz süreci tamamlandıktan sonra, temalar ve alt temaların tanımları, içerikleri yeniden gözden geçirilmiş ve onları en iyi örneklendirecek katılımcı ifadeleri belirlenmiştir.

Bu araştırmada nitel verilerin analizinde geçerlik ve güvenilirliği arttırmak amacıyla birtakım önlemler alınmıştır. Lincoln ve Guba (2013), nitel araştırmalardaki

geçerlik, güvenilirlik stratejilerini inanılabilirlik, aktarılabilirlik, onaylanabilirlik ve sağlamlık olarak sınıflandırmıştır. Bu çalışmada inanılabilirliği arttırmak amacıyla nitel çalışmanın başlangıcından sonuna kadar, nitel araştırma konusunda yeterli donanımına sahip bir alan uzmanından yürütülen çalışmaları incelemesi ve değerlendirmesi istenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacılar düzenli toplantılar düzenlemiş ve bu toplantılarda görüşmelere hazırlanılması, görüşmelerin yürütülmesi, ses kayıtlarının deşifre edilmesi, verilerin analizinin gerçekleştirilmesi, verilerin yorumlanması gibi konularda birbirlerini bilgilendirerek görüşlerini ve geribildirimlerini paylaşmışlardır. Geribildirimler aracılığıyla nitel çalışmanın eksik kalan noktaları yeniden düzenlenmiş ve araştırmacılar sürece yansıma olasılığı olan yanlılıklarını fark etme olanağı elde etmişlerdir. Alan çalışması ve veri toplama süreci incelenen konuyla ilgili yeterli düzeyde veri elde edildiği düşünülmüştür. Diğer yandan çeşitlemeyi sağlamak amacıyla RAM'ların mevzuatı ve işleyişi ile ilgili belgeler araştırılmış ve katılımcıların algıları anket aracılığıyla da elde edilmeye çalışılmıştır. Bulguların yorumlanması kısmında çeşitleme amacıyla diğer veri kaynaklarından da yararlanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulguların sağlamlık ve onaylanabilirlik düzeylerini arttırabilmek için veri analizi süreci dört farklı kodlayıcı tarafından yürütülmüştür. Analizin her bir basamağı yukarıda tanımlandığı gibi, öncelikle araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yürütülmüş ve kodlar, alt temalar, ana temalar uzlaşıya varılıncaya kadar tartışılarak oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar, analiz sürecinde yer almayan bir araştırmacının dış denetiminden geçirilmiş ve alınan geribildirimler doğrultusunda bulgulara son biçimi verilmiştir. Veri analiz sürecinde yer alan araştırmacılar katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yürüten, ses kayıtlarını yazılı duruma getirerek çözümleyen, nitel analiz deneyimine sahip ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında en az doktora düzeyinde öğrenim görmekte olan kişilerden oluşturulmuştur. Araştırma ekibinde yer alan katılımcıların biri altı yıl, diğeri ise dokuz yıl rehber öğretmen olarak alanda çalışmış ve RAM'ların işleyişini doğrudan gözlemlene olanağı elde etmişlerdir. Bu durum ilgili araştırmacıların incelenen konuya ve veri toplanan alana hakim olmaları açısından bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Ancak öte yandan katılımcıların kişisel yanlılıklarının ve değerlendirmelerinin sürece yansıması riskini de doğurabilmektedir. Bu nedenle daha önce de belirtildiği gibi araştırmacılar sürecin her aşamasında hem araştırmanın yürütücüsünden hem de araştırma ekibindeki diğer uzmanlardan geribildirimler almışlardır. Araştırmada aktarılabilirliğin artırılması için süreç, temalar ve alt temalar ayrıntılı olarak betimlenmiş ve her bir alt tema için katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilmiştir.

Bulgular

RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümünde görev yapan rehber öğretmenlerden elde edilen bulgular, araştırmanın dört temel sorusu dikkate alınarak bu başlıkta verilmiştir. İlk olarak RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü Durum Tespiti Anketi'nden elde edilen nicel bulgular, daha sonra yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel bulgular aktarılmıştır.

RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün İşlevselliği ile İlişkili Nicel Bulgular

231 katılımcıdan elde edilen anket verileri dört başlıkta (İl/İlçe MEM'de RAM'ın algılanışı ve katkısı, RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işlevselliği, RAM ile okul rehberlik servisi ilişkisi, işlevsel RAM için öneriler) aşağıda sunulmuştur.

Rehber öğretmenlere göre İl/İlçe MEM'de RAM'ın algılanışı ve katkısı.

Araştırmada katılımcılara sorumlu oldukları bölgelerde İl/İlçe MEM düzeyinde nasıl algılandıkları ve beklenen düzeyde katkı sağlayıp sağlamadıklarını araştırmak için iki soru sorulmuştur. Bu tema kapsamında sorulan ilk soruya (*Sizce İl/İlçe MEM yetkilileri RAM'ları nasıl algılıyor?*) alınan yanıtlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Rehber öğretmenlere göre MEM yetkililerinin RAM algıları

	f	%
Özel gereksinimli öğrencilerle ilgilenen bir kurum	231	100
Rehabilitasyon merkezlerine rapor düzenleyen bir kurum	213	92
Öğrencilere gelişim ve zeka testi uygulayan bir kurum	180	78
Problem davranış gösteren öğrencilerle ilgilenen bir kurum	129	56
Okullardaki rehberlik hizmetlerini destekleyen bir kurum	115	50
Öğrencilere çeşitli konularda bilgilendirmeye yönelik eğitimler veren bir kurum	86	37
Bölgenin ihtiyaç duyduğu konularda araştırma ve proje yapan bir kurum	35	15
Aile-çocuk konularında dokümanlar hazırlayıp yayımlayan bir kurum	32	14
Okullara PDR etkinlikleri, ölçme araçları geliştiren bir kurum	16	7

Tablo 3'e göre katılımcıların tamamının (%100), bağlı buldukları İl/İlçe MEM yetkililerinin RAM'ları "*özel gereksinimli öğrencilerle ilgilenen bir kurum*" olarak algıladıklarını düşündükleri saptanmıştır. Ayrıca katılımcılara göre İl/İlçe MEM yetkililerinin RAM'ları rehabilitasyon merkezlerine rapor düzenleyen bir kurum (%92), öğrenciye gelişim veya zeka testi uygulayan bir kurum (%80), problem davranış gösteren öğrencilerle ilgilenen bir kurum (%56), okullardaki rehberlik hizmetlerini destekleyen bir kurum (%50) olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü Durum Tespiti Anketi'nin "*RAM'lar mevcut yapısı ile İl/İlçe MEM düzeyinde kendisinden beklenen rol ve görevleri yerine getirebiliyor mu?*" sorusuna katılımcılardan %70 oranında hayır, %20 oranında evet ve %10 oranında kısmen yanıtı alınmıştır. Elde edilen bu bulguya göre katılımcıların RAM'ların varolan yapısıyla sorumlu oldukları bölgenin beklentisine uygun görev yapmadığını düşündükleri belirlenmiştir.

Araştırmanın ilk sorusuna yönelik elde edilen bulgular RAM'da görev yapan rehber öğretmenlerin algılarına göre RAM'ların İl/İlçe MEM düzeyinde işlevsel olmadıkları ve İl/İlçe MEM yetkililerinin RAM'ları "*özel eğitim merkezi*" olarak

değerlendirdiklerini göstermektedir. Diğer bir deyişle rehber öğretmenlere göre RAM'lar mevcut yapısı ile sorumlu oldukları bölgenin gereksinim ve istemlerini karşılamamak ve İl/İlçe MEM yetkilileri RAM'ları "özel eğitim merkezi" olarak algılamaktadır.

RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işlevselliği. Araştırmanın ikinci sorusunda RAM'larda görev yapmakta olan rehber öğretmenlere göre RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işlevselliği sorulmuştur. Bunun için RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü Durum Tespiti Anketi'nde altı soruya yer verilmiştir. "RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü mevcut haliyle işlevsel mi?" sorusuna katılımcıların %60'ının hayır, %27'sinin kısmen ve %13'ünün ise evet olarak yanıtladıkları belirlenmiştir. Aynı konuda "MEB'in RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'ne verdiği rol ve görevleri nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusunda ise katılımcıların %63'ü kısmen işlevsel bulduğunu, %22'si işlevsel bulmadığını ve %13'ü işlevsel bulduğunu belirtilmiştir. Elde edilen bulgulara göre RAM'da görev yapan rehber öğretmenler RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nü işlevsel bulmamaktadırlar.

Ankette "Görev yaptığınız RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nde hangi görevleri yerine getiriyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar gösterilmiştir (EK 1). Elde edilen bulgulara göre RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün 1., 2., 3., 5., 8., 11. ve 12. maddelerdeki görevleri daha fazla yerine getirdikleri belirlenmiştir. Diğer bir anlatımla okullar ile eşgüdüm ve işbirliği kurma (%46.8 genellikle ve %30.7 her zaman), yerel hedeflerin belirlenmesinde sorumluluk alma (%35.5 genellikle ve %41.6 her zaman), sorumlu oldukları bölgelerdeki rehber öğretmenler ile toplantı yapma (%25.5 genellikle ve %55,8 her zaman), okullara ziyarete gitme (%30.7 genellikle ve %39 her zaman), öğrencilere bireysel psikolojik destek hizmeti verme (%26.4 genellikle ve %37.7 her zaman), danışmanlık tedbiri hizmeti sunma (%24.2 genellikle ve %50.6 her zaman), tercih danışmanlığı hizmeti sunma (%21.2 genellikle ve %69.7 her zaman) görevlerinin daha fazla yerine getirildiği belirlenmiştir. Katılımcılar bu sorunun 4., 6. ve 9. maddelerindeki görevleri daha az yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Yani rehber öğretmenler, mesleki gelişimi için faaliyet düzenleme (%29.4 ara sıra ve %29.4 genellikle), eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal rehberlik hizmetleri planlama ve yürütme (%29 ara sıra ve %37.7 genellikle), bölgenin gereksinim duyduğu konuları belirleme ve çalışma yapma (%28.1 ara sıra ve %32.5 genellikle) gibi rol ve görevlere ilişkin daha az katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların 7. ve 10. maddelere yönelik "Rehberlik hizmetleri ile ilgili yayın hazırlama" "%26.8 nadiren ve 32.5 ara sıra", "Araştırma yapma" maddesine "%26.8 nadiren ve 32.5 ara sıra" şeklinde değerlendirme yaptıkları ve bu konularda düşük düzeyde katkı sunduklarını belirttikleri anlaşılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde, MEB'in RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'ne verdiği yedi görevin yerine geldiği ancak beş görevin daha az yerine geldiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün sorumluluk alanındaki eğitim kurumlarının rehberlik servisleri ile eşgüdüm ve işbirliği yapıldığı, RAM'da rehber öğretmenler ile toplantı yapıldığı ve okul ziyaretleri gerçekleştirildiği ayrıca

yerel hedeflerin belirlenmesinde sorumluluk alındığı, RAM'a başvuranlara bireysel psikolojik destek verildiği, danışmanlık tedbiri ve tercih danışmanlığı görevlerinin yerine getirildiği belirtilmiştir. Ancak bölgenin gereksinimlerini belirleme, yayın hazırlama, araştırma yapma görevlerinin sınırlı yapıldığı belirlenmiştir.

Katılımcılara yöneltilen “Görev yaptığınız RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü rehber öğretmenleri kendilerinden beklenen rol ve görevleri yerine getirebilmeleri için hangi konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorlar?” sorusuna verilen yanıtlar sırasıyla bireyle psikolojik danışma (%61), aile eğitim programı tasarlama (%60), grupla psikolojik danışma (%57), gelişimsel-önleyici rehberlik programları tasarlama (%51), psikoeğitim programı tasarlama (%49), öğretmen eğitimi programı tasarlama (%48), akran yardımcılığı/danışmanlığı programı tasarlama (%43) ve araştırma ilke ve teknikleri (%42) olarak saptanmıştır.

Ankette katılımcılara “Görev yaptığınız RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü, İl/İlçe düzeyinde işbirliği yaptığı kurumlar hangileridir?” soru yönetilmiş sırasıyla valilik/kaymakamlık (%62), üniversiteler (%58), sağlık kurumları (%45), belediyeler (%38), Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı İl Müdürlüğü (%7), Adalet Bakanlığı/Adliye/Denetimli Serbestlik Müdürlüğü (%5) ve Aile Danışma Merkezleri (%5) ile işbirliği yapıldığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümünün hizmet sunarken valilik/kaymakamlık, üniversiteler, sağlık kurumları ile daha fazla olmak üzere, gereksinime göre farklı kurumlar ile etkileşim kurduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların “Görev yaptığınız RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün temel sorunları nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün temel sorunları

<i>Temel Sorunlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün daha fazla önemsenmesi	188	81
Nicelik olarak personel sayısının yetersizliği	149	65
Nitelikli personel sayısının yetersizliği	147	64
Fiziki mekân sorunu	138	60
Görev tanımının çok kapsamlı olması	128	55
Görev tanımının dışında çalışma sorunu	122	53
Görev tanımının İl/İlçe ihtiyaçlarını karşılayamaması	39	17
Personel hareketliliğinin fazla olması (Atama, görevlendirme)	7	3
Finansal ve ulaşım sorunları (Araç eksikliği)	3	1
RAM'lar ile yerel halk arasındaki iletişim eksikliği	2	1

Tablo 4'e bakıldığında, en yüksek oranda işaretlenen temel sorunun %81 oranla “Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün daha fazla önemsenmesi” olduğu belirlenmiştir. Bu temel sorunu sırasıyla nicelik (%65) ve nitelikli personel sayısının yetersizliği (%64), fiziki mekân sorunu (%60), görev tanımının çok kapsamlı olması (%55) ve

görev tanımının dışında çalışmak durumunda kalınması (%53), görev tanımının il/ilçe ihtiyaçlarını karşılayamaması (%17) durumlarının izlediği anlaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre rehber öğretmenlerin RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün görev tanımlarını ve yürüttükleri çalışmaları işlevsel bulmadıkları saptanmıştır. Ayrıca MEB'in RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'ne verdiği on iki görev tanımından yedisinin daha fazla yerine getirildiği belirlenmiştir. Rehber öğretmenlere göre çalışma ortamlarında karşılaştıkları sorunların çoğunlukla Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün daha fazla önemsenmesi, nicelik-nitelik olarak personel sayısının yetersizliği, fiziki mekanın yetersizliği, görev tanımının çok kapsamlı olması, çalışanlardan görev tanımları dışında çalışma beklenilmesi olduğu anlaşılmaktadır. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü çalışanlarının bireysel-grupla psikolojik danışma ve çeşitli programları tasarlama konularında hizmet içi eğitimlere gereksinim duydukları belirlenmiştir.

RAM ile okul rehberlik servisi ilişkisi. Araştırmanın üçüncü sorusunu ilişkin veri toplamak için RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü ile sorumlu oldukları bölgelerdeki okul rehberlik servisleri ilişkisi incelenmiştir. Bunun için RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü Durum Tespiti Anketinde üç soruya yer verilmiştir.

RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü ile okul rehberlik servisleri arasındaki işbirliği ve eşgüdümü belirlemek için katılımcılara “*Görev yaptığınız RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü ile okullarda görevli rehber öğretmenler arasındaki etkileşimi nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş, katılımcıların %47'si yeterli, %36'sı kısmen ve %14'ü yetersiz düzeyde bulduklarını belirtmiştir. Bu soruyla katılımcıların yaklaşık yarısının RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü ile okul rehberlik servisleri arasındaki ilişkiyi yeterli bulduğu saptanmıştır.

Katılımcılara “*Görev yaptığınız RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü, üniversiteler ile işbirliği yaparak okullarda görevli rehber öğretmenlere hangi konularda müşavirlik hizmeti sunmalı?*” sorusu yöneltilmiştir. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün okullarda çalışan rehber öğretmenlere yönelik olarak sunması gereken müşavirlik hizmeti sırasıyla eğitsel, kariyer ve kişisel-sosyal rehberlik hizmeti sunma (%65), bireysel (%62) ve grupla psikolojik danışma yapma (%61), gelişimsel-önleyici rehberlik hizmetlerini kavrama (%59), etkili rehberlik servislerini yapılandırma (%58), psikoeğitim programları tasarlama ve uygulama (%46) konularının olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların düşük oranda belirttikleri müşavirlik konularının ise “E-rehberlik sunum sitemini kullanma” (%17) ve “Sınıf rehberliği etkinlikleri tasarlama ve uygulama” (%26) olduğu görülmektedir.

Katılımcılara bu kapsamda yöneltilen “*Görev yaptığınız bölgede, okullarda çalışan rehber öğretmenler hangi konularda RAM'dan destek talep ediyor?*” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

RAM'dan destek istenen konular

	f	%
Özel gereksinimli öğrencilerin tanınması ve gelişmelerinin desteklenmesinde	202	87
Davranış problemleri olan öğrenciler hakkında müşavirlik sunulmasında	155	67
BEP hazırlanmasında	148	64
MEB'in verdiği görevler ile ilgili detaylı bilgiye ihtiyaç duyduklarında	143	62
Yıllık plan hazırlamada	138	60
Bağımlılık, cinsel istismar gibi yerel hedeflere yönelik rehberlik programlarının hazırlanmasında	114	49
Bireysel psikolojik danışma hizmeti sunulmasında	85	37
Dezavantajlı çocuk ve aileler için rehberlik hizmetlerinin planlanmasında	83	36
Ailelere yönelik eğitim programlarının hazırlanmasında	61	26
Ölçme araçlarının uygulanmasında	53	23
Gelişimsel-önleyici psiko eğitim programları hazırlanmasında	44	19
Suriyeli öğrencilerin rehberlik hizmetlerinin planlanmasında	39	17
Sınıf rehberliği/grup rehberliği programının hazırlanmasında	32	14
Okullarında ihtiyaç analizlerinin yapılmasında	30	13
Akran yardımcılığı (akran danışmanlığı/arabuluculuk) programlarının hazırlanmasında	26	12
Danışmanlık tedbiri ve adli olaylar/Krize müdahale	4	2
Rehberlik Hizmetleri yönetmeliğinin net açıklama yapmadığı durumlarda destek	2	1

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılara göre okullarda çalışan rehber öğretmenler RAM'dan en fazla “*Özel gereksinimli öğrencilerin tanınması ve gelişmelerinin desteklenmesi*” (%87) konusunda destek istemektedir. Bunu sırasıyla davranış sorunları olan öğrenciler hakkında müşavirlik sunulması (%67), BEP hazırlanması (%64), MEB'in verdiği görevlerle ilgili ayrıntılı bilgiye gereksinim duyulması (%62), yıllık plan hazırlanması (%60), yerel hedeflere yönelik rehberlik programlarının hazırlanması (%49) konularının izlediği anlaşılmaktadır. Katılımcılara göre okullarda çalışan rehber öğretmenlerin RAM'dan en az destek beklediği konuların sırasıyla sınıf rehberliği/grup rehberliği programının hazırlanması (%14), okullarında ihtiyaç analizlerinin yapılması (%13), akran yardımcılığı programlarının hazırlanması (%12), danışmanlık tedbiri ve krize müdahale (%2), Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin anlaşılır açıklama yapmadığı durumlarda destek (%1) olduğu belirlenmiştir.

Bu başlıkta elde edilen bulgular, RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü ile okul rehberlik servisleri arasında orta düzeyde etkileşim olduğunu göstermektedir. Ayrıca RAM'ların okullarda çalışan rehber öğretmenlere eğitsel, kariyer ve kişisel-sosyal rehberlik hizmeti sunma, bireysel-grupla psikolojik danışma, gelişimsel-önleyici rehberlik programları tasarlama, etkili rehberlik servislerini yapılandırılmaları için müşavirlik hizmeti sunmalarının gerektiği ancak okullardan daha çok özel eğitim alanında destek istediği belirlenmiştir.

İşlevsel RAM için öneriler. Araştırmada RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümünün işlevselliği için bir kapalı uçlu ve bir açık uçlu soru sorulmuştur. “*Görev*

yaptığınız RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işlevselliği için önerileriniz nelerdir?" sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

RAM Rehberlik Hizmeti Bölümü'nün işlevselliği için öneriler

	f	%
Lisansüstü eğitim olanakları/üniversitelerden sertifika fırsatları sunulmalı	192	83
Özlük hakları iyileştirilmeli	175	76
Görev tanımı yeniden düzenlenmeli	165	71
MEB psikolojik danışmanlara hizmet-içi eğitimler düzenlemeli	158	63
Üniversitelerden RAM'lara danışman akademisyen atanmalı	134	58
Yeterli sayıda personel atanmalı	56	24
RAM'da özel eğitim değil psikolojik danışmanlık hizmeti öne çıkarılmalı	44	19
RAM'a ait ulaşım araçlarının olmalı	37	16
RAM'lara uzmanlaşmış (yüksek lisans yapmış) rehber öğretmenler atanmalı	21	9
Fiziki çalışma koşulları iyileştirilmeli	14	6
Özel Eğitim Bölümü RAM'lardan ayrılmalı	3	2

Tablo 6'ya bakıldığında, katılımcıların önerileri arasında en fazla "*Lisansüstü eğitim olanakları/üniversitelerden sertifika fırsatları sunulmalı*" önerisinin olduğu (%83) görülmektedir. Bu öneriyi sırasıyla özlük hakları iyileştirilmeli (%76), görev tanımı yeniden düzenlenmeli (%71), hizmet-içi eğitimler düzenlemeli (%63) ve üniversitelerden RAM'lara danışman akademisyen atanmalı (%58) önerilerinin izlediği belirlenmiştir.

Ankette açık uçlu olarak katılımcılara sorulan "MEB'in güncel ihtiyaçlarını karşılamak için sizden RAM'ları yapılandırmanız istenilseydi, yeni RAM yapılanması için neler önerirdiniz?" sorusuna katılımcıların özen gösterdikleri ve 226 katılımcının yanıt verdiği belirlenmiştir. Açık uçlu soruya yanıt veren 80 katılımcı RAM'larda fiziki mekanın iyileştirilmesini, 79 katılımcı hizmet içi eğitimler ile çalışanların nitelikli duruma getirilmesini, 71 katılımcı özlük haklarının iyileştirilmesini, 58 katılımcı Özel Eğitim Bölümü'nün RAM'lardan çıkartılıp ayrı bir kuruma dönüştürülmesini, 48 katılımcı RAM personelinin atama koşullarının düzenlenmesini ve 40 katılımcı personel sayısının niceliksel olarak artırılmasını önermişlerdir. Katılımcıların anketin iki sorusuna verdikleri yanıtlar birlikte ele alındığında, işlevsel RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü için hizmet içi eğitimler ile rehber öğretmenlerin nitelikli duruma getirilmesi, çalışanların özlük haklarının iyileştirilmesi ve görev tanımının yeniden düzenlenmesinin önerildiği anlaşılmaktadır.

231 katılımcının RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü Durum Tespiti Anketi'ne verdikleri yanıtlar genel olarak ele alındığında, RAM'ların mevcut yapısı ile sorumlu oldukları bölgenin gereksinim ve istemlerini karşılayamadığı, rehber öğretmenlerin algılarına göre İl/ilçe MEM yetkililerinin RAM'ları "özel eğitim merkezi" olarak

gördüğü, RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işlevsel görüldüğü ancak RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'ne nicelik-nitelik olarak yeterli personel atanmadığı, MEB'in verdiği görevlerin çoğunlukla yerine getirildiği belirlenmiştir. Ayrıca RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü ile okul rehberlik servisleri arasında orta düzeyde etkileşim bulunduğu, okullarda çalışan rehber öğretmenlerin RAM'lardan özel eğitim alanı ile ilgili destek isteminde buldukları, daha işlevsel RAM'lar için hizmet içi eğitim verilmesi, çalışanların özlük haklarının iyileştirilmesi, nicelik-nitelik olarak personel sayısının artırılması ve RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün görev tanımının düzenlenmesinin önerildiği bulgularına ulaşılmıştır.

RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümünün İşlevselliği ile İlişkili Nitel Bulgular

RAM'da görev yapmakta olan 27 katılımcının RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işleyişine yönelik deneyimlerini ve bölümün işlevselliğine ilişkin değerlendirmelerini anlamak/inceleme amacıyla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler dört ana temada (RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işleyişi, performans değerlendirme, işleyişi aksatan unsurlar ve yapılandırma için öneriler) gruplandırılmış ve özetlenmiştir (EK 2). Elde edilen bulgulara göre dört ana tema ve dört ana temanın alt temaları şunlardır:

1. *Ana Tema:* RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işleyişi teması dört alt temada gruplandırılmıştır. Bunlar: Rutin işleyiş ve planlama-programlama hizmetleri, MEB'e yönelik hizmetler, RAM Özel Eğitim Bölümü'ne yönelik destek hizmetleri ve farklı kurumlara yönelik çalışmalar.

2. *Ana Tema:* Performans değerlendirme teması dört alt temada gruplandırılmıştır. Bunlar: Mesleki yetkinlik, alana katkı düzeyi, iş doyumunu ve yapılan işi anlamlandırma.

3. *Ana Tema:* İşleyişi aksatan öğeler teması yedi alt temada gruplandırılmıştır. Bunlar: Personel sayısı, özel eğitim önceliklidir algısı, bütçe, görev tanımındaki belirsizlik, mesleki yetersizlik, yönetim desteği ve bürokratik yazışmalar.

4. *Ana Tema:* Yapılandırma için öneriler beş alt temada gruplandırılmıştır. Bunlar: Mesleki yetkinliklerinin artırılması, rehberlik hizmetlerinin farklı dallara ayrılması, RAM'a atanma koşullarının güncellenmesi, personel sayısının artırılması, rehberlik ve özel eğitim birimlerinin birbirinden ayrılması.

RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işleyişi. Bu ana temada elde edilen bulgular *MEB'e yönelik hizmetler, rutin işleyiş ve planlama-programlama hizmetleri, RAM Özel Eğitim Bölümü'ne yönelik destek hizmetleri ve farklı kurumlara yönelik çalışmalar* adı verilen dört alt tema altında toplanmıştır. Katılımcılar ifadelerinde çoğunlukla MEB'e yönelik gerçekleştirdikleri hizmetleri vurgulamış ve bu kapsamda özellikle okullarda görev yapan rehber öğretmenlere sundukları müşavirlik ve hizmet içi eğitim çalışmalarını yoğunlukla dile getirmişlerdir. Katılımcıların bazıları bu durumu şu şekilde belirtmiştir:

“Müşavirlik bizim asli görevimiz, yönetmelikte bizden beklenen bir durum; hani kendi bölgelerimizdeki okulları ziyaret etmemiz ve okullarda çalışan rehber öğretmenlere destek olmamız ana görevimiz, asli görevimiz.” (K19).

“...Onun dışında çok sayıda okulumuz var ve bununla ilgili de çok sayıda eğitim talebi alıyoruz, bir planlama doğrultusunda bütün okullara gitmeye çalışıyoruz.” (K11).

“...şu anda çalıştığım kurum adına konuşmam gerekirse RAM’in en etkili yaptığı iş müşavirlik işidir diyebilirim ve bence de yani benim fikrim de yapılması gereken bir RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümünün sorumluluğunda olan en önemli iş okullara yaptığı müşavirlik işidir.” (K18).

MEB’e yönelik hizmetler alt teması altında müşavirlik ve hizmet içi eğitim çalışmalarının yanı sıra okul ziyaretleri, veli ve öğrencilerle bireysel görüşmeler ve seminer çalışmaları, rehber öğretmeni olmayan okullara PDR hizmetlerinin ulaştırılması, okullar tarafından yönlendirilen öğrencilere bireyle psikolojik danışma hizmeti sunulması gibi çalışmalar yürüttüklerini de belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca cinsel taciz, intihar, travmatik yaşantı, doğal afet gibi kriz durumlarında hizmet talep etmek için akla gelen ilk kurum olduklarını ve bu yolla sıklıkla okulların krize müdahale ve psikososyal destek programları düzenlediklerini vurgulamışlardır. İlgili konulara ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Okullarla irtibat halindeyiz sürekli, onlar kriz anı yaşadıklarında rehber öğretmeni olmayan okullar bizi çağırıyorlar, işte okullarına bizzat giderek onlara destek veriyoruz ve o konuda neler yapılabileceğini ya da işte bildirilmesi gereken bir şey varsa tutanak tutmaları vs. işte neler yapacağımızı açıklıyoruz.” (K8).

“Önemli bir iş alanımız da görev ve sorumluluk alanımız da sorumlu olduğumuz ilçedeki krize müdahale merkezi de aslında biziz. Herhangi bir cinsel istismar, intihar ya da buna benzer bir travmatik durum oluştuğunda gerekli psiko-sosyal hizmetleri verecek en yetkili kurum biziz. Bölgedeki ilgili kurum ve kuruluşlar ve halkın da aklına bu gibi durumlar olduğunda hemen biz geliyoruz.” (K20).

“Rehberlik bölümünde okullardan gelen, psikolojik danışma amaçlı gelen öğrencileri inceliyoruz, görüşüyoruz onlarla, gerek görürsek sevk ediyoruz, görmezsek tekrar randevuyla devam ediyoruz.” (K11).

Katılımcıların bir bölümü ise son dönemlerde özellikle MEB’in RAM’lerden beklentilerinin artması ile proje çalışmaları ya da okul PDR hizmetlerinin değerlendirilmesine yönelik araştırma uygulamalarının yapılmaya başladığını vurgulamıştır. Katılımcılardan biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“MEB RAM’lerden belli başlı projeler, araştırmalar istiyor... MEB bu açıdan son 2-3 yıldır iyi noktada diye düşünüyorum. Ben kuruma ilk atandığımda başka bir müdür vardı. Hep şunu tartıştık hani kurumun adı Rehberlik Araştırma Merkezi ama biz hiçbir araştırma yapmıyoruz. Ne yapıyoruz biz burada? Özel eğitim incelemesi yapılıyor ve birkaç görüşme gelirse o yapılıyor. Ama elimizde 50 bin öğrenci var çok büyük bir kitle... Bir anket yapıyoruz 5000 kişi mesela. Analizini yapıyoruz bunların... O anlamda iyi bir yerdeyiz... Çalışmalar daha bilimsel oluyor, daha keyif verici oluyor. En azından bir şey söylüyoruz ve bunun nedenini söyleyebiliyoruz. Okul müdürüne, öğretmene bakın şundan kaynaklı diyebiliyoruz.

Bu benimsendi, güzel oldu. Biraz yavaş yavaş adına layık şekilde çalışmaya başladı RAM diye düşünüyorum.” (K22).

Katılımcıların birkaçı ise MEM bünyesindeki komisyon ve toplantılara katılma, özellikle yaz döneminde tercih ve kariyer danışmanlığı hizmeti sunma, Bilim Sanat Merkezleri ile ilgili çalışmalar yürütme gibi etkinliklerinde bulduklarını belirtmişlerdir.

“Yani RAM’ları... Şöyle söyleyeyim. Çok yönlü çalışıyoruz. Yani çünkü eğitimin her kademesinde işte okul öncesinden tutun da lise sona kadar hem sürekli düzenli çalışmalarımız var hem de dönemsel çalışma... Mesela dönemsel nedir? İşte lise öğrencileri için üniversite tercihleri ortaokul öğrencileri için bir üst kurum tercihleri...” (K24).

Katılımcıların sundukları hizmetler kapsamında belirttikleri bir diğer çalışma alanı günlük işleyiş kapsamında yaptıkları görevler ve planlama, programlama ile ilgili hizmetlerdir. Bu alt tema kapsamında katılımcılar rehber öğretmenlere sunulacak hizmet içi eğitim programlarının planlanması, proje ve araştırma çalışmalarının tasarlanması, yöneticilere, velilere ya da öğrencilere yönelik yürütülecek etkinliklerin programlanması, rehber öğretmenlerin yararlanabileceği bilgilendirici materyallerin hazırlanması, ilgili materyallerin yayına hazırlanma işlemlerinin yürütülmesi, yıllık çerçeve programlarının hazırlanması gibi çalışmalar gerçekleştirdiklerini vurgulamışlardır.

“Rehberlik hizmetlerinde sorumlu olduğum görevler; kriz durumlarında görevliyim, psiko-sosyalden görevliyim, psikolojik danışmalardan görevliyim, müşavirlikten görevliyim, okulun rehberlik hizmetlerinin yürütülmesindeki müşavirlikten görevliyim, proje hazırlamaktan görevliyim, yayın hazırlamaktan görevliyim, kurumun sitesini düzenlemekten görevliyim, ilçe milli eğitim müdürlüğünün il milli eğitim müdürlüğünün yaptığı projelerden görevliyim.” (K21).

“Ayrıca web sitemizde okullarda çalışan rehber öğretmenlerin kullanabileceği materyalleri hazırlamak mevcut materyalleri yeni gelişmelere ve yeni ihtiyaçlara göre güncellemek yayınlamak gerekirse bunları çoğaltmak ve okullardaki rehber öğretmenlerle paylaşmak, bu materyallerin kullanımı ile ilgili gerekli eğitimleri okuldaki rehber öğretmenlere vermemiz gerekiyor.” (K20).

Katılımcıların büyük bölümünün anlatımında sıklıkla belirtilen bir diğer hizmet alanı RAM Özel Eğitim Bölümü’nde görevlendirilme nedeniyle yürütülen çalışmalarla ilgilidir. Katılımcılar, RAM’larda çalıştıkları sürenin herhangi bir evresinde, personel yetersizliği nedeniyle RAM Özel Eğitim Bölümü’nde çalıştıklarını ve bu süre içerisinde kuruma başvuruda bulunan öğrencilerin eğitsel performanslarının değerlendirilmesi, değerlendirmelerin raporlaştırılıp resmi işlemlerin yürütülmesi gibi görevleri de gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu katılımcılardan bazıları şu sözlerle belirtmiştir:

“Ben 9 yıldır RAM’da çalışıyorum neredeyse yarısı özel eğitim bölümünde geçti personel yetersizliğinden dolayı. Genelde özel eğitim için gelen öğrencilerle

ilgilileniyoruz, performanslarını alıyoruz. Onun dışında da eğitim öğretim yılı boyunca rehber öğretmeni olmayan köy okulları olsun, kasaba okulları olsun ve yahut merkez okulları olsun oralara seminerlere falan gidiyoruz.” (K12).

“Şimdi RAM’ da bir günümüz, tabii bu hizmette bulunduğunuz bölüme göre değişiyor. Ben bir yıldır kadrodaki ihtiyaçtan dolayı RAM’da Özel Eğitim Bölümü’ne katkı sağlıyordum. Biz Özel Eğitim Bölümü’nde biliyorsunuz farklı engel gruplarındaki ve yaş gruplarındaki danışmanlara performanslarına standart formlarla ölçümleri değerlendirmeleri, evet alıyoruz. Genelde bizim bulunduğumuz ilçede bu Performans alımları günde en fazla iki ya da üç performans alımımız oluyor. Cuma günleri kurul günümüzdür...” (K24).

Katılımcıların bir kısmı ise sundukları hizmetlerin yalnızca okullar ve MEB ile sınırlı kalmadığını, farklı kurumlara yönelik hizmetler de sunduklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda özellikle Adalet Bakanlığı ile eşgüdümlü olarak yürütülen danışmanlık tedbiri çalışmalarının kendileri tarafından yürütüldüğünü dile getirmişlerdir. Katılımcılardan biri sunulan bu hizmeti şu şekilde dile getirmiştir:

“Danışmanlık Tedbiri dosyaları geldiğinde ciddi bir çalışmamız oluyor. Şöyle ki bunların çok randımanlı, zamanlı ve sistematik bir şekilde incelenmesi ve yapılan programların da günü gününe uygulanması, uygulamaların takip edilmesi, mahkemenin öngördüğü sonuçlara ulaşmak için gerekli müdahalelerin yapılması gerekiyor. Bu müdahalelerin planlanması süreci var. Dolayısıyla, bu da danışmanlık tedbiri dosyası bize ulaştığında bizim için sürekli takip edeceğimiz bir süreç oluyor.” (K19).

Adalet Bakanlığı’nın yanı sıra katılımcıların birkaçı sosyal hizmet, belediyeler, üniversiteler, emniyet, halk eğitim merkezi, cezaevi, Gençlik Spor İl Müdürlüğü, Samsun Lösemeli ve Kan Hastalıklı Çocuklar Derneği (LÖSAM) gibi farklı kuruluşlarla ortak çalışmalar yürüttüklerini ya da bu kurumlara hizmet sunduklarını belirtmişlerdir. Hizmet sundukları kitlenin yalnızca öğrencilerden oluşmadığını dile getiren bazı katılımcılar ise; kurum olarak tanınırlıkları arttıkça MEB dışındaki kanallar aracılığıyla kendilerine ulaşan bireylere, psikolojik danışma ya da kariyer danışmanlığı gibi hizmetler de sunduklarını vurgulamışlardır.

“...biz diğer kurumlarla da çok çalışıyoruz, dediğim gibi biz tam merkezindeyiz, sadece Milli Eğitim olarak bunu düşünmememiz lazım, Milli Eğitim bizim bir bölümümüz. Biz mesela Diyanet İşleri Başkanlığı’yla da, geçen gün İl Müftülüğü bizi bir projeye ortak etti, Gençlik Spor İl Müdürlüğü mesela bir projeye de geçen yıl onlarla da bir proje yaptık, belediyeyle çalışıyoruz, Halk Eğitim’le çalışıyoruz, kurslardan bizden yardım alıyorlar, onun için ildeki diğer kurumlara da katkı sağlıyoruz biz, sadece Milli Eğitim alanında değil.” (K10).

“Eğer görünür bir RAM iseniz ki biz psikolojik danışma veren, halka psikolojik danışma sunabileceğimiz ücretsiz olarak bunu yapabileceğimiz bir kurum olduğumuzu bas bas bağırarak duyuruyoruz... Bize gelen danışma almak isteyen kişilerin sayısı da bu çalışmaların sonucunda ciddi bir şekilde artış gösterdi, hala yeterli olduğunu düşünmüyorum ama en azından kapıyı çalıp ben danışma almak istiyorum diyen kişilerin sayısı arttı.” (K20).

Performans değerlendirme. PDR hizmetlerinin değerlendirilmesi teması altında *mesleki yetkinlik, alana katkı düzeyi, iş doyumu ve yapılan işi anlamlandırma* olarak adlandırılan dört alt tema yer almaktadır. Mesleki yetkinlik açısından katılımcıların kendilerini düşük ve iyi olmak üzere iki grup düzeyinde belirttikleri görülmektedir. Ancak katılımcıların çoğunluğunun RAM'larda hizmet sunmak için düşük düzeyde mesleki yetkinliğe sahip olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Buna ilişkin bazı katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Rehberlik açısından yeterli değil. Biz de yeterli değiliz, daha iyi olabiliriz belki. Kendimizi geliştirmemiz gerekir diye düşünüyorum. Çünkü konu başlığı çok fazla. Alan, okul çok fazla öğrenci, gitmemiz görüşmemiz gereken veli çok fazla...” (K22).

“Ben okulda rehber öğretmen olarak çalışırken RAM'ları çok gözümde büyütüyordum. Okulda çalışan bir rehber öğretmen olarak görev yaparken RAM'daki personeli çok eğitilmiş olarak algıladım; RAM'ları çok değişik araştırmalar, derinlemesine araştırmalar yapılan bir yer olarak algılıyordum. Ama RAM'a geldiğimde böyle olmadığını gördüm. Bir kere düşünsenize tek personel benim; ne yapacağım diyorum sürekli.” (K18).

Alana katkı düzeyi alt teması incelendiğinde katılımcıların görüşlerine bağlı olarak yeterli, orta düzeyde/geliştirilmeli ve yetersiz olmak üzere üç alt temanın ortaya çıktığı belirlenmiştir. Buna göre alana sunulan katkıları yeterli veya orta düzeyde/geliştirilmeli olarak belirtenlerin sayısının alana olan katkı düzeylerini yetersiz olarak belirtenlerden daha az olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle alana katkı düzeyi çoğunluk tarafından yetersiz olarak dile getirilirken daha az sayıda katılımcı ise yeterli veya orta/geliştirilmeli şeklinde bir değerlendirme yapmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Yani şöyle söyleyeyim RAM'lar araştırma merkezleri ama çok araştırma merkezlerine uygun araştırmalar yapamıyorlar, bu yüzden çok bir etkisi var mı benim gördüğüm kadarıyla yok diye düşünüyorum. Yani katkı olarak, yani sadece öncülüğü yapılıyor rehberlik öğretmenlerinin ve rehberlik öğretmenlerinin müşavirlik yapabildiği ya da işte bilgi alabildiği, destek verebildiği bir kurum olarak görüyorum, tek desteği bu olarak düşünüyorum. Bunun sebebi daha çok özel eğitime yönelmemiz diye düşünüyorum. Rehberliğin kendi alanına ait araştırmalar yapamaması ya da bununla ilgili projeler gerçekleştirmekte zorlanması, vaktimizin olmaması bununla ilgili.” (K8).

“Yani yetişemiyorsun yapamıyorsun. RAM'ların donanımını insan olarak, materyal olarak artırmadığımız bilgi olarak güçlendirmedığımız sürece hiçbir zaman yeterli olamayız. Çünkü beklenti çok fazla.” (K21).

“MEB'e katkı sağlanıyor mu bilemiyorum ben birilerine katkı sağlıyor onu iyi biliyorum. Nereden biliyorum çünkü bizim RAM'ımızın kapısının önünde sırayla rehabilitasyon merkezinin elemanları otururlar. Değerlendirme yaptığınız insanlar dışarıya çıktığında ellerinde varsa eğer bir zarf hemen üzerine üşüşürler. Bu neyi gösteriyor. Evet, siz birilerine katkı sağlıyorsunuz ve kime faydalı olduğunuzu orada gösteriyor. MEB'in ilgilendiği şey bu özel eğitim öğrencilerinin, kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirilme istatistikleri. Çocuklar

yerleştirilmişse bu tamam. Eğer bu fayda olarak nitelenecekse fayda oluyor. Ama rehberlik açısından baktığımızda okullara gitmem gerekiyor, arıyorlar gidiyorum. Ama bu yeterli mi hayır değil. Çünkü benim yeterli elemanım yok.” (K6).

Bunların yanı sıra katılımcıların iş doyumlarına ilişkin değerlendirmeler yaptıkları saptanmıştır. Buna göre psikolojik danışmanların iş doyumlarını düşük, yüksek ve memnun/mutlu olarak üç grupta belirttikleri anlaşılmaktadır. Memnun/mutlu olarak belirtilen iş doyumunda belirtilmek istenenin okulda çalışmaya oranla RAM’da çalışmanın daha iyi olmasının olduğu katılımcıların açıklamalarından anlaşılmaktadır. Veriler incelendiğinde iş doyumunu yüksek ve düşük olarak ifade edenlerin mutlu/memnun olarak ifade edenlere göre daha az sayıda oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre iş doyumunun katılımcılar tarafından yüksek ya da düşük olarak belirtilmekten çok, RAM’da çalışmanın okullarda çalışmaya oranla memnun eden bir durum olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Elde edilen verilere ilişkin bazı katılımcı ifadeleri aşağıda belirtilmiştir:

“Bir de orada [okulda] artık ne iş yaptığımı sorgular duruma gelmiştim. Psikolojik danışma adına hiçbir şey yapmıyorduk zaten ama RAM’da fazla fazla yaptığım bir iş. RAM’da çalışmaya başladıktan sonra psikolojik danışman olduğumu hissetmeye başladım. Okulda çalışırken böyle bir şey yoktu. Hep disiplin problemleri ile uğraşıyordum.” (K20).

“Öncelikle kişisel gelişimimi sağlamak açısından çok önemli bir kurum olarak değerlendiriyorum ben, bunun dışında mesleki doyum, yeterliliğimi sunabilme, insanlara ulaşabilme açısından kolaylık sağlayabilme açısından bana keyif veren bir yer. O yönden mutlu hissettiriyor beni, memnunum yani.” (K7).

“Çok iyi hissediyorum. Gerçekten... Çok ciddi anlamda mutluyum ve verimliyim. Hani yaptığımız işin karşılığını alıyoruz.” (K2).

“Birçok RAM’da özel eğitimci yok, sadece PDR’ciler üzerinden gidiyor. Yapılması gereken, öncelikli özel eğitim görülüyor. Çünkü kurumlar bekliyor, öğrencinin mağduriyeti var, eğitim alması gerekiyor. O tamamlanması gereken bir alan, diğer, rehberlik ise göz ardı edilen, idare edilebilir gibi bakılan bir alan.” (K22).

Yapılan işlerin değerlendirilmesine ilişkin anlamlandırma alt teması katılımcıların yaptıkları işe yönelik metaforik algılarına dayanmaktadır. Buna göre katılımcıların neredeyse tamamı işini bir metaforla belirtmiştir. Bunlar çoklu priz, su dolu bardak, transformers, debisi düşük akarsu, kıymeti bilinmeyen kıymetli taş, makine mühendisi, gel-git, joker, bukalemun, güneş, yarış atı ya da kaplumbağa, okyanus, sonsuzluk, engelli atletizm yarışçısı, havanda su dövmek, aspirin, kariyer şoku, fırtınalı deniz, MEB’in bel kemiği, karınca ve kum saati olarak belirlenmiştir. Örnek olarak ifade edilen metaforların içerikleri ele alındığında çoğunlukla olumsuz anlamlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte çok az sayıda olumlu metaforun da dile getirildiği anlaşılmaktadır. Örnek olarak verilen metaforlara ilişkin psikolojik danışmanların açık ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Karınca düşünelim karıncanın sırtında bir yük var, büyük bir yük. Her şeye rağmen kendinden kat kat, 60 kat fazla yükü de taşıyabiliyor, bu şekil.” (K11).

“Şimdi rehber öğretmenler benim düşünceme göre Milli Eğitimin bel kemiği hani RAM’lardaki rehber öğretmenler de rehberliğin bel kemiği... Şimdi 2023 vizyonunda da genel olarak görülen çalışmalar bizim alana yönelik çalışmalar, bu çalışmaların 2023 vizyonu etkili olabilmesi için bizlerin de etkili bir şekilde çalışması gerekiyor. O yüzden bel kemiği olarak düşünüyorum.” (K12).

“Metafor ile ilgili ben fırtınalı denize benzetirim. Çünkü bizde atanan arkadaş, herkes söylemiştir bunu, özel eğitim bölümünde çalışıyor. Ben rehberlik hizmetleri bölüm başkanım, biz 4 arkadaş kaldık ama bir arkadaş tanılamaya gitti, bir arkadaş psikoöğitime gittiği için mecburen bütün işleri ben yürütmek zorunda kaldım son aylar biraz yoğundu diyebilirim. Bizim bölümdekilerin özel eğitime kaydırılması, özellikle PDR bölümünde çalışmaları aksattığını düşünüyorum.” (K13).

“Başta da söyledim az önce durumu değil de çalışma şartları gel git gibi. Düzenli bir şey yok yani sistematik değil. Anlık bir yoğunlaşma oluyor bazen de çok sakin geçebiliyor. Ama çok ender sonuçta kendi bölgeden bahsedeyim; elli sekiz tane rehber öğretmen olmayan okulumuz var. Çok büyük bir kesim bu okullara çok sık gitmemiz gerekiyor. Seminer oluyor, kriz durumu oluyor, okulun baş edemediği problemler oluyor o noktalarda çok fazla yardımımıza ihtiyaç duyuyorlar ve bizden yardım istiyorlar, zamanımızın bir çoğunu da oralarda geçiriyoruz. Arta kalan zamanlarda proje hazırlamakmış, psikolojik danışmamış RAM’da zaman geçirdiğimizde onlarla.” (K21).

İşleyişi aksatan öğeler. Elde edilen verilere göre işleyişi aksatan öğeler teması personel sayısı, özel eğitim önceliklidir algısı, bütçe, görev tanımındaki belirsizlik, mesleki yetersizlik, yönetim desteği ve bürokratik yazışmalar olmak üzere yedi alt temadan oluşmaktadır. Personel sayısı alt temasına göre katılımcıların hemen hemen hepsi Rehberlik Hizmetleri Bölümü’nde yapılması gereken işler açısından personel sayısının çok az olduğunu belirtmişlerdir. Burada söylenen RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü’ndeki personel eksikliğinin nedeni temelde rehber öğretmenlerin RAM Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü’ne görevlendirilmelerinden kaynaklanmaktadır. Buna ilişkin bazı katılımcıların söyledikleri şöyledir:

“Çok az personel gelir rehberliğe hatta tek başıma yürüttüğüm de olur. En fazla bir kişi koparabilirim özel eğitimdeki rehber öğretmenlerden. 9 kişiyiz. 7 kişi onlar 2 kişi biz olarak çalışıyoruz. Psikolojik danışman olduğu halde özel eğitimde çalışan 3 kişi var. 4 tane de özel eğitim öğretmeni var.” (K5).

“Şöyle aslında görevler güzel tanımlanmış eğer yeterli personel olsa çok güzel. Mesela diyor ki rehber öğretmen olmayan okullarda RAM yapsın RAM baksın diyor. Seminerlerini, veli eğitimlerini vs çok güzel. Ama RAM’da 2 kişi var 52 okula! Bir dönemde 1 okula 1 kere gidebildim...” (K3).

“...bakıyoruz mesela okulda çalışan arkadaşlar RAM’da çalışmak istemiyorlar. Bunun en önemli sebepleri de özlük hakları, çalışma saatleri. Hani bir fark yok, okulda çalışma ile RAM’da çalışma arasında. Bu bir dezavantaj. Gelmek istemiyorlar, birçok RAM bunun problemini yaşıyor. Özel eğitimciler zaten

gelmiyorlar. Onlarda da ciddi bir ek ders ödemesi kaybı var. Okulda çalışan ile RAM’da çalışan arasında fark var. Onlar zaten gelmediği için hep rehber öğretmenler üzerine kalıyor yük. Rehber öğretmenler geldiği zaman da hep özel eğitimde çalıştıkları için de mecburen kadro doluyor ama gelen de hep özel eğitimde çalıştığı için ondan dolayı da PDR hizmetleri hep bir ikinci planda kalıyor.” (K22).

Katılımcıların hemen hemen hepsinin özel eğitimin öncelikli olduğuna ilişkin algılarının olduğu ve RAM’larda özel eğitim bölümünün işlerinin öncelikli görüldüğüne ilişkin görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Buna göre az sayıda katılımcı da Rehberlik Hizmetleri Bölümü’ne ilişkin algının olumsuz olduğunu belirtmektedir. Yanı sıra katılımcıların birçoğu Özel Eğitim Bölümü’nde nitelikli olmamalarına, yetkinliklerinin bulunmamasına rağmen görevlendirildiklerini ve özel eğitim için çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin bazı görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Çünkü şöyle bir bakış açısı var, öyle bir imaj bırakmışız... Ofis personeliyiz, çayımızı kahvemizi içiyoruz bilgisayarın başında sohbet ediyoruz zaman geçiriyoruz. Halbuki biz gerçekten çok yoğun çalışıyoruz. Eğitimlerimiz olsun, okul ziyaretlerimiz olsun, rehber öğretmeni olmayan okullara ziyaretlerimiz ve eğitimlerimiz görüşmelerimiz, öğrenci ve veli görüşmelerimiz, danışmanlık tedbirlerimiz, okullara yaptığımız müşavirliklerimiz ve saire. Bizim zaten en temel sorunlarımızdan biri özel eğitimin hep ilk adım olması, öncelik taşıması. Yani bize oda koltuk ya da fiziki koşullar her anlamda tahsis edilirken PDR hep her anlamda geri planda tutuluyor.” (1).

“Psikolojik danışmanlar ilk atandıklarında RAM’a atandıklarında rehberlik adına uzmanlaşacaklarını düşünürler ama bir anda özel eğitimin içinde bulurlar kendilerini. Oysaki bizim üniversitede bir teorik ders dışında bir uygulamamız yok. Arkadaşlar bir ay görüşmeleri izlerler, almayı öğrenirler falan işte onların bir süreçleri var işleme diye. Çok hayal kırıklığı hatta bazen arkadaşların istifa sürecine geldiklerini bile görebiliyorum.” (K3).

“Ben 9 senedir RAM’dayım. Bunun 7 senesini özel eğitimde geçirdim. Biraz zor bir süreçle rehberlik bölümüne geçtik iki arkadaş. Bir özel eğitim öğretmeni ne yapıyorsa aynı yapıyorduk. Özel gereksinimli çocukların performans alımını yapıyorduk. Bu bizim eğitimini almadığımız bir şeydi. Aslında burada sizden ziyade size bu şekilde görevlendirenlerin kendilerine dönmeleri lazım. Bu niteliğe bu yeterliğe sahip değiliz. Nasıl ki bir özel eğitim öğretmeni bizim işimizi yapamayacaksa bizim de durumumuz aynı şekilde...” (K5).

“Özel eğitimde çalıştığım zaman kendimi çok rahatsız hissediyorum ben açıkçası. Sanki bir başkasının alanına müdahale ediyormuş ve kendime ihanet ediyormuş gibi hissediyorum. Haddim değil çünkü bence benim, 4 yıl eğitimini alan arkadaşlara haksızlık olabileceğini hissediyorum, o yüzden performans almada ben geri durdum açıkçası.” (K23).

Özellikle MEB tarafından RAM’ların düzenli olarak proje üretmesinin istenmesi, RAM’a bağlı bütün okullara hizmet götürülmesinin gerekliliği yanı sıra yapılacak çalışmalar için paydaşlara yapılacak ziyaretler de ele alındığında katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu bütçe desteğine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Bu desteğin yanı sıra fiziksel koşulların düzeltilmesi ve ortamların

çalışmalara uygun duruma getirilmesi gerektiğine ilişkin görüşler sunulduğu anlaşılmaktadır. Bunlara ilişkin bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Çalıştığım yerden işte yaklaşık bir saat uzaklıkta olan köy okulları var ve bu okullarda rehber öğretmen görevlendirilmiş değil. Dolayısıyla bu okullara gitmem gerekiyor ama bir araç verilmiyor. Ben kendi aracım ile ve çoğu zaman da benzini kendim koyarak kendi cebimden harcayarak bu okullara gitmek durumunda kalıyorum. Şu anda hani tek personel olarak çalıştığım düşünürse de rehber öğretmeni olmayan köy okullarına bir dönemde en az 2 kez ya da 3 kez gitme durumunda kaldım bu sayıyı da artırmak için uğraşıyorum.” (K18).

Katılımcıların bir bölümünün yönetimden destek alma konusunun önemli olduğunu belirttiği ancak destek alamadıklarını açıkladıkları belirlenmiştir. Buna göre bazı katılımcıların Özel Eğitim Bölümünün RAM yönetimince kayırıldığını ve Rehberlik Hizmetleri Bölümünün göz ardı edildiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu konuya yönelik bir katılımcının görüşü şöyledir.

“Bazı RAM müdürleri özel eğitim öğretmeni oluyorlar PDR’ye bakisi açıları biraz daha farklı oluyor. O zaman PDR’nin işlerini genellikle çok önemsemiyorlar. Bu toplantılar olsun, seminerler olsun... Geziler olsun. Çok da önemseyerek şey yapmıyorlar süreçte. Ve oradaki personel sayısını da az tutuyorlar mümkün olduğu kadar. İki kişiyle bilmem kaç yüz bin kişilik ilçeyi idare etmeye çalışıyorsunuz. Bilmem kaç tane okula yetişmeye çalışıyorsunuz. Ve bu zorlayıcı bir şey...” (K2).

Görev tanımındaki belirsizliğe ilişkin katılımcıların bir bölümü RAM kılavuzda yer alan tanımlamaların yetersiz olduğunu belirtirken diğer bir kısmının ise her RAM’ın kendine göre farklı bir işleyişinin olabildiğini ve bu durumun sonucu olarak bir sistemsizlik ve plansızlıkla karşı karşıya kaldığını belirttikleri anlaşılmaktadır. Buna ilişkin bazı katılımcı ifadeleri belirtilmiştir.

“Psikolojik danışmanlık ama bunun diğer insanlar tarafından net anlaşılabilmesi konusunda yönetmelik bizim elimizi kolumuzu bağlıyor. Ne iş yapacağımızı net bir şekilde ortaya koymuyor. Sanki genel ifadeler yani statümüzün ne olduğu belli değil ortada değil. Eleman diye geçiyoruz eleman. Psikolojik danışman kavramı kaldırıldı elemanlar deniliyor bize.” (K21).

“MEB’in yayınladığı bir RAM kılavuzu var; rehberlik hizmeti bölümünün görev ve sorumluluklarını açıkladığı sayfa sayısı sadece üç... Yani demek istediğim şu; hiçbir şey çok net bir şekilde açıklanmamış rehberlik hizmetleri bölümü açısından. Ama özel eğitim hizmeti bölümüne baktığımızda çok ayrıntılı açıklamalar bulabilirsiniz. Bu açıdan çok büyük bir hayal kırıklığına uğradım ramda çalışmaya başladığımda ilk zamanlar.” (K18).

İşlerinin aksamasına ilişkin olarak katılımcıların az sayıdaki katılımcının kendini psikolojik danışmanlık mesleği açısından yetersiz ve niteliksiz gördüğü anlaşılmaktadır. Bu konuda bir katılımcının görüşü şöyledir.

“Yönetmelik gereği her yıl en az iki tane araştırma yapmamız bekleniyor ama bu konuda da yeteri kadar araştırma yapılıyor diyemem. Bu konuda aslında biraz es geçiliyor üzücü olarak; projeler yapıyoruz proje yazma eğitimleri alıyoruz hani şu

anda bir Avrupa Birliği projesinin hem ortağıyız başka bir Avrupa Birliği projesinde yürütücüsüyüz ama böyle bölgedeki problemleri belirlemeye yönelik problemlerin çözümüne yönelik araştırmalar planlayıp yaptığımızı söyleyemem bu konuda eksiklerimiz var.” (K20).

Yapılandırma için öneriler. Araştırmanın son ana teması olan yapılandırma için önerilerle ilgili bulgular arasında en çok tekrarlanan ifadeler mesleki yetkinliklerinin artırılması, rehberlik hizmetlerinin farklı dallara ayrılması, RAM’a atanma koşullarının güncellenmesi, personel sayısının artırılarak, rehberlik ve özel eğitim birimlerinin birbirinden ayrılması olarak sıralanabilir. Katılımcılar mesleki yetkinliklerin artırılması için yüz yüze veya çevrimiçi olarak yapılabilecek uzmanlaştırıcı hizmet içi eğitimlerin sayısının artması, uzmanlık eğitimi alabilme konusunda üniversitelerle işbirliği yapılması, alandaki gelişmeleri takip edip bilgilerini tazeleyebilmek için tezli veya tezsiz yüksek lisans yapma ile ilgili izin alma konusunda kolaylıklar sağlanması gibi beklentilerini dile getirmişlerdir. Bu önerilere ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Özellikle kendi alanımda akademisyenleri dinlemek çok iyi. Ben bu eğitimlerin artırılması özellikle doğuda ve bizim bölümün olmadığı illerde bence bu çalışmaların daha sık yapılması gerektiğini düşünüyorum. Hatta MEB’ in çalıştığı akademisyenleri belli aralıklarla doğudaki illerdeki RAM’ lara yönelik ya da psikolojik danışmanlara yönelik rutin olarak seminerler yapmaya gelmeleri gerektiğini düşünüyorum. Çünkü buna ihtiyacımız var. Üniversiteden kalan bilgilerle olmuyor, yetmiyor, gitmiyor.” (K3).

Rehberlik hizmetlerinin farklı birimlere ayrılması ile ilgili AR-GE, proje, basın yayını, kariyer, aile, psikolojik danışma, konsültasyon gibi alt birimlerinin oluşturulması yönünde görüşler belirtilmiştir.

“Bir kere konsültasyon merkezi, kariyer merkezi, aile merkezi gibi merkezler birimler kurardım yani rehberlik hizmetleri bölümünün alt birimlerini kurardım. Okullardaki yapılacak konsültasyon uzmanlaşacak bir ekip kurardım; kariyer danışmanlığı mesleki rehberlik hizmetleri verecek bir ekip ve birim kurardım; aynı şekilde aile rehberliği aile danışmanlığı yapabilecek bir birim kurardım ve bir ekip yetiştirdim; bir ARGE merkezi ya da ARGE birimi kurardım; bu birimde sürekli işte proje ve çalışma araştırma yapacak şekilde uzmanlaşacak ve uzmanlaşmış bir ekibi barındırdığı ve bu birimde sadece araştırma yapar ve proje geliştirildi. Bunun dışında bir psikolojik danışma birimi de kurardım; bu birimde de gelecek başvuruları ya da bize gönderilen kişilere bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmeti sunabilecek bir ekip istihdam ederdim....” (K19).

RAM’lara eklenmesi önerilen birimlerle ilgili görüşler paylaşılırken bazı katılımcılar özel eğitim ve rehberlik hizmetleri bölümlerinin birbirinden ayrılması ile ilgili düşüncelerini ifade etmişlerdir.

“Özel eğitim ile rehberlik kesin çizgilerle ayrılması lazım. Görevlendirmelerin olmaması lazım. Aslında özel eğitim tanılama yapan bir yer. Rahatlıkla Milli Eğitim Müdürlüklerinin bünyesinde ayrı bir tanılama merkezi olarak çalışabilirler. Ayrılmamız en sağlıklı çözüm diye düşünüyorum.” (K18).

RAM'a atanma koşullarının güncellenmesi ile ilgili sözlü sınav yapılması, RAM'ların ilk atanma yeri olmaması, atanan kişilerin okullarda çalışarak deneyim kazanmış olmaları, RAM yöneticilerinin alanda çalışarak deneyim kazanmış donanımlı kişiler olmaları yönündeki görüşler de katılımcılar tarafından paylaşılmıştır. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden biri şöyledir:

“RAM'a personel seçiminde sınav sistemi olması lazım. RAM'lara çok iyi rehber öğretmenlerin alınması için ayrı bir personel seçim formatı getirilmesi lazım. Yazılı ve sözlü sınavlar yapılarak, kıdem şartı koyarak ve muhakkak okullarda görev yapmış olması şartı getirilerek personel alımı yapılmalı diye düşünüyorum. RAM'daki personel ile okuldaki personel arasında işbirlik ve nitelik açısından fark olmadığında RAM'ların bir anlamı yok diye düşünüyorum.”(K18)

Ayrıca RAM'ların *fiziksel koşullarının* ve *çalışanlarının özlük haklarının* iyileştirilmesi, görev alanı sınırlarının açık olması, RAM'lar arasında standardizasyonun ve yönetim desteğinin sağlanması gibi beklentiler de belirtilmiştir. Personel sayısının artırılması ve özlük haklarının iyileştirilmesi konusunda katılımcılardan biri beklentilerini şöyle belirtmiştir:

“...Okulda çalışan rehber öğretmenler saat üçe kadar maksimum dörde kadar çalışıyorlar ama biz RAM'dakiler sabah 8 akşam 5 ve çoğunlukla da okul ve kurum ziyaretleri yaparak çalışıyoruz. Okuldaki rehber öğretmenin yaz tatili sömestr tatilleri varken bizim sadece RAM'da çalışan personelin sadece yıllık izni var işte 20 gün. Bu izni de kullanmada zaman zaman idarecinizle anlaşmazlık yaşadığınız durumlar olabiliyor.... RAM'ları cazip kılmamanın tek yolunun da özlük haklarının ve çalışma şartlarının yeterince iyileştirilmesi ücretlerinin çekici hale getirilmesinden geçtiğini düşünüyorum.” (K18)

Son olarak, az sayıda katılımcının görüş bildirdiği öneriler arasında RAM'ların farklı meslek elamanlarına (fizyoterapist, odyolog, konuşma terapisti vb.) istihdam sağlaması, bürokratik işlemlerin (izin vb.) hızlanması, okulların RAM'lara veya RAM'ların İl Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlanmalarına ilişkin görüşler belirtilmiştir.

RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nde görev yapan 27 rehber öğretmenden elde edilen nitel veriler dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar, RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işleyişi, performans değerlendirme, işleyişi aksatan unsurlar ve yapılandırma için öneriler olarak isimlendirilmiştir. İlk tema kapsamında RAM'da görev yapan rehber öğretmenlere göre RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün işleyişi genellikle müşavirlik ve hizmetiçi eğitim planlamaları ve uygulamalarını içermektedir. Ayrıca rehber öğretmeni olmayan okullara ilişkin çalışmaların yapıldığı, bunun yanı sıra son dönemde MEM'in beklentisi doğrultusunda proje ve araştırmaların gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bunların dışında kurumun resmi ve rutin çalışma ve planlamalarının yürütüldüğü, MEM dışındaki kurumlar için çalışmalar gerçekleştirildiği ve rehber öğretmenlerin Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'ne görevlendirilerek çalıştıkları belirlenmiştir. İkinci tema olan performans değerlendirme kapsamında rehber öğretmenlerin kendilerini RAM'da çalışmak için mesleki olarak yeterli görmedikleri, PDR alanına yeterli düzeyde katkı

sağlayamadıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca okullarda çalışmaya oranla daha özgül bir alana odaklanabildikleri için RAM’da çalışmanın daha yüksek bir mesleki doyum sağladığını ancak yapılan işi anlamlandırma konusunda büyük çoğunluğunun iş yükünün fazlalığı ve çeşitliliği nedeniyle olumsuz anlamlandırmalar oluşturdukları belirlenmiştir. Üçüncü tema işleyişi aksatan öğeler olarak isimlendirilmiştir ve buna göre aksaklık yaratan en önemli durumlar özel eğitimin öncelikli oluşu algısı ve bu algı nedeniyle rehber öğretmenlerin bu bölümde görevlendirilerek personel yetersizliğinin oluşmasıdır. Bunların yanı sıra özellikle araştırma ve proje geliştirme konularında personelin yetersiz ve niteliksiz olduğu, yapılacak çalışmalar için gerekli olan yönetim desteğinin de yeterince verilmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca yapılması beklenen çalışmalar için RAM’lara yeterli bütçe desteğinin sağlanmadığı ve görev tanımındaki belirsizlikler nedeniyle RAM’larda farklı uygulamalara gidilerek işlerin aksadığı belirlenmiştir. Son tema, daha işlevsel bir RAM için önerilerin neler olduğunu incelemektedir. Katılımcıların sunduğu öneriler sırasıyla mesleki yetkinliklerinin artırılması, rehberlik hizmetlerinin farklı dallara ayrılması, RAM’a atanma koşullarının güncellenmesi, personel sayısının artırılması, rehberlik ve özel eğitim birimlerinin birbirinden ayrılmasıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada RAM’larda görev yapmakta olan rehber öğretmenlere göre RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü’nün varolan yapısının işlevselliği araştırılmıştır. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü’nde görev yapan rehber öğretmenlerden elde edilen nicel ve nitel veriler araştırmanın dört sorusu dikkate alınarak alanyazın ile tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın “RAM’lar sorumlu oldukları bölgenin ihtiyaçlarına uygun hizmet sunabiliyor mu? Rehber öğretmenlere göre İl/İlçe MEM yetkilileri RAM’ı nasıl algılıyor?” sorusu için elde edilen bulgulara göre RAM’ların MEB’in beklentisini, sorumlu oldukları bölgenin gereksinim ve istemlerini yeterince karşılayamadığı ayrıca rehber öğretmenlere göre İl/İlçe MEM yetkililerinin RAM’ları “özel eğitim merkezi” olarak algıladığı belirlenmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel verilerin nicel verileri desteklediği ve benzerlik gösterdiği; RAM’da sunulan hizmetlerin MEB, İl/İlçe MEM ve okul düzeyinde katkı düzeyi yetersiz olarak değerlendirildiği saptanmıştır. Elde edilen bulgular RAM’ların beklenti ve gereksinimlere yanıt vermediğini, diğer bir ifade ile öğretim liderliği rolünü yerine getiremediğini göstermektedir. 21. yüzyılda değişen toplumsal koşullar nedeni ile okul rehberlik servislerinden öğretim liderliği/okul liderliği rolü beklenmeye başlanmıştır (Aaron, 2004; Ametea ve Clark, 2005; Dollarhide, 2003; Fitch ve Marshall, 2004; Lee, 2005; Myrick, 1997). Türkiye’de okullarda rehberlik servislerinin, İl/İlçe MEM’lerde ise RAM’ların “öğretim liderliği” rolünü üstlenmesi önemlidir. 2023 Eğitim Vizyonu’nun PDR hizmetleri bölümünde “RAM’ların yapısı ve sunduğu hizmetler, merkezin işlevleri temeline yeniden yapılandırılacaktır.” (MEB, 2019c) vurgusu aslında MEB’in de bu sorunu fark ettiği ve yapılanma girişimlerini başlattığı yönünde değerlendirilebilir. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü’nün, 2019 yılında kısaca RAMKEG olarak adlandırılan “Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin

Kapsayıcı Eğitim Hizmetlerini Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi” (orgm.meb.gov.tr) projesini başlatmış olması RAM’ları işlevsel duruma getirme çabası olarak değerlendirilebilir.

2001 yılında RAM’ların iki ana bölümde yapılandırılması (MEB, 2001) ve 2006 yılında yayımlanan 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2006) ile özel eğitim hizmetlerine yapılan vurgunun İl/İlçe MEM yetkililerinin RAM’ları özel eğitim merkezi olarak algılamasında etken olduğu değerlendirilmektedir. Oysa MEB’in 2019 yılı verilerine göre ilkokul, ortaokul ve liselerde özel eğitime ihtiyacı olan tüm tanı gruplarında (dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler, duygusal ve davranış bozukluğu, hafif düzey zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, serebral palsi, üstün yetenekli) toplam 279 bin öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2019a). RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü’nün temel görevi 18 milyon öğrenciye ve sorumluluk bölgesindeki bireylere hizmet sunmaktır (MEB, 2018). Katılımcıların değerlendirmeleri incelendiğinde, MEB’in “özel eğitim” ile sınırlandırılmış RAM beklentisinin, İl/İlçe MEM yetkililerini etkilediği, RAM’ların okullara ve bölge halkına *öğretim liderliği* rolünü yerine getiremediği, sınırlı sayıdaki özel gereksinimli öğrencilere hizmet sunan merkezler olarak işlev gördüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusu (*RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü işlevsel mi? RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü hangi görevleri yerine getiriyor?*) için elde edilen bulgulara göre RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü’nün işlevsel bulunmadığı ve MEB’in RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü’ne verdiği on iki görev tanımından yedisinin daha fazla yerine getirildiği belirlenmiştir. Ayrıca RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü’nün temel sorunlarının RAM Özel Eğitim Bölümü’nün daha fazla önemsenmesi, nicelik-nitelik olarak personel sayısının yetersizliği, fiziki mekânın yetersizliği, görev tanımının çok kapsamlı olması, çalışanlardan görev tanımları dışında çalışma beklenilmesi olduğu saptanmıştır. Özellikle nitel verilerde, katılımcıların personel yetersizliği nedeniyle RAM Özel Eğitim Bölümü’nde çalışmak zorunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü çalışanlarının bireysel-grupla psikolojik danışma ve çeşitli programları tasarlama konularında hizmet içi eğitimlere gereksinim duydukları saptanmıştır. Elde edilen bulgular RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü’ne verilen görevlerin işlevsiz olduğunu göstermektedir. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü’nde görev yapan rehber öğretmenlerin sunmuş oldukları görevleri işlevsiz bulmaları, MEB’in bu bölüme verdiği görev tanımının (MEB, 2018) tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, sınırlı personele karşın RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü’nün sorumluluk alanındaki okullardaki rehberlik servisleri ile eşgüdüm ve işbirliği yapıldığını, RAM’da rehber öğretmenler ile toplantı yapıldığı ve okul ziyaretleri gerçekleştirildiği ayrıca yerel hedeflerin belirlenmesinde sorumluluk alındığı, RAM’a başvuranlara bireysel psikolojik destek verildiği, danışmanlık tedbiri

ve tercih danışmanlığı görevlerinin yerine getirildiğini göstermektedir. 2018 yılında RAM’da çalışan öğretmen sayısının toplam 3.181 kişi (MEB, 2020) olduğu dikkate alındığında, RAM çalışanlarının görevlerini yerine getirmek için çaba harcadıkları söylenebilir. Ancak elde edilen bulgulara göre RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü’nün bölgenin ihtiyaçlarını belirleme, yayın hazırlama, araştırma yapma görevlerinin sınırlı yapıldığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, merkezin adına da yansıyan “araştırma” rolünün yerine getirilemediğini göstermesi bakımından anlamlıdır. Bunda en önemli etkenin personelin nicelik ve nitelik olarak yetersiz olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik elde edilen bulgular, alanyazın ile ilişkilendirilememiştir. Bu bağlamda PDR alanında çalışan araştırmacıların RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü’nün işlevselliğini inceleyen çalışmalara yönelmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu (*RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü ile eğitim kurumlarının rehberlik servisleri arasındaki etkileşim nasıl?*) için elde edilen bulgulara göre RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü ile okullardaki rehberlik servisleri arasında orta düzeyde etkileşim bulunduğu saptanmıştır. Özellikle nitel verilerde katılımcıların müşavirlik hizmetini “asli” görevleri olarak algıladıkları belirlenirken katılımcılar okullarda yaşanan kriz ve travmatik durumlarda (örneğin cinsel taciz, intihar, doğal afet gibi) akla gelen ilk kurum olduklarını ve bu yolla sıklıkla okulların krize müdahale ve psikososyal destek çalışmalarına katkıda bulduklarını vurgulamışlardır. Elde edilen bulgular RAM’ın “sınırlı” sayıda personele rağmen okul rehberlik servislerine müşavirlik hizmeti yapmak için çaba harcadığını göstermektedir. Ayrıca okullarda çalışan rehber öğretmenlerin eğitsel, kariyer ve kişisel-sosyal rehberlik hizmeti sunma, bireysel-grupla psikolojik danışma, gelişimsel-önleyici rehberlik programları tasarlama, etkili rehberlik servislerini yapılandırılmaları için müşavirlik hizmetine ihtiyaçları olduğu ancak okullardan daha çok özel eğitim alanında destek talep edildiği belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların okul rehberlik servislerinde yetersiz buldukları ve eğitime gereksinim olduğunu belirttikleri bu rollerin, 2017 Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği’nin 34. maddesindeki birçok görev tanımına karşılık geldiği değerlendirildiğinde, okul rehberlik servislerinin RAM desteğine ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Alanyazında okullarda öğrencilerin PDR hizmetlerinden yeterince yararlanamadığını gösteren çalışmalar (Polat, 2007; Şahin, 2006) bulunmaktadır. Terzi, Ergüner-Tekinalp ve Leuwerker (2011) okullarda çalışan rehber öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitimlere nadiren katıldıklarını, Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı ve çeşitli müdahaleleri tasarlama ve değerlendirme çalışmalarına daha az zaman ayırdıklarını belirlemişlerdir. Yapılan araştırmalarda okullarda öğrencilerin eğitsel ve mesleki rehberlik (İçtüzzer ve Nazlı, 2018; Polat, 2007; Şahin, 2006; Yağcı 2007) alanlarında destek almak için rehberlik servislerine başvurdukları, rehberlik servislerinden bireysel görüşme (Başaran, 2008; Çetin, 2016; İçtüzzer ve Nazlı, 2018), psikoeğitim ve sınıf rehberliği etkinlikleri (İçtüzzer ve Nazlı, 2018) yapılmasını istedikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmanın son sorusu için (*RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün daha etkili hizmet sunması için çalışanların önerileri neler?*) RAM'da görev yapan rehber öğretmenlerin önerileri alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre daha işlevsel RAM'lar için hizmet içi eğitim verilmesi, özlük haklarının iyileştirilmesi, nicelik-nitelik olarak personel sayısının artırılması, RAM'a atanma ölçütlerinin belirlenmesi, gereksinime göre RAM'da yeni bölümlerin (AR-GE, aile, kariyer gibi) açılması ve RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün görev tanımının düzenlenmesinin önerildiği görülmüştür. Araştırmada katılımcılara "daha işlevsel RAM için önerileri" sorulduğunda, hem nicel hem de nitel verilerde özlük haklarından önce *hizmet içi eğitim* isteminde bulunmaları dikkati çekmiştir. PDR'nin alt uzmanlık alanlarından biri olan okul psikolojik danışmanlığı alanında çalışacak nitelikli personelin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların (Mesleki Yeterlik Kurulu, 2017a ve 2017b) fazla olması, hizmet öncesi ve sonrası eğitime duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Alanyazın incelemesinde okullarda çalışan rehber öğretmenlerin de hizmet içi eğitim ve özlük haklarının (Nazlı, 2007; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012; Yeşilyaprak, 2009) iyileştirilmesi isteklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Yeşilyaprak'a (2009) göre PDR mesleğinin gelişimine engel olan sorunlar aynı zamanda Türk eğitim sisteminin de sorunlarıdır.

Bu çalışmadan elde edilen verilerin 2018-2019 eğitim öğretim yılında mevcut 240 RAM'dan çalışmaya katılan 231 RAM'da görev yapan rehber öğretmenlerden elde edilmiş olması nedeni ile RAM'ların ve RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün genel durumunu ortaya çıkarası bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin öneriler şunlardır:

1. Araştırma bulguları RAM'ların kuruluş amacının dışına çıktığı, sorumlu oldukları bölgenin gereksinimine yanıt veremediği, okul PDR hizmetlerine katkısının sınırlı kaldığı ve şu an *özel eğitim merkezi konumunda* çalıştığı belirlenmiştir. Bu yapısal değişimin nedenlerini araştıran çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.
2. Araştırma bulguları RAM'ların kuruluş amacı olan "araştırma" rolünü yerine getiremediğini göstermektedir. Bunun nedenlerini araştıran çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırma bulguları RAM'ların iki ana bölümde yapılandırılmasına karşın MEB'in Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'ne verdiği öncelikten dolayı, 18 milyon öğrenciye hizmet sunması beklenen RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün hizmetlerini nasıl etkilediğini ele alan kapsamlı çalışmalara gereksinim vardır.
4. RAM'da görev yapan rehber öğretmenlere göre İl/İlçe MEM yetkililerinin RAM'ları "özel eğitim kurumu" olarak algıladıkları belirlenmiştir. Ancak elde edilen bu bulgunun İl/İlçe MEM yetkilileri ile çalışma yapılarak ele alınmasının ve karşılaştırılmasının uygun olabileceği düşünülmektedir.
5. MEB'in RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'ne verdiği görev tanımının çoğunlukla yerine geldiği ancak bu görev tanımlarının rehber öğretmenler tarafından işlevsiz bulunduğu belirlenmiştir. RAM Rehberlik Hizmetleri

Bölümü'nün 18 milyon öğrenciyi kapsayan, gelişimsel-önleyici rehberlik hizmetlerini sunan merkezler olabilmesi için görev tanımlarının nasıl güncellenebileceği ile ilgili kapsamlı çalışmalara (Ör. Sevgi evlerinde kalan çocuklar, suça sürüklenmiş hükümlü ve tutuklu çocuklar, teknoloji-madde bağımlılığı olan çocuklar, alt sosyo ekonomik düzeydeki risk faktörlerindeki çocuklar, Suriye ve diğer ülkelerden göçle gelen çocuklar, boşanma sürecindeki ailelerden gelen çocuklar, aile içi şiddet ortamında büyümek durumunda olan çocuklar vb.) gereksinim duyulmaktadır.

6. Araştırmada elde edilen bulgular RAM'ın "sınırlı" sayıda personele karşın okul rehberlik servislerine müşavirlik hizmeti sunmak için çaba harcadığını göstermektedir. Ancak okul rehberlik servislerinin aldıkları hizmeti nasıl değerlendirdiğini inceleyen çalışmaların yapılmasına gereksinim vardır.
7. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü çalışanlarının bireysel-grupla psikolojik danışma ve çeşitli programları tasarlama konularında hizmet içi eğitimlere gereksinim duydukları saptanmıştır. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü rehber öğretmenlerinin gereksinim duydukları hizmet içi eğitimler araştırılmalı ve paket programlar ile bu eğitimlerin etkililiğini ölçen çalışmalar yapılabilir.
8. Okul rehberlik servislerinde çalışan rehber öğretmenlerin eğitsel, kariyer ve kişisel-sosyal rehberlik hizmeti sunma, bireysel-grupla psikolojik danışma, gelişimsel önleyici rehberlik programları tasarlama ve uygulama becerisini geliştirecek eğitimlere ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün bu konularda okullara sunabileceği paket eğitim programlarının etkililiğini test eden çalışmalar yapılabilir.
9. Okul rehberlik servislerinin RAM'lardan özel eğitim ile ilgili destek istedikleri belirlenmiştir. Okul rehberlik servislerinin RAM'lardan kendi görev tanımı ile ilgili değil özel eğitim alanında daha fazla destek aramalarının nedenleri incelenebilir.
10. RAM Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nde tanılama ve değerlendirme hizmetini yapmaları için rehber öğretmenlerin görevlendirildiği, diğer bir deyişle yeterliği ve yetkisi olmadan özel gereksinimli çocuklara tanılama yapıldığı saptanmıştır. Bunun nedenleri ve yaratacağı olası sorunlar araştırılabilir.
11. Bu çalışmada sadece RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün sorunları belirlenmiştir. Başka araştırmalar ile RAM'm ve iki ana bölümünün işlevsizliğinin nedenleri araştırılarak işlevsel RAM'lar için proje çalışmalarının başlatılmasına gereksinim duyulmaktadır.
12. Araştırmada elde edilen veriler 231 RAM'da çalışan rehber öğretmenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır. RAM müdürleri, MEM yetkilileri ve okul rehber öğretmenleri ile farklı nicel-nitel veri toplama teknikleri kullanılarak RAM'ların işlevselliğini araştıran çalışmalar yapılabilir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Kaynakça

- Aaron, L. (2004). Confusion regarding school counselor functions: School leadership impacts role clarity. *Education*, 124(3), 552-559. <http://journals825.home.mindspring.com/csj/html> adresinden erişilmiştir.
- Akçamete, G. (2001). *Rehberlik araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin beceri ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Araştırma Raporu).
- Ametea, E. S., and Clark, M.A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling*, 9(1), 16-27. doi: 10.1177/2156759X0500900101
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1602/1438> adresinden erişilmiştir.
- Başaran, M. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir (Tez No. 220532).
- Braun, V., and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Çetin, S. (2016). *İlkokul öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir (Tez No. 423542).
- Dollarhide, C. T. (2003). School counselors as program leaders: Applying leadership contexts to school counseling. *Professional School Counseling*, 6(5), 304-308. <http://www.jstor.org/stable/42732447> adresinden erişilmiştir.

- Ercan, H., Türkmen, M., Karaman, N. ve Çok, F. (2011, Ekim). *Ergenlerde riskli davranışlar, koruyucu faktörler ve risk faktörleri*. XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi. Ege Üniversitesi, İzmir. https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=133659 adresinden erişilmiştir.
- Fitch, T. J., and Marshall, J. L. (2004). What counselors do in high-achieving schools: A study on the role of the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(3), 172-177. <http://www.schoolcounselor.org> adresinden erişilmiştir.
- Güler, N., Güler, G., Ulusoy, H. ve Bekar, M. (2009). Lise öğrencileri arasında sigara, alkol kullanımı ve intihar düşüncesi sıklığı. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 31(4), 340-345. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/47624> adresinden erişilmiştir.
- Gürbüz, S. F. ve Bozgeyikli, H. (2014). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algısının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 79-99. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210704> adresinden erişilmiştir.
- İçtüzzer, E. ve Nazlı, S. (2018, Mart). Liselerde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim ve Bilim Kongresi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon
- Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39-55. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/67595> adresinden erişilmiştir.
- Karaköse, B. ve Bozgeyikli, H. (2012). Örgütsel bağlılık ve çalışma yaşamı kalitesi arasındaki ilişki: rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan personel üzerine bir çalışma. *Emek ve Toplum Dergisi*, 1(2), 164-180. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/84775> adresinden erişilmiştir.
- Kepçeoğlu, M. (1988). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (3. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Koç, Z. (1998). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir (Tez No. 73968).
- Kuzgun, Y. (1988). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları 9.
- Lee, C. C. (2005). Urban school counseling: Context, characteristics, and competencies. *Professional School Counseling*, 8(3), 184-188. <http://www.jstor.org/stable/42732457> adresinden erişilmiştir.

- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (2013). *The Constructivist Credo*. California: Left Coast Press.
- Ulusal Meslek Standartlarına Dair Tebliğ (2017a). Psikolojik danışman, seviye 6. *Resmi Gazete*, 30227, 01.11.2017, (Mükerrer).
- Ulusal Meslek Standartlarına Dair Tebliğ (2017b). Okul psikolojik danışmanı, seviye 7. *Resmi Gazete*, 30227, 01.11.2017, (Mükerrer).
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research a guide to design and practice]* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (2009).
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği (1968). *Resmi Gazete*, 12864, 31.01.1968. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12814.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001). *Resmi Gazete*, 24376, 16.04.2001. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/04/20010417.htm> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 26184, 31.05.2006. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu*. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 30236, 10.11.2017. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Rehberlik ve araştırma merkezi kılavuzu*. Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Rehberlik Hizmetleri Dairesi Başkanlığı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/17234231_ram_kilavuzu_2018.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019a). *Millî eğitim bakanlığı öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sitesi*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>. adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019b). *Genel müdürlüğümüz ile UNİCEF işbirliğinde yürütülmekte olan RAMKEG projesi kapsamında uyum eğitimleri başladı*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/icerik/1204> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019c). 2023 Eğitim Vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). RAMKEG proje tanımlama belgesi. Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-ve-arastirma-merkezlerinin-kapsayici-egitim-hizmetleri-sunma-acisindan-kapasitelerinin-guclendirilmesi-ramkeg/icerik/1259> adresinden erişilmiştir.
- Myrick, R. D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (Third edition). Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Nazlı, S. (2007). Psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışları. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/863629> adresinden erişilmiştir.
- Öngören, B., Sarıefe, H. ve Balcı, Y. (2017). Ergenlerde riskli davranışların sosyal açıdan incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 62, 333-347. doi: 10.9761/JASSS7294
- Özak, H., Vural, M. ve Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin gönderme, tanımlama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1492/18048> adresinden erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Polat, C. (2007). *İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yararlanma düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir (Tez No. 206570).
- Şahin, E. (2006). *Ortaöğretim rehberlik çalışmalarının üniversitedeki alan seçimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir (Tez No. 189058).
- Şahin, C. ve Pehlivan, G. (2006). Kırşehir rehberlik ve araştırma merkezi özel eğitim bölümünde incelenen öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre nitelikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 175-189. https://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt7Sayi1/JKEF_7_1_2006_175_189.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Telef, B. B. (2014). Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygular ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573-590. doi: 10.13140/RG.2.1.2938.7369

- Terzi, Ş., Ergüner-Tekinalp, B. ve Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı gelişimsel rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/110993/mod_resource/content/0/Mak-KGRP%20%20C5%9E.%20Terzi%20pdf.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tiryakioğlu, Ö. (2009). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir (Tez No. 241594).
- Tuzgöl-Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-407. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19396/206064> adresinden erişilmiştir.
- Tuzgöl-Dost, M. ve Keklik, İ. (2014). Sürekli kaygı, umutsuzluk ve benlik saygısının ergenlerin riskli davranışlarını yordama gücü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 195-208. doi: 10.17755/esosder.89538
- TÜİK (2018). *Güvenlik Birimlerine Getirilen veya Gelen Çocuklar*. *Haber Bülteni*, 27609,01.08.2018. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27609> adresinden erişilmiştir.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., and Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398-405. doi: 10.1111/nhs.12048. Epub 2013 Mar 11. PMID: 23480423.
- Yağcı, N. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortaöğretim öğrencilerinin yönlendirilmesi üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir (Tez No. 241594).
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 193-213. <https://app.trdizin.gov.tr/dokuman-goruntule?ext=pdf&path=CrnWZGRsXTjRjLjWxD978OSUAL2jXitizhVYmCxNvH7cFazGJdEgfXGxbaID4hzYHDZLBOY8B5hfSI7Y7jCX9K-kpgewDxMm4hOVg97sZVwZKXqJWaTBae-iLFQvBmk21wM0qZ1rtM7ielsNC7BO7CA6i3evIeIDghWOTTnf-iNycFFSzJFu0dyZ0VWChcK5SaaBEDgIDK0eUh5iQsZh1PoNE7lfgukliotbpA9yrDg=&contentType=application/pdf> adresinden erişilmiştir.

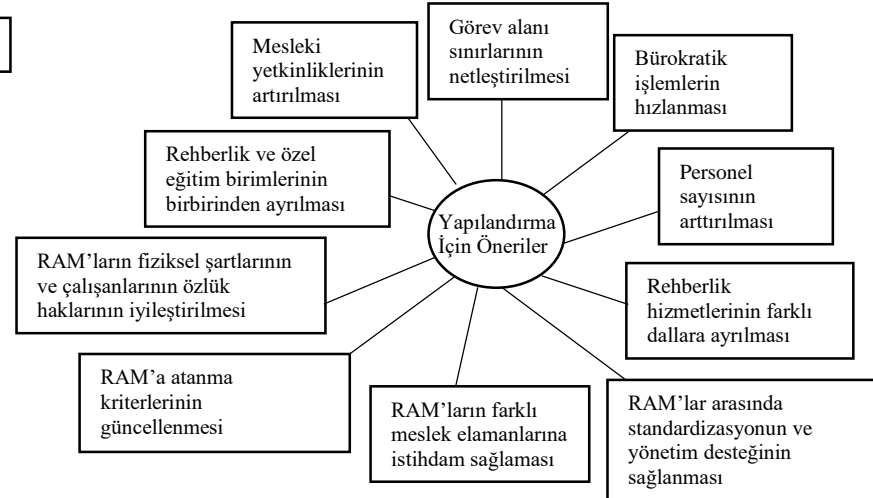
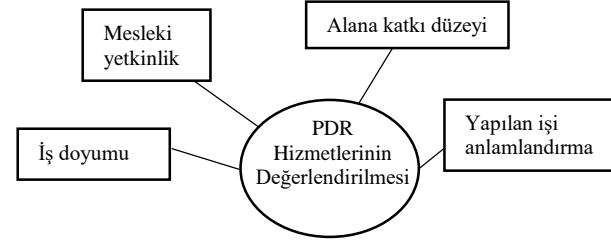
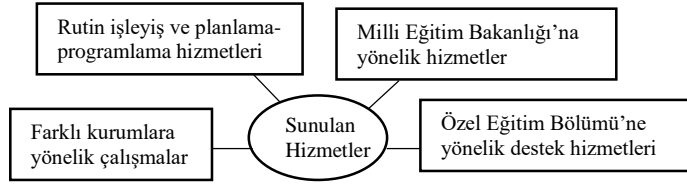
EK 1

RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümünün Sunduğu Görevlere İlişkin Görüşler

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Genellikle		Her Zaman	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sorumluluk bölgesinde bulunan okul ve rehberlik servisiyle koordinasyon ve işbirliği kurma.	1	0.4	13	5.6	36	15.6	108	46.8	71	30.7
2. Yerel hedeflerin belirlenmesinde ve il çerçeve planının hazırlanmasında sorumluluk alma.	9	3.9	16	6.9	26	11.3	82	35.5	96	41.6
3. Sorumluluk alanındaki rehber öğretmenlerle 1 yılda en az 3 kere toplanma.	3	1.3	9	3.9	30	13	59	25.5	129	55.8
4. Alanı takip ederek sorumluluk alanındaki rehber öğretmenlerin mesleki gelişimi için faaliyet düzenleme.	8	3.5	47	20.3	68	29.4	68	29.4	40	17.3
5. Sorumlu olduğu bölgede okul ziyaretleri yapma.	5	2.2	18	7.8	39	16.9	71	30.7	90	39
6. Eğitsel, mesleki, kişisel-sosyal rehberlik hizmetleri planlama ve yürütme.	9	3.9	30	13	67	29	87	37.7	34	14.7
7. Rehberlik hizmetleri ile ilgili yayın hazırlama.	33	14.3	62	26.8	75	32.5	39	16.9	19	8.2
8. Başvuran/yönlendirilen öğrencilere bireysel psikolojik destek hizmeti verme.	12	5.2	30	13	38	16.5	61	26.4	87	37.7
9. Bölgenin ihtiyaç duyduğu konuları belirleme, çalışma yapma.	17	7.4	43	18.6	65	28.1	75	32.5	29	12.6
10. Araştırma yapma.	32	13.9	71	30.7	58	25.1	53	22.9	15	6.5
11. Görevlendirildiğinde danışmanlık tedbiri doğrultusunda hizmet sunma.	5	2.2	19	8.2	33	14.3	56	24.2	117	50.6
12. Tercih danışmanlığı hizmeti sunma.	2	0.9	5	2.2	14	6.1	49	21.2	161	69.7

EK 2

Tematik Harita





Investigation of Functionality of Guidance and Research Centers Guidance Services Department

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.11.2019	02.06.2021	03.23.2021

Serap Nazlı ¹, Semra Kiye ², Orhan Yoncalık ³
Aslı Aşçıoğlu Önal ⁴, Nesime Can ⁵, and Elif Gülçin Çelik Ateş ⁶
Ankara University

Abstract

Guidance and Research Center (GRC), which has a history of 70 years, has an important position in School Psychological Counseling and Guidance services. The number of GRCs was 240 in the 2018-2019 academic year. GRCs provide services in two main sections (Guidance Services Section and Special Education Services Section). This research aims to investigate the functionality of the GRC Guidance services department according to the perceptions of the guide teachers working in the GRCs. The research was conducted in a mixed model. A questionnaire was applied to 231 counselors from 240 GRCs and 27 counselors were interviewed. GRC Guidance Services Department Assessment Questionnaire and semi-structured interview form were used as data collection tools. Frequency and percentages of the data were presented, and thematic analysis was conducted on the data. The results show that according to the guidance teachers working in the GRC the GRCs fall short in meeting the needs of the regions. In addition, the authorities perceive GRCs as special education rehabilitation centers. It was seen that the GRC Guidance services department suffers from a lack of staff but despite this, seven of the 12 job descriptions provided by the Ministry of National Education are fulfilled. Finally, in-service trainings, improvement of personal rights, increasing the number of personnel in terms of quantity and quality, and revising the mission statement of the GRC Guidance services departments are highly recommended.

Keywords: Guidance and research centers, school counseling, school counseling services, guidance services assessment, school counselors

The Ethical Committee Approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Guidance and Psychological Counseling, e-mail: serapnazli68@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8875-7926>

²Corresponding Author: Res. Assist., Faculty of Educational Sciences, Department of Guidance and Psychological Counseling, Email: kiyesemra@gmail.com., <https://orcid.org/0000-0003-4414-5765>

³Res. Assist., Faculty of Educational Sciences, Department of Guidance and Psychological Counseling, e-mail: orhanozany@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2252-3585>

⁴Res. Assist., Faculty of Educational Sciences, Department of Guidance and Psychological Counseling, e-mail: asli.ascioglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1701-5423>

⁵Lecturer, PhD., Faculty of Educational Sciences, Department of Guidance and Psychological Counseling, e-mail: canesime@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6448-1275>

⁶Res. Assist., Faculty of Educationan Sciences, Department of Guidance and Psychological Counseling, e-mail: elfglcn.celik@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8843-6292>

Purpose and Significance

In the School Psychological Counseling and Guidance (PCG) services, the Guidance and Research Centers (GRC) have an important place. Since 1954, GRCs have been established under the Provincial Directorate of National Education (PDNE) in the big cities and have started to be opened with a similar structure as Child Guidance Clinics in the United States of America (USA) (Keççeoğlu, 1988; Kuzgun, 1988; Tan, 2000). Changing social conditions and needs have influenced the roles and tasks of GRCs. In the school counseling services regulations issued by the Ministry of National Education (MoNE) in 2001 and then in 2017 (MoNE, 2001, 2017), GRCs were structured in two parts and assigned two main roles. In short, these sections include The Special Education Services Department, which provides services in the process of identifying and evaluating students who require special education, and The Guidance Services Department, which has been given the role of coordination and cooperation with the counseling services in the educational institutions in the region where the GRCs are located. When these regulations are examined, it is understood that the GRCs have two main roles and the role of research has not been given enough attention. In the 2018-2019 academic year, the number of GRCs reached 240. This increase also shows that GRCs are important. However, it is understood that both the MoNE and the researchers focus on the GRC Special Education Department. Whereas the GRC Special Education Department supports the educational needs of 279 thousand students with special needs (MoNE, 2019a), Guidance Services Department provides services to 18 million students and all individuals in the region. For this reason, there is a need for research that will provide the necessary information to examine the functioning of the GRC Guidance Services, to identify deficiencies and to provide more qualified services. From this point onward, the main purpose of this study is to investigate the functionality of the existing structure of the GRC Guidance Services Department. The Provincial / District National Education Directorate (MEM) officials' perception of the GRCs and examination of the position of the GRCs at the province / district level, functionality of the GRC Guidance Services Department and its relationship with school counseling services are the sub-objectives of this research.

Method

This study was conducted in convergent parallel research design among the mixed method research designs. In order to collect the research data, the GRC Guidance Services Department Assessment Questionnaire consisting of 13 questions was prepared and a semi-structured interview form consisting of five questions was used. The data was collected from 231 psychological counselors who participated in the "Comprehensive Developmental Guidance Services Management Course" designed for the psychological counselors working in 240 GRC Guidance Services Departments within the scope of the "Strengthening the Capacity of the Guidance and Research Centers to Provide Comprehensive Education Services (GRCCES) Project" organized by the Ministry of National Education. The data obtained from the GRC Guidance Services Assessment Questionnaire were classified into four themes and their frequency and percentages were given. The qualitative data obtained as a result of face-to-face interviews with the participants were examined using the thematic analysis method.

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

Results

In the study, the qualitative data obtained from the face-to-face interviews conducted with 27 psychological counselors and the quantitative data obtained from the questionnaires applied to 231 psychological counselors working in the GRC Guidance Services Departments were combined in four themes. *In the first theme*, it was determined that GRCs cannot meet the expectations of MoNE and the needs and demands of the region in which they are located, and the Provincial/District Directorate of the National Education authorities perceive the GRCs as “special education rehabilitation centers”. According to the qualitative data obtained from the participants, it was found that the services provided in the GRCs are evaluated as insufficient in terms of their contribution at the level of the MoNE, Provincial / District Directorates of the National Education and the K-12 schools. *According to the findings obtained in the second theme of the study*, it was observed that the GRC Guidance Services Department is not functional; seven of the 12 job descriptions given by the Ministry of National Education to the GRC Guidance Services Department are fulfilled more than the remaining 5 roles; the main problems of the GRC Guidance Services Department were that the GRC Special Education Departments are being much more important, the number of the qualified personnel is inadequate, physical conditions are insufficient, their job descriptions are rather comprehensive, the psychological counselors working there are expected to work outside their job descriptions. Particularly in qualitative data, it was determined that the participants have to work in the GRC Special Education Department due to lack of personnel. In addition, it was determined that the staff of the GRC Guidance Services Department need in-service trainings on individual-group counseling and designing various programs. *In the third theme of the research*, it was determined that there is a moderate interaction between the GRC Guidance Services Department and the counseling services in the schools. Particularly in qualitative data, the participants described the consultancy service as their primary duties. They emphasized that they are the first institution that comes to mind in crisis and traumatic situations (such as sexual harassment, suicide, natural disaster) in schools and this way they often contribute to crisis intervention and psychosocial support activities. In addition, it was observed that school counselors working in schools need consultancy about planning and providing educational, career and personal-social counseling services, designing individual-group developmental-preventive counseling programs, structuring effective counseling services in their schools; however, it was determined that the schools demand more support in the field of special education. *In the last theme*, it was found that the participants highly recommend that the personnel should be provided with in-service training for more functional GRCs, personal rights be improved, the number of personnel be increased in terms of quantity and quality, the criteria for assigning personnel to the GRCs be determined, new departments in the GRCs (R and D, family, career, etc.) be formed according to need and the job description of the GRC Guidance Services Department be revised. When the participants’ suggestions

for more functional GRCs” were asked in the study, it was noted that they requested in-service training before personal rights in both quantitative and qualitative data.

Discussion and Conclusions

Owing to the changing social conditions in the 21st century, the role of school counseling services in teaching leadership / school leadership has been expected (Aaron, 2004; Ametea and Clark, 2005; Dollarhide, 2003; Fitch and Marshall, 2004; Lee, 2005; Myrick, 1997). For that reason, the school counseling services offices in K-12 schools and the GRCs in the districts in Turkey should overcome the "instructional leadership". In the Psychological Counseling and Guidance services section of the 2023 Education Vision, the emphasis on the fact that “the structure of GRCs and the services they provide will be restructured on the basis of the functions of the center (MoNE, 2019c) shows that the Ministry of National Education (MoNE) has noticed the importance of this leadership role and initiated the necessary steps to be implemented in the very near future. However, the results of this study show that although the GRC Guidance Services Departments fulfill seven of the 12 job descriptions provided by the MoNE and maintain their coordination and consultation support to the school counseling services offices in the K-12 schools in their regions despite lack of the necessary number of staff and administrative issues, they function like special education rehabilitation centers and are perceived as special education rehabilitation centers by the authorities of their regions. The main task of the GRC Guidance Services Departments is to provide counseling services to 18 million 108 thousand K-12 students and individuals in their regions (MoNE, 2018). It is understood that the MoNE limits its expectation from the GRCs with special education services and because of this limitation, the GRCs cannot fulfill the role of teaching leadership to schools and the local people and serve as centers serving a limited number of students with special needs. Since the data in this study were obtained from 231 school counselors working in 240 GRC in the 2018-2019 academic year, it is thought that they contributed well to the literature in terms of providing a general photograph of the GRCs and the GRC Guidance Services Departments. The data obtained from the research are summarized as follows: the GRCs are unable to meet the needs and demands of the region in which they are responsible with their current structure; the GRC Guidance Services Department is not perceived to be functional and school counselors working in schools request support from the GRCs in the field of special education; for more functional GRCs, it is suggested that in-service trainings be provided to the staff in the GRCs, their personal rights be improved, the number of personnel be increased in terms of quantity and quality, and the mission descriptions of the GRC Guidance Services Departments be revised. Since the research was carried out before 2020, the decision of the ethics committee is not obligatory.

The Ethical Committee Approval

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.



Öğretmen Eğitiminde Yapıtışı: Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayım Tarihi
Derleme Makalesi	04.11.2019	13.12.2020	20.12.2020

Sibel Akın ² ve Sinem Sözen Özdoğan ³
TED Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılaştırmaktır. Nitel araştırma ilkelerine dayalı olarak yürütölen bu araştırma kapsamındaki üç ölkö, amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu çerçevede, öğretmen başarısının göstergelerinden biri olarak kabul edilen öğrenci başarısı ölçüt alınarak PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında son yıllardaki ölkö sıralamalarına dikkat edilmiştir. Veri kaynağı olarak dokümanlar incelenmiş ve seçilen dokümanların her ölkedeki öğretmen yeterlikleri ile ilişkili birincil kaynak (kurum) tarafından yayımlanmış temel dokümanlar olmasına dikkat edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi ile elde edilen bulgular ışığında, her ölkö için ortak bir öğretmen niteliğinin belirlenmesinin olanaklı olmamasına karşın öğretmenlerden beklenen yeterliklerde bazı önemli benzerliklerin olduğu söylenebilir. Diğer yandan, her ölkö kendi sosyal, kültürel ve ekonomik şartlarına, tarihsel bağlamına ve eğitim felsefesine göre yapılabilecek kendi öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde öğretmenlerden beklentilerin şekillendiği ve bu nedenle incelenen ölkelerin genel yeterlikleri arasında farklılıkların da bulunduğu sonucuna ulaşılabılır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, eğitim sistemlerindeki başarıları ile ön plana çıkan bu iki ölkede öğretmenlerden beklenen genel yeterliklerin analiz edilerek taklit edilmeden ölkemizdeki öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir ve ölkemizde öğretmen eğitimi sisteminin çeşitli bileşenlerinin daha etkili politikalarla güçlendirilmesi için bir temel oluşturabilir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen yeterlikleri, genel yeterlikler, öğretmen eğitimi, Türkiye, Singapur, Hong Kong.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Bu araştırma, 03-06 Eylül 2019 tarihleri arasında gerçekleşen ECER (European Conference on Educational Research) konferansında Hamburg'da sunulmuştur.

²Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: sibel.akin@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4081-1233>

³Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, e-posta: sinem.sozen@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4692-2305>

Günümüzde bireylerden sahip olmaları beklenen nitelikler küreselleşme, ülkeler arasındaki güç dengelerinin değişmesi, ekonomik ve endüstriyel gelişmelerin hız kazanması, teknoloji alanında öne çıkan gelişmeler, toplumsal yaşamdaki değişiklikler ve uluslararası sınavlara gösterilen ilginin artması (American Association of Colleges of Teacher Education-AACTE ve Partnership for 21st Century Skills-P21, 2010; Ananiadou ve Claro, 2009; Day, 2013; Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü-OECD, 2013; Paine, 2013) gibi çeşitli dinamikler sonucunda değişmektedir. Bunun sonucunda ise, çağın getirdiği gereksinimlere yanıt verebilecek nitelikteki insan gücünü yetiştirmek ve eğitim çıktılarının niteliğini iyileştirmek üzere birçok ülkede çeşitli eğitim reformları yapılmaktadır (Schleicher, 2012). Eğitim çıktılarının niteliğinin iyileştirilmesi konusunda süregelen arayışlar; özellikle başarılı eğitim sistemlerinin temelinde yatan fikirleri yaygınlaştırmak ve görgül verilere dayalı olarak ülkeler arasındaki eğitim çıktılarının niteliğini yükseltmek amacıyla OECD tarafından gerçekleştirilen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi uluslararası değerlendirme sistemlerine gösterilen ilgiyle birlikte son yıllarda artmıştır (Watts, 2017). Üç ya da dört yılda bir yapılan bu değerlendirmelerin öncelikli amacı küresel ölçekte gereksinim duyulan insan gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunmak olmakla birlikte, bu çerçevede elde edilen değerlendirme sonuçları ülkelerin farklı alanlardaki çıktıları ve buna bağlı olarak küresel ölçekteki sıralamaları hakkında bilgi edinmelerine katkıda bulunmaktadır (Karip, 2017a). Bu açıdan söz edilen uluslararası değerlendirmeler, kapsamı, sürekliliği ve uluslararası geçerliği bakımından eğitim politikalarının geliştirilmesine ışık tutacak veriler elde etmeyi amaçlamakta ve ülkeler arasında karşılaştırmalı veri analizleri yaparak öğrencilerin akademik başarılarının iyileştirilmesine yönelik geliştirilebilecek reformlara dayanak oluşturmaktadır (Polat ve Madra, 2018).

72 ülkeden 540 bine yakın öğrencinin katıldığı PISA 2015 sonuçlarına göre, Türkiye 72 ülke arasında matematik okuryazarlığında 50'nci, fen okuryazarlığında 54'üncü ve okuma becerilerinde ise 50'nci sırada yer almıştır; her üç alandaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin üç yılda bir yapılan bu sınavdaki başarısının önceki yıllara göre gerilemiş olması da dikkat çekmektedir (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). PISA 2018 sonuçlarına göre ise, Türkiye her üç alandaki ülke sıralamalarında daha üst sıralarda yer alsa da 79 ülke arasında matematik okuryazarlığında 42'nci, fen okuryazarlığında 39'uncu ve okuma becerilerinde 40'nci sırada yer alabilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2019). Bu sonuçlara dayalı olarak OECD Eğitim ve Beceriler Başkanlığı Direktörü Andreas Schleicher tarafından Türk Eğitim sisteminin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmek yerine, çağdaş eğitim sistemlerinin aksine hâlâ son derece bilgi odaklı ve ezbere dayalı bir eğitim sistemini sürdürdüğünün altı çizilmiştir (Koçak, 2017; Öndeş, 2019). Bu bulgular, Türkiye'de öğrenme ve öğretme süreçlerinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin tartışmalara da hız kazandırmış ve geliştirilebilecek çözüm arayışları ile ilgili değerlendirmeler son yıllarda her zamankinden daha fazla gündemin üst sıralarında yer almıştır. Öte yandan, özellikle

Singapur ve Hong Kong'un, PISA ve TIMSS değerlendirmelerinde çeşitli yıllarda süreklilik gösteren başarılarının bir sonucu olarak uluslararası alanda çok fazla dikkat çeken iki ülke olması, başarılarının ardındaki nedenleri araştırmak ve iyileştirici çeşitli politikalar geliştirmek için bu sınavlarda düşük başarı (performans) gösteren Türkiye de dahil olmak üzere diğer ülkeleri özendirilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi-ERG, 2017; Karip, 2017b; OECD, 2018).

Bu tartışmalara koşut olarak, MEB tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel amacının çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış nitelikli bireylerin yetiştirilmesi olduğu belirtilmekte ve bu amaç doğrultusunda belirlenecek politikaların başarıya ulaşmasındaki temel paydaşın öğretmenler olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda çeşitli araştırmalar, öğrenci çıktılarını etkileyen birçok etken bulunsa da eğitim sistemlerinin belkemiğini oluşturan en önemli ögenin öğretmenler olduğunu ortaya koymakta (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond ve Bransford, 2005; Day, 2013; Zhu ve Zeichner, 2013) ve hem eğitim çıktılarının niteliğinin yükseltilmesinde (Council of the European Union, 2009) hem de bu yolla uluslararası sınavlarda ülkelerin başarı sıralamalarının iyileştirilmesinde öğretmenlerin oldukça önemli bir role sahip olduğuna işaret etmektedir (Akiba ve LeTendre, 2009; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond ve Bransford, 2005). Diğer bir deyişle, bir ülkenin eğitim sistemindeki öğretmenler ne kadar nitelikli ise, eğitim sistemi o kadar başarılı sonuçlar verecektir. Bu nedenle, geliştirilen eğitim politikalarının ve yeniden yapılanmaların yaşama geçirilebilmesi ve etkili bir eğitim sisteminin oluşturulabilmesi için yüksek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu çerçevede birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen eğitimi sisteminin iyileştirilmesi, geçmişten günümüze eğitim sisteminin ve öğrenci çıktılarının niteliğinin yükseltilmesine yönelik gerçekteşirilen tüm reformların odağında yer almıştır. Diğer taraftan geliştirilen çeşitli politikaların temelinde öğretmen niteliklerinin iyileştirilmesinden çok, niceliksel bir arayışın olduğu da bu konuda sıklıkla gündeme getirilen eleştirilerden biri olmuştur (Azar, 2011; Bilir, 2011; Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Sabancı ve şahin, 2006; şişman, 2009; Üstüner, 2004; Yıldırım, 2011).

2017 yılında MEB'in yayımladığı Öğretmen Strateji Belgesi uluslararası deneyimlerin eğitimle ilgili tüm yeniden yapılandırmalarda en önemli etkenin öğretmen olduğunu gösterdiğini açıklamakta ve bu nedenle yeniden yapılandırma çabalarının uygulamaya geçirilmesinde MEB'in öğretmenleri en önemli öge olarak gördüğünü, öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin MEB'in en önemli hedeflerinden biri olduğunu açıklamaktadır (MEB, 2017a). Bu bağlamda öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesine yönelik politikalarla ilgili tartışmaların merkezinde temel olarak öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi yer almakta ve bu durum uluslararası düzeyde de öncelikli bir konu olarak ele alınmaktadır (Korthagen, 2004; Zhu ve Zeichner, 2013). Öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasına yönelik çağrılar son yıllarda küresel bağlamda artmış olmakla birlikte, bu yönde yapılacak araştırmalar ve geliştirilecek politikalar özellikle Avrupa Birliği Konseyi tarafından öğretmen eğitiminde son derece önemli olan bir

girişim olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede günümüzde değişen insan gücü gereksinimine yanıt verebilecek nitelikteki bireyleri yetiştirmek üzere öğretmenlerden de beklentilerin değiştiği vurgulanmakta; belirlenecek öğretmen yeterliklerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarından başlayarak hizmet içi eğitim sürecine kadar uzanan kademeli bir mesleki gelişim süreci içerisinde öğretmen eğitimi politikalarına ve uygulamalarına temel oluşturmasına çağrıda bulunmaktadır (European Commission, 2013). Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk çalışmalar 1998-1999 yıllarında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Dünya Bankası işbirliği ile yapılan ve YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi kapsamında gerçekleştirilen öğretmen yetiştirme standartlarını belirleme ve akreditasyon çalışmaları çerçevesinde öğretmen yeterliklerinin belirlenmesiyle başlamıştır. MEB tarafından yürütülen ilk çalışmalar ise 1999 yılında başlamış ve Öğretmen Yeterlikleri Komisyonunun belirlediği öğretmen yeterlikleri 2002 yılında yürürlüğe konulmuştur. 2002 yılında yaşama geçirilen ve Avrupa Birliği tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamındaki beş bileşenden biri olan öğretmen eğitimi çerçevesinde ise öğretmen yeterliklerinin yeniden belirlenmesi için bir çalışma başlatılarak 2006 yılında *öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri* belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin 2006 yılında yayımlanmasından sonra, öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine yönelik çalışmalara ağırlık verilerek 2008 yılında ilköğretim kademesindeki on dört alanda ve 2011 yılında ise ortaöğretim kademesindeki sekiz alanda özel alan yeterlikleri yayımlanmıştır. Son olarak, eğitim alanındaki yeni yaklaşımlara uyum sağlayabilmek için ortaya çıkan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin güncellenmesi gereksinimi doğrultusunda, MEB ulusal ölçekte çok sayıda paydaşın görüşüne başvurarak ve çeşitli uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlikle ilgili temel politika metinlerinin yanı sıra birçok ülkenin yeterlik belgelerini inceleyerek öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini güncellemiştir (MEB, 2017b).

Öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi sürecinde, öğretmen yeterlik belgelerinin incelendiği ülkeler arasında Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Kanada ve çeşitli Avrupa ülkelerinin yanı sıra Singapur ve Hong Kong da yer almaktadır (MEB, 2017b). Bu bağlamda özellikle PISA ve TIMSS gibi geniş çaplı uluslararası değerlendirmelerdeki öğrenci başarıları ile Singapur ve Hong Kong son yıllarda birçok ülkenin dikkatini çekmekte ve bununla ilişkili olarak bu iki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemleri de merak konusu olmaktadır. Örneğin PISA 2018 genel sonuçlarına göre, OECD ortalamasının üzerinde bir puanla tüm ülkeler arasında Singapur ikinci ve Hong Kong dördüncü sırada; PISA 2015 genel sonuçlarına göre Singapur birinci ve Hong Kong ikinci sırada; PISA 2012 genel sonuçlarında ise Singapur ikinci ve Hong Kong üçüncü sırada yer almıştır. Benzer şekilde TIMSS 2015 puanları değerlendirildiğinde, 4. sınıf düzeyinde Singapur hem matematik hem de fende birinci sırada; Hong Kong ise matematikte ikinci ve fende beşinci sırada yer almıştır. Eğitim sistemlerinin ve öğrenci çıktılarının niteliğini belirleyen en önemli öğenin öğretmen niteliği olduğu dikkate alınarak öğrenci başarısı ile öğretmen

yetiştirme politikaları ilişkilendirildiğinde, uluslararası değerlendirme sistemlerinde yüksek performans sergileyen ülkelerde öğretmenlik mesleğini ilgilendiren süreçlerin oldukça sistematik bir şekilde ele alındığı raporlanmaktadır (OECD, 2018). Bu açıdan Singapur ve Hong Kong'un da başarıyı varılabilecek son nokta olarak görmeyip 21. yüzyılın değişen isteklerini karşılamak için sürekli olarak gelişmeye ve değişmeye odaklanmış olması, her iki ülkede önemli ve kapsamlı eğitim reformlarını beraberinde getirmiştir (Cheng, 2017). Bu çerçevede öğretmen yeterliklerinin incelenmesi konusunda Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Kanada ve çeşitli Avrupa ülkelerindeki uygulamaların yanı sıra Singapur ve Hong Kong gibi 21. yüzyıl becerileri ve öğretmen niteliği üzerine odaklanan Asya ülkelerinin uygulamalarının da gözden geçirilmesi ile elde edilecek uluslararası düzeydeki verilerin Türkiye'deki öğretmenlik mesleği konusunun güçlendirilmesine katkıda bulunacağı öngörülmektedir (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017). Öte yandan disiplin odaklı otoriter bir eğitim süreci ve katı kuralların baskın olması, geleneksel sınıf ortamları ve geleneksel öğretim yöntemlerine dayanan öğretmen merkezli eğitim süreçleri, öğretmen beklentilerinin öğrenciler tarafından sorgulanmadan birebir yerine getirilmesi, anlamlı öğrenme yerine sınav odaklı ve var olan bilgilerin öğretmen tarafından öğrencilere aynen aktarıldığı ezber dayalı eğitim, sadece sonuç odaklı ve dışsal güdülemeyle (motivasyonla) çalışan bireyler yetiştirmek, (Fang ve Gopinathan, 2009; Howe ve Xu, 2013; Kaiser ve Blömeke, 2013; Marom, 2018; Smith ve Hu, 2013) Asya ülkelerindeki eğitim sistemlerinin oldukça eleştirilen yönlerindedir. Buna karşın Asya ülkelerinin uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında istikrarlı bir başarı göstererek sürekli üst sıralarda yer almaları bir çelişki olarak dikkat çekmekte ve merak uyandırmaktadır.

Yukarıdaki tartışmalara dayalı olarak bu araştırmanın amacı, Singapur ve Hong Kong'da belirlenen genel öğretmen yeterlikleri ile Türkiye'de belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılaştırmaktır. Ülkeler arasında bazı öğretmen yeterlikleri benzerlik gösterebileceği gibi, öğretmenlerde aranan nitelikler ülkelerin kendi tarihsel ve kültürel bağlamlarına, değerlerine ve eğitim felsefelerine göre farklılık gösterebildiğinden (European Commission, 2013; MEB, 2017b) her ülke için ortak ve evrensel bir öğretmen niteliğinin belirlenmesi olanaklı değildir. Öte yandan bu çalışma, Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlerden beklenen genel yeterliklerin ne olduğunu irdelemek, oldukça başarılı eğitim sistemlerine sahip bu iki ülkede öğretmenlerden 21. yüzyılda beklenen bilgi, beceri ve tutum özelliklerini anlamak ve buna dayalı olarak öğretmen yeterlikleri konusunda etkili politikalar ve uygulamalar geliştirerek öğretmen eğitiminin niteliğinin yükseltilmesine katkıda bulunmak bakımından hem ülkemizdeki hem de küresel düzeydeki politika yapıcılar için ışık tutabilir. Bağlamsal özelliklere dayalı çeşitliliklerin de yansıtıldığı öğretmen yeterlikleri, ülkelerin benzer ya da farklı özellikleri ne şekilde ele aldıkları konusunda da bilgi verici olabilir. Böylece ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar kendi eğitim ve toplum anlayışımızı derinleştirebilir; etkili politikaların geliştirilmesine destek olarak öğretmen eğitimine kattığı değer ile kendi geçmişimizi daha iyi anlamamıza, kendimizi şimdiki zamanda tam olarak konumlandırmamıza ve eğitim geleceğimizin

ne olabileceğini biraz daha açık biçimde fark etmemize yardımcı olabilir (Noah, 1984). Bu açıdan Türkiye’de belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile Singapur ve Hong Kong’daki genel öğretmen yeterliklerinin karşılaştırılması, eğitim sistemlerindeki başarıları ile ön plana çıkan bu iki ülkede öğretmenlerden beklenen genel yeterliklerin analiz edilerek öncelikle ülkemizdeki öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin geliştirilmesi bakımından öğretmen yetiştirme sistemimize katkıda bulunabilir. Bu çerçevede ülkemizde öğretmenlerden beklenen genel yeterliklerin uluslararası bir bakış açısı ile yenilenmesi ise hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına bu yeterlikleri kazandıracak şekilde düzenlenmesinde, öğretmenlerin mesleğe giriş ve adaylık süreçlerinde gözetilecek yeterliklerin belirlenmesinde, öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin değerlendirilerek mesleki gelişim gereksinimlerinin ve buna bağlı olarak hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanmasında, öğretmenlerin hizmet içi performanslarının değerlendirilmesinde ve kariyer gelişimlerinde bir temel oluşturabilir (MEB, 2017b). Bu tartışmalara dayalı olarak Singapur ve Hong Kong’da önerilen genel öğretmen yeterliklerinin incelenmesinin, ülkemizde öğretmen eğitiminin önemli paydaşlarından olan YÖK’e hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarını gözden geçirmesi ve yeniden yapılandırması; öğretmen eğitimcilerine hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarını çağın gereksinimlerine uygun yeterlikleri geliştirecek şekilde eğitmeleri; MEB’e ise öğretmenlerin istihdamı, performanslarının değerlendirilmesi ve hizmet içi eğitim politikalarını güncel öğretmen yeterlikleri ışığında yapılandırması açısından ışık tutacağı düşünülmektedir. Tüm bunlar ise, uzun vadede öğretmenlik mesleğinin konumunun güçlendirilmesi bakımından son derece önem taşımaktadır. Yukarıda belirtilen amaç çerçevesinde bu çalışmada şu araştırma sorusuna yanıt aranmıştır: Türkiye, Singapur ve Hong Kong’da belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Singapur ve/veya Hong Kong’un genel olarak öğretmen yetiştirme sistemleri ya da öğretim programları, alanyazındaki bazı araştırmalarda ele alınmış olmakla birlikte bu araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve özel olarak öğretmen yeterliklerinin incelendiği bir araştırmanın ise mevcut olmadığı görülmektedir. Örneğin, Aksoy ve Gözütok (2014) Finlandiya, Singapur, Newyork (Amerika Birleşik Devletleri) ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümleri karşılaştırarak genel olarak bu ülkelerdeki öğretmen eğitimindeki paradigmaları ve öğretmen eğitimine yön veren politikaları, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları ile program modellerini ve hizmet içi öğretmen eğitimi ile mesleki gelişim boyutundaki dönüşümleri incelemişlerdir. Göçen-Kabaran ve Görgeç (2016) ise Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerini ele alarak genel eğitim sistemlerinin yapısal durumunu, temel eğitimde öğretmen yetiştirme sistemlerinin yapısal durumunu, öğretmen yetiştirmeye giriş koşullarını, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını, öğretmenlik mesleğine geçiş koşullarını, öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik durumunu ve öğretmenlik mesleğindeki ilerleyiş ve devam koşullarını karşılaştırmışlardır. Orakcı (2015) ise Çin-Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore’nin öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırmalı olarak

değerlendirerek bu ülkelerde öğretmen yetiştiren kurumlar ve bu kurumların özelliklerini, öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşullarını, öğretmenlik mesleğine atanma koşullarını, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumlarını incelemişlerdir. Benzer şekilde Yılmaz ve diğ. (2019) de öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşullarının, öğretmen yetiştirme ve öğretmen ataması politikalarının karşılaştırılmasını amaçlamış, bu bağlamda Finlandiya, Güney Kore, Singapur, Kanada ve İngiltere'yi araştırmışlardır. Başka bir araştırmada Gültekin ve Özenç-İra (2019) ise Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya'nın özellikle sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerini incelemiş, bu çerçevede bu ülkelerin hizmet öncesi sınıf öğretmeni eğitimi sistemlerinin yapısını, hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının yapısı ve içeriğini, öğretmenlik mesleğine başlama koşullarını ve bu ülkelerdeki mesleki gelişime yönelik uygulamaları karşılaştırmışlardır. Öğretmen eğitimi kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmalara ek olarak, Cerit-Berber ve Güzel (2017) ise Finlandiya, Hong Kong, Kore ve Singapur'daki fen öğretim programları ile Türkiye'deki fen öğretim programını karşılaştırmışlardır. Bu çerçevede, mevcut araştırmalardan farklı olarak bu araştırmanın odak noktasını Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin karşılaştırılması oluşturmaktadır. Bu bakımdan Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının yeterli düzeyde gerçekleştirilemediği değerlendirildiğinde (Erdoğan, 2003), bu araştırma farklı ülkelerde, toplumlarda, bölgelerde veya tarihî dönemlerde uygulanan eğitim sistemlerini bütüncül olarak veya belirli öğeleri bakımından karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koyma yoluyla eğitim kuram, uygulama ve politikalarının geliştirilmesini amaçlayan karşılaştırmalı eğitim araştırmaları çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup araştırmanın öğretmen eğitimi alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ele alınan olguların belirli bir zaman diliminde yatay olarak incelendiği karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına uygun olarak bu araştırma "öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri" kavramını Türkiye, Singapur ve Hong Kong olmak üzere üç farklı bağlamda koşul olarak incelemekte ve normatif yapıdan yalıtılmış olarak herhangi bir değer yargısı vermeden sunmaktadır (Ergün, 1985).

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, araştırma kapsamında incelenen ülkeler, veri kaynakları, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkiye, Singapur ve Hong Kong olmak üzere üç farklı ülkede belirlenen genel öğretmen yeterlikleri kavramını derinlik odaklı olarak incelemeyi amaçladığı için nitel araştırma ilkelerine dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve aşağıda veri kaynakları başlığı altında detaylı olarak ele alındığı üzere araştırma kapsamında dokümanlar incelenmiştir.

Araştırma Kapsamında İncelenen Ülkeler

Araştırma kapsamında yer alan ülkeler, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlik odaklı çalışılmasına olanak sağladığı için nitel araştırmanın

özelliğine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemleriyle seçilmiştir (Patton, 1990). Türkiye, Singapur ve Hong Kong'un seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme kullanılmış ve bu çerçevede öğretmen başarısının göstergelerinden biri olarak kabul edilen öğrenci başarısı ölçüt alınarak PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında son yıllardaki ülke sıralamalarına dikkat edilmiştir. Seçilen ülkelerin bu sınavlardaki başarı sıralamaları bakımından özel bir duruma sahip olmalarına dikkat edilerek (Patton, 1990) bu ülkelerin normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilmesi ve araştırma problemini çok boyutlu bir biçimde ele alabilmesi hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Türkiye'nin yukarıda belirtilen uluslararası sınavlardaki başarı ortalamasının çeşitli alanlarda OECD ortalamasının altında olması ve OECD ülkeleri sıralamasında oldukça alt sıralarda yer alması, Singapur ve Hong Kong'un ise yüksek performansları ile uluslararası sıralamalarda üst sıralarda yer alarak birçok alanda son yıllardaki en başarılı beş ülke arasındaki yerlerini istikrarlı bir şekilde korumaya devam etmeleri (Martin, Mullis, Foy ve Hooper, 2016; Martin, Mullis, Foy ve Stanco, 2012; Mullis, Martin, Foy ve Arora, 2012; Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2016; OECD, 2013, 2018) araştırma kapsamında bu üç ülkenin seçilmesinde belirleyici temel ölçüt olmuştur [PISA 2009, 2012, 2015 ve 2018 sonuçları üç temel alanda (matematik, fen ve okuma becerileri) değerlendirilerek belirtilen yıllarda bu alanlarda ilk beşe giren ülkeler belirlenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda Asya ülkeleri arasında Singapur'un toplam 11, Hong Kong'un 10, Japonya'nın altı, Şangay'ın beş, Kore'nin beş, Tayvan'ın dört, Makao'nun dört ve Çin'in dört kez farklı alanlarda ilk beşte yer aldığı görülmüştür. Benzer şekilde, TIMSS 2007, 2011 ve 2015 sonuçları 4. ve 8. sınıf düzeylerinde matematik ve fen alanlarında değerlendirilerek ilk beşe giren ülkeler incelenmiştir. Bu inceleme ile, Asya ülkelerinden Singapur'un 10, Kore'nin 10 ve Japonya'nın 10, Tayvan'ın sekiz, Hong Kong'un ise altı kez farklı alanlarda ilk beşe girdiği gözlenmiştir.]. Bu bakımdan çok başarılı veya istendik başarı düzeyinin altındaki, diğer bir ifade ile *aşırı veya aykırı performans* sahip bu ülkelerin seçimi, farklı ülkelerde önerilen öğretmen yeterliklerinin incelenmesi yoluyla öğretmen eğitimi politikalarına ışık tutmayı amaçlayan bu çalışmada daha zengin ve çok boyutlu sonuçların elde edilmesini sağlamıştır (Patton, 1990).

Asya ülkelerindeki eğitim sistemlerinin geleneksel, disipline dayalı, öğretmen merkezli ve sonuç odaklı olması yönündeki eleştirilere rağmen (Fang ve Gopinathan, 2009; Howe ve Xu, 2013; Kaiser ve Blömeke, 2013; Marom, 2018; Smith ve Hu, 2013) uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarındaki ülke sıralamaları bakımından Singapur ve Hong Kong'un ön plana çıkması bu araştırma kapsamında Asya ülkeleri arasından bu iki ülkenin seçilmesindeki belirleyici ölçüt olmakla birlikte; alanyazında bu iki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemleri ya da öğretim programlarının bazı çalışmalarda (örn; Aksoy ve Gözütok, 2014; Cerit-Berber ve Güzel, 2017; Göçen-Kabaran ve Görgeç, 2016; Gültekin ve Özenç-İra, 2019; Orakçı, 2015; Yılmaz ve diğ., 2019) incelenmiş olması ancak bu çalışmaların odak noktasını öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin oluşturulması ve bu konuda mevcut bir çalışmanın

bulunmaması araştırma kapsamında Singapur ve Hong Kong'un seçilerek öğretmen eğitimi alanyazınına katkı sunulmasını sağlamıştır. Singapur ve Hong Kong'da temel dokümanların araştırmacılar için ulaşılabilir bir dilde yayımlanmış olmaları ise bu ülkelerin araştırma kapsamında yer almasına ek bir olanak sağlamıştır.

Veri Kaynakları

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda önerilen veri kaynaklarından biri olan dokümanlar incelenmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007; Marshall ve Rossman, 2011). Araştırılması amaçlanan olgu ile ilişkili kişi veya kurumlara doğrudan ulaşamayacak durumlarda önemli bir veri kaynağı olarak önerilen doküman incelemesi, ele alınan olgu ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çerçevede araştırmanın ilk aşamasında, *öğretmen yeterlikleri (teacher competencies)*, *öğretmen standartları (teacher standards)*, *öğretmen niteliği (teacher quality)*, *21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri (21st century teacher competencies)* gibi ele alınan olgu ile ilişkili anahtar sözcükler kullanılarak Türkiye, Singapur ve Hong Kong'daki resmi veya resmi olmayan kurumlar tarafından yayımlanmış ve araştırma sorusu ile ilgili olabilecek çeşitli rapor, mevzuat, reform belgeleri, öğretmen kılavuzları gibi dokümanlara ulaşılmıştır. Daha sonra bu dokümanlar arasında önem düzeyine ve hangi dokümanların temel veri kaynağı olarak kullanılabilceğine yönelik bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sistematik inceleme ile araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik açısından inandırıcılık boyutu güçlendirilmiş olup doküman seçiminde yanlılık veya seçilmişliğin önüne geçilmiştir. Belirtilen bu sınıflama süreci sonucunda, Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da belirlenen genel öğretmen yeterliklerinin incelendiği bu araştırmada, Hong Kong için Öğretmen Eğitimi ve Nitelikleri Danışma Komitesi (Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications-ACTEQ) tarafından yayımlanan Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi ve Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimi (The Teacher Competencies Framework and The Continuing Professional Development of Teachers) (ACTEQ, 2003) dokümanı temel doküman olarak seçilerek araştırma kapsamında yer almıştır. Benzer bir süreç sonucunda, Singapur için Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından yayımlanmış olan 21. Yüzyıl için Öğretmen Yetiştirme Modeli (A Teacher Education Model for the 21st Century) (National Institute of Education-NIE, 2009) dokümanı kilit doküman olarak belirlenmiştir. Son olarak Türkiye'de kabul edilen genel öğretmen yeterliklerinin incelenmesi amacıyla araştırma kapsamına dâhil edilen temel doküman ise MEB tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017b) dokümanı olmuştur.

Seçilen dokümanların geçerliği, güvenilirliği ve özgünlüğünün değerlendirilmesinde, belirlenen bu dokümanların gerçekleştirilen farklı sistematik taramalar sonucunda ilgili alanyazında tekrar eder nitelikte kaynak gösterilmiş olmaları, dokümanların tanınırlıklarının ve başat kaynaklar olduklarının onaylanması açısından veri toplama sürecinde önemli bir ölçüt olmuştur. Ayrıca Singapur ve Hong Kong ile ilişkili dokümanların seçiminde, araştırmacıların içinde yer aldıkları bağlam veya ülke dışında olmaları nedeniyle her iki ülkeden öğretmen yetiştirme alanında çalışan uzmanlarla iletişime geçilerek seçilen dokümanların zengin veri sunabilir

nitelikte oldukları doğrulanmıştır. Bunlara ek olarak, seçilen dokümanların her ülkede bulunan öğretmen yeterlikleri ile ilişkili birincil kaynak (kurum) tarafından yayımlanmış olması da dokümanların belirlenmesinde dikkat edilen önemli ölçütlerden biri olmuştur (Merriam ve Tisdell, 2015). Her doküman, ilişkili olduğu ülke bağlamındaki genel öğretmen yeterlikleri hakkında bilgi sunduğu için seçilen dokümanlar karşılaştırma yapmaya elverişli bir niteliktedir. Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda, incelenen dokümanların zaman içerisinde güncellenebilme ya da mevcut platformlardan kaldırılabilme olasılıklarının olduğu dikkate alındığında, bu araştırmada ele alınan tüm dokümanların ilgili resmi kuruluşların web sayfalarında yer alan birincil kaynak niteliğindeki dokümanlar olmalarının yanı sıra, 2019 yılı ocak ayı itibarıyla elektronik materyal olarak ulaşılmış dokümanlar olduğunun belirtilmesi de önemlidir (Bowen, 2009; McCulloch, 2005; Platt, 1981). Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Verilerin Analizi

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da kabul edilen genel öğretmen yeterliklerinin, incelenen dokümanlarda yer alan daha önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde ortaya koyularak özetlenmesi, yorumlanması ve aralarında bir karşılaştırma yapılarak araştırma sorusu çerçevesinde benzerlik ve farklılıkların ilişkilendirilebilmesi amacı ile (Yıldırım ve Şimşek, 2018) betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır (Corbin ve Strauss, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çerçevede elde edilen verilerin özgün formuna mümkün olduğunca bağlı kalınarak betimsel bir yaklaşımla veriler daha önceden belirlenmiş temalara/çerçeveye göre özetlenerek doğrudan sunulmuş, tanımlanmış ve aralarında karşılaştırmalar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğretmen yeterliklerinin ele alınan ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve genel eğitim sistemlerinden bağımsız olmadıkları gerçeğinden hareketle veri analiz birimi olarak ülke düzeyi seçilmiştir. Veri analiz sürecinde ilk olarak, her ülke için kabul edilen temel öğretmen yeterliklerine ilişkin genel yapının anlaşılabilmesi amacıyla seçilen dokümanlar kapsamlı ve genel bir biçimde incelenmiştir. Bu sayede, araştırma sorusu ile ilişkili olabilecek yazı, grafik, şekil ve şema gibi farklı formlardaki verilerin belirlenmesi sağlanmış ve verilerin hangi temalar altında düzenlenip sunulacağı konusunda her ülke için seçilen dokümanlarda daha önceden önerilmiş temalar belirlenmiştir. Doküman incelemesinin temel amacının, ele alınan dokümanın içerdiği bilginin anlam ve önemine ışık tutmak olmasından hareketle (Scott, 1990) belirlenen temaların bir sonraki aşamada ayrıntılı olarak betimlenmesi ve açıklanması sağlanmış, bulguların benzerlik ve ayırt edici özellikler bakımından ilişkilendirilerek anlamlandırılmasına özen gösterilmiştir (Corbin ve Strauss, 2008).

Geçerlik ve Güvenirlilik

İnanırcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik açısından araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için (Yıldırım ve Şimşek, 2018) çeşitli yöntemler kullanılmıştır. İnanırcılığın sağlanması için uzman incelemesi, uzun süreli etkileşim gibi yöntemlere başvurulmuştur. Bu çerçevede, araştırma sorusu hakkında bilgili ve

nitel araştırma konusunda uzmanlaşmış bir kişi, gerçekleştirilen çalışmayı araştırmanın yürütülmesi, veri toplama yöntemi, veri analizi ve sonuçların raporlanması gibi açılardan değerlendirmiş ve araştırmacılara geri bildirimde bulunmuştur. Ayrıca araştırmacılar veri kaynağı olan üç dokümandan elde edilecek sonuçlar üzerinde kendi öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi azaltmak üzere ilgili dokümanlar ile uzun bir süre zaman geçirerek (Yıldırım ve şimşek, 2018) dokümanları birden fazla kez okuyup incelemişlerdir (Byrne, 2001). Diğer bir deyişle araştırmacılar veri analizini kendi öznel algılarından kaynaklanabilecek bir etkinin azalmasını sağlayacak şekilde geniş bir süre içerisinde gerçekleştirmişlerdir. Aktarılabirlik bakımından veri kaynaklarının seçilmesi aşamasında amaçlı örnekleme stratejisinden yararlanmış ve ele alınan üç farklı ülkede belirlenen öğretmen yeterlikleri olabildiğince araştırma yorumu katılmadan ve verinin doğasına sadık kalarak ayrıntılı betimleme yöntemi ile açıklanmıştır. Bağlamın yanı sıra, veri toplama, veri analizi ve bulguların raporlanması gibi süreçler için de ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın inandırıcılık ve aktarılabirliğinin sağlanması konusundaki yöntemlere ek olarak, tutarlık açısından tutarlık incelemesi, teyit edilebilirlik açısından ise teyit incelemesi yöntemlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda, özellikle veri toplama ve veri analizi aşamalarına ilişkin başka bir araştırmacının dışarıdan bir gözle araştırmayı değerlendirmesi sağlanarak veri analizi sürecinde araştırmacılar arasındaki tutarlık ile verilerin sonuçlarla ilişkileri gözden geçirilmiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin her ülke bağlamında sırası ile ortaya koyularak daha sonra aralarındaki benzerlik ve farklılıkların ilişkilendirilmesi yolu ile aşağıda sunulmuştur.

Türkiye

MEB tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri dokümanından elde edilen bulgular (MEB, 2017b) Türkiye'de kabul edilen öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanlarının (A) *mesleki bilgi*, (B) *mesleki beceri* ve (C) *tutum ve değerler* olmak üzere üç ana tema altında toplandığını göstermekte olup bu alanlar Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan bilgisi	B1. Eğitim öğretimi planlama	C1. Millî, manevi ve evrensel değerler
A2. Alan eğitimi bilgisi	B2. Öğrenme ortamları oluşturma	C2. Öğrenciye yaklaşım
A3. Mevzuat bilgisi	B3. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme	C3. İletişim ve işbirliği
	B4. Ölçme ve değerlendirme	C4. Kişisel ve mesleki gelişim

Bu çerçevede ilk olarak mesleki bilgi açısından öğretmenlerden (A.1) alan bilgisi, (A.2) alan eğitimi bilgisi ve (A.3) mevzuat bilgisine sahip olmaları beklenmektedir. Alan bilgisi kapsamında öğretmenlerden beklenenin, sorgulayıcı bir bakış açısı ile ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olmaları olduğu belirtilmektedir. Alan eğitimi bilgisi açısından öğretmenlerden alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine sahip olmalarının beklendiği açıklanmaktadır. Mevzuat bilgisi kapsamında ise, öğretmenlerden bir birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranmalarının beklendiği belirtilmektedir.

İkinci olarak mesleki beceri alanı altında öğretmenlerden (B.1) eğitim öğretimi planlama, (B.2) öğrenme ortamları oluşturma, (B.3) öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve (B.4) ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında belirli becerilere sahip olmaları beklendiği açıklanmaktadır. Eğitim öğretimi planlama çerçevesinde öğretmenlerden eğitim öğretim süreçlerini etkin biçimde planlamaları; öğrenme ortamları oluşturma bakımından bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyallerini hazırlamaları; öğretme ve öğrenme sürecini yönetme konusunda genel olarak öğretme/öğrenme sürecini etkili biçimde yürütmeleri; ölçme ve değerlendirme açısından ise ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanmaları beklenmektedir.

Son olarak tutum ve değerler alanı ile ilişkili olarak öğretmenlerden (C.1) millî, manevî ve evrensel değerler, (C.2) öğrenciye yaklaşım, (C.3) iletişim ve işbirliği ve (C.4) kişisel ve mesleki gelişim alt boyutlarında belirli tutum ve değerler geliştirmiş olmalarının beklendiği ifade edilmektedir. Bu açıdan, öğretmenlerin millî, manevî ve evrensel değerleri benimsemeleri, öğrenciye yaklaşımında öğrencilerin gelişimini destekleyici bir tutum sergilemeleri, iletişim ve işbirliği çerçevesinde öğrencileri, meslektaşları, aileler ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurma yönünde olumlu bir tutuma sahip olmaları, kişisel ve mesleki gelişim bakımından ise öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişime yönelik çalışmalara katılmaları beklendiği belirtilmektedir.

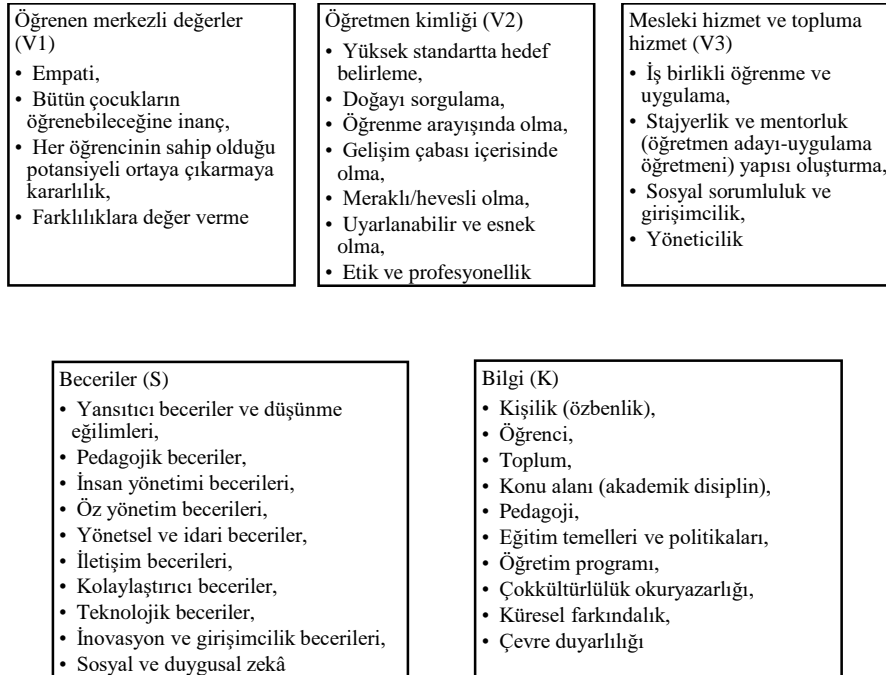
Singapur

Üniversite tabanlı bir öğretmen eğitimi enstitüsü olan Ulusal Eğitim Enstitüsünce (NIE) yayımlanan 21. Yüzyıl için Öğretmen Yetiştirme Modeli (A Teacher Education Model for the 21st Century) (NIE, 2009) dokümanından elde edilen bulgulara göre Singapur'da öğretmen yetiştirme sistemi V³SK (values, skills, knowledge) modeline dayanmakta ve bu kapsamda değerler, beceriler, bilgi olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. ASK (attitudes, skills, knowledge) modelinin süreç içerisinde VSK (values, skills, knowledge) modeline evrilmesi ile oluşan bu çerçeve, öğretmenin gelişiminde değerleri merkeze alması bakımından temel bir değişimi yansıtmaktadır. Bu bakımdan öğrenmeye yönelik yüksek takdirin ve öğrenme ortamlarında öğretmen ile öğrenci arasındaki karşılıklı saygının hem kültürel hem de profesyonel olarak geliştirilerek ilerletilmesi hedeflenmektedir. Bunun ise

öğretmenin geleneksel bir öğrenme ortamının ötesinde, öğrenme sürecinin kolaylaştırıcısı rolünü üstleneceği, bilgi ortamının oluşmasına aracı olacağı ve öğrenme ortamlarının tasarlayıcısı olarak öğrencilere bir rol model olabileceği öğrenme ortamlarının oluşturulması ile olanaklı olacağı benimsenmektedir.

VSK modelinin geliştirilmesi ile oluşan V³SK modeline göre, öğretmen yetiştirme yaklaşımı 21. yüzyıl öğrenenini yetiştirmek üzere çocuğu merkeze alan bir yapıya sahip olmakla beraber, bu çerçevede çocuğun ahlaki, entelektüel, sosyal ve estetik potansiyelini gerçekleştirmesine yardımcı olabilecek öğretmenler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bakımdan V³SK çerçevesi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminden başlayıp mesleki gelişime kadar uzanan öğretmen eğitimi süreci için temel yol gösterici ilke olarak hizmet etmekte ve değerler, beceriler, bilgi tabanı ile desteklenmektedir. V³SK modeli ile öğretmenlerin, çocuğun bir öğrenen olarak bireyselliğine, gelişimine ve farklılıklarına duyarlı olup gereksinimlerine yanıt verebilecek şekilde yetişmeleri amaçlanmaktadır.

şekil 1'de sunulan ve *değerler (V)*, *beceriler (S)* ve *bilgi (K)* bileşenlerinden oluşan V³SK modelinin değerler bileşeni *öğrenen merkezli değerler (V1)*, *öğretmen kimliği (V2)* ve *mesleki hizmet ve topluma hizmet (V3)* olmak üzere üç farklı alt boyuttan oluşmaktadır.



şekil 1. Üç Değer, Beceriler ve Bilgi Modeli (V³SK)

Öğrenen merkezli değerler (V1); empati, bütün çocukların öğrenebileceğine inanç, her öğrencinin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmaya kararlılık ve farklılıklara değer verme bileşenlerini vurgulamaktadır. Öğretmen kimliği (V2) ile ilişkili değerler; yüksek standartta hedef belirleme, doğayı sorgulama, öğrenme arayışında olma, gelişim çabası içerisinde olma, meraklı/hevesli olma, uyarlanabilir ve esnek olma, etik ve profesyonellik boyutlarını içermektedir. Mesleki hizmet ve topluma hizmet (V3) ile ilişkilendirilmiş değerler ise iş birlikli öğrenme ve uygulama, stajyerlik ve mentorluk (öğretmen aday-uygulama öğretmeni) yapısı oluşturma, sosyal sorumluluk ve girişimcilik ile yöneticilik boyutlarından oluşmaktadır.

İkinci olarak beceriler (S) bileşeni altında; yansıtıcı beceriler ve düşünme eğilimleri, pedagojik beceriler, insan yönetimi becerileri, öz yönetim becerileri, yönetsel ve idari beceriler, iletişim becerileri, kolaylaştırıcı beceriler, teknolojik beceriler, inovasyon ve girişimcilik becerileri ile sosyal ve duygusal zekânın ön plana alındığı görülmektedir. Son olarak bilgi (K) bileşeni altında altı çizilen boyutların ise kişilik (özbenlik), öğrenci, toplum, konu alanı (akademik disiplin), pedagoji, eğitim temelleri ve politikaları, öğretim programı, çokkültürlülük okuryazarlığı, küresel farkındalık ve çevre duyarlılığı olduğu belirtilmektedir.

Yukarıda açıklanan V³SK modeli ışığında şekillendirilmiş olan Singapur'daki öğretmen eğitimi sisteminin, öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan öğretmen adayları ve Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan hizmet içi öğretmenler için belirlediği yeterliklerin (Graduand Teacher Competencies) Tablo 2'de sunulduğu gibi üç alanda toplandığı görülmektedir.

Tablo 2

Singapur'da Öğretmenlerden Beklenen Genel Yeterlikler

Mesleki Uygulamalar	Liderlik ve Yönetim	Kişisel Etkililik
Çocuğun bütüncül gelişimini destekleme	Millî eğitim politikalarının ve uygulamalarının dayanakları konusunda farkındalık: i. Singapur eğitim sisteminin norm ve değerleri başta olmak üzere okul kuralları ve organizasyon yapısı (Genel bağlam) ii. Diğer bireyleri (akran ve meslektaş) geliştirmeleri	Kendi kişiliklerini (öz benliklerini) ve başkalarını tanıma i. Kendi kişiliklerine (öz benliklerine) duyarlı olma ii. Kişisel bütünlüklerinin yanı sıra yasal sorumluluklarının farkında olma iii. Başkalarını anlama ve onlara saygı gösterme iv. Esnek ve uyarlanabilir olma

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Mesleki Uygulamalar	Liderlik ve Yönetim	Kişisel Etkililik
Çocuğa nitelikli bir öğrenme olanağı sunma	Başkaları ile çalışma: i. Ailelerle işbirliği yapma ii. Okul içinde ve dışında mesleki işbirliği ve takım çalışmaları yapma	
Nitelikli yardımcı (eş) program etkinlikleri sağlamak konusunda farkındalık geliştirme Bilgi kapasitelerini aşğıdaki başlıklar üzerinden geliştirme: i. Konu alanı uzmanlığı ii. Yansıtıcı düşünme iii. Analitik düşünme iv. Girişkenlik v. Yaratıcı öğretme vi. Gelecek odaklı olma		

İlk olarak mesleki uygulamalar alanı çerçevesinde, öğretmenlerden (1) çocuğın bütüncül gelişimini desteklemeleri, (2) çocuğa nitelikli bir öğrenme olanağı sunmaları, (3) nitelikli yardımcı (eş) program etkinlikleri sağlamak konusunda farkındalık geliştirmeleri ve (4) konu alanı uzmanlığı, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, girişkenlik, yaratıcı öğretme ve gelecek odaklı olma (örneğin çevresel sürdürülebilirlik, sosyal adalet, eşitlik konularında farkındalık) özelliklerini ve farkındalıklarını geliştirmelerine bağlı olarak bilgi düzeylerini geliştirmelerinin beklendiği açıklanmaktadır.

İkinci olarak liderlik ve yönetim alanı kapsamında öğretmenlerden (5) millî eğitim politikalarının ve uygulamalarının dayanakları konusunda farkındalık geliştirmelerinin beklendiği; bu kapsamda ise Singapur eğitim sisteminin norm ve değerleri başta olmak üzere okul kuralları ve örgüt (organizasyon) yapısı gibi hem genel bağlamı anlamalarının hem de çeşitli girişimler yoluyla akranları ve meslektaşları gibi diğer bireyleri geliştirmeleri konusunda farkındalık sahibi olmalarının beklendiği açıklanmaktadır. Bunlara ek olarak, (6) başkaları ile çalışma açısından öğretmenlerden ailelerle işbirliği yapma konusunda farkındalık geliştirmeleri ve gerek okul içinde gerekse okul dışında mesleki işbirliği kapsamında takım çalışmaları yapmalarının beklendiği belirtilmektedir.

Üçüncü olarak kişisel etkililik alanı ile ilişkili olarak öğretmenlerden (7) kendi kişiliklerini (öz benliklerini) ve başkalarını tanımalarının beklendiği ve bu çerçevede kendi kişiliklerine (öz benliklerine) duyarlı olmalarının ve duyuşsal/mesleki özbenliklerini izlemelerinin, kişisel bütünlüklerinin yanı sıra yasal sorumluluklarının farkında olmalarının, başkalarını anlamalarının ve onlara saygı göstermelerinin ve ayrıca esnek ve uyarlanabilir olmalarının beklendiği görülmektedir.

Hong Kong

Öğretmen Eğitimi ve Nitelikleri Danışma Komitesince (ACTEQ) yayımlanan Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi ve Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimi (The Teacher Competencies Framework and The Continuing Professional Development of Teachers) (ACTEQ, 2003) dokümanından elde edilen bulgulara göre Hong Kong'da öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri için belirlenen genel öğretmen yeterlikleri çerçevesi dört temel alandan oluşmaktadır: (1) *Öğretme ve öğrenme*, (2) *öğrenci gelişimi*, (3) *okul gelişimi* ve (4) *mesleki ilişkiler ve hizmetler*. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin önemi ilkesine dayalı olarak belirlenen genel öğretmen yeterlikleri çerçevesi, Tablo 3'te sunulduğu üzere bütün çocukların öğrenebileceğine inanç, öğrenciler için sevgi ve ilgi, farklılıklara saygı, mesleki kararlılık ve bağlılık, işbirliği-paylaşım-takım ruhu, sürekli gelişime ve mükemmeliyete yönelik merak olmak üzere altı anahtar değer ile desteklenerek şekillendirilmiştir.

Tablo 3

Hong Kong'da Öğretmen Yeterliklerini Şekillendiren Anahtar Değerler

Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesini Şekillendiren Altı Anahtar Değer					
Bütün çocukların öğrenebileceğine inanç	Öğrenciler için sevgi ve ilgi	Farklılıklara saygı	Mesleki kararlılık ve bağlılık	İş birliği-paylaşım-takım ruhu	Sürekli gelişime ve mükemmeliyete yönelik merak
Temel ilke: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi					

Bu anahtar değerler ile şekillendirilen öğretmen yeterlikleri çerçevesi ise Tablo 4'te sunulmakta ve dört temel alandan oluşmaktadır.

Tablo 4

Hong Kong'da Genel Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi

Öğretme ve Öğrenme	Öğrenci Gelişimi	Okul Gelişimi	Mesleki İlişkiler ve Hizmetler
Konu alanı bilgisi	Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilme	Okulun vizyonu, misyonu, kültürü ve değerleri	Okul içerisinde işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirme
Öğretim programı ve pedagojik alan bilgisi	Öğrencilerle uyumlu ve dostça ilişkiler kurabilme	Politikalar, süreçler ve uygulamalar	Mesleki gelişim
Öğretim stratejileri ve becerileri ile dil ve çoklu ortam kullanımı	Öğrencilere duygusal ve manevi destek sağlayabilme	Ev-okul işbirliği	Eğitimle ilgili politikalara ilgi ve katılım gösterme
Ölçme ve değerlendirme	Öğrencilerin farklı öğrenmelerine cevap verebilme	Toplumsal değerlere ve değişime cevap verebilirlik	Eğitimle ilişkili topluma hizmet ve gönüllülük çalışmaları

İlk olarak (1) öğretme ve öğrenme yeterlik alanı kapsamında öğretmenlerden konu alanı bilgisine hâkim olmalarının yanı sıra sahip oldukları konu alanı bilgilerini güncel tutup sürekli yenilemeleri ve konu alanı öğretim uygulamalarını birbirleriyle paylaşmalarının beklendiği görülmektedir. Buna ek olarak, öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hakim olmaları ve bilgilerini uygulamaya dönüştürmelerinin beklendiği belirtilmektedir. Öğretmenlerden program tasarlama, uygulama ve değerlendirme konusunda yetkin olmalarının yanı sıra pedagojik alan bilgisi açısından da güncel bilgilere sahip olmaları ve birbirleriyle paylaşmalarının beklendiği belirtilmektedir. Öğretme ve öğrenme alanının diğer bir alt boyutu olan öğretim stratejileri ve becerileri ile dil ve çoklu ortam kullanımı açısından öğretmenlerin öğretim stratejileri ve becerileri konusunda bilgi sahibi olmaları ve bunları uygulamaya aktarabilmeleri, dil yetkinliğine sahip olmaları, farklı öğretim yöntemleri ve çoklu ortam uygulamaları ile öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını artırmaları, öğretim stratejileri ve becerileri ile ilişkili olarak araştırma ve yaygınlaştırma uygulamalarında yer almaları amaçlanmaktadır. Son olarak ölçme ve değerlendirme alt boyutunda ise öğretmenlerden öğrenci değerlendirme yöntem ve süreçlerini bilmeleri, öğrenci değerlendirme sonuçlarını işlevsel olarak kullanabilmeleri ve öğretme/öğrenme programlarını inceleyip değerlendirebilmeleri beklenmektedir.

İkinci olarak (2) öğrenci gelişimi temel yeterlik alanı incelendiğinde, öğretmenlerden beklenen yeterliklerden birinin okulda öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerden öğrencilerin çeşitlilik gösterebilecek gereksinimlerini anlayabilmeleri, çeşitli iş birlikleri yoluyla bu gereksinimleri belirleyebilmeleri ve onlara destek sağlayabilmeleri beklenmektedir. Öğrenci gelişimi ile ilişkili olarak öğretmenlerden beklenen yeterliklerden bir diğerinin ise öğrencilerle uyumlu ve dostça ilişkiler kurabilmeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öncelikle bu konunun öneminin farkında olmaları ve öğrencilerle güvene dayalı bir ilişki geliştirebilmeleri gerekmektedir. Bu yeterliklere ek olarak, öğretmenlerin öğrencilere duygusal ve manevi destek sağlayabilmeleri ve bu konuda işbirliği içinde olmaları da öğrenci gelişimi ile ilişkili olarak öne çıkan genel öğretmen yeterliklerinden biridir. Son olarak öğrencilerin farklı öğrenmelerine cevap verebilmeleri kapsamında öğrencilerin bütüncül gelişimlerini destekleyecek şekilde öğretmenlerin çeşitli planlama ve uygulama etkinliklerine yer vererek katılım göstermelerinin de genel öğretmen yeterlikleri arasında sıralandığı görülmektedir.

Üçüncü olarak (3) okul gelişimi temel yeterlik alanı kapsamında öğretmenlerin okulun vizyonu, misyonu, kültürü ve değerlerine uyum sağlamaları ve bunlara uygun çalışmalar yapmaları beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerden ilgili ve çekici bir okul iklimi geliştirmeleri ve okulun vizyonu ile misyonunun değerlendirilmesine katkıda bulunarak okul kültürünü ve imajını geliştirmeleri beklenmektedir. Politikalar, süreçler ve uygulamalar çerçevesinde öğretmenlerden beklenen yeterlikler, okulun amaçlarını ve politikalarını bilmeleri ve uygulayabilmeleri, okul politikası geliştirebilmeleri ve okulun sürekli gelişimi için süreç ve uygulamaları

değerlendirebilmeleridir. Okul gelişimi ile ilgili diğer yeterlik alanlarından ev-okul işbirliği çerçevesinde ise öğretmenlerden öğrencilerin aile yapılarını tanımaları, ailelerle iletişim kurmaları, aile katılımını özendirerek aileler ile ilgili etkinliklere katılmaları ve okulun daha ileri düzeyde gelişmesi için ailelerle güvene dayalı ilişkiler kurmalarının beklendiği belirtilmektedir. Son olarak toplumsal değerlere ve değişime cevap verebilirlik bakımından öğretmenlerin toplumsal değişimler ve bu değişikliklerin okula etkileri konusunda bilgi ve farkındalık sahibi olmaları gerektiği vurgulanmakta olup toplumsal değerlerle ilgili konulara ve toplumsal değişikliklere duyarlı olmalarının beklendiği belirtilmektedir.

Son olarak (4) mesleki ilişkiler ve hizmetler temel yeterlik alanı bakımından öğretmenlerin okul içerisinde işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirmeleri ve bu açıdan bireylerle, gruplarla ya da resmî yapılar içerisinde işbirliği içerisinde çalışmalarını beklenmektedir. Mesleki gelişim açısından, başkaları ile bilgilerini ve iyi uygulamalarını paylaşmaları, meslektaşlarının mesleki gelişimlerine katkı sağlamaları beklenmektedir. Bunların yanı sıra, öğretmenlerin eğitimle ilgili politikalara ilgi ve katılım göstermeleri; bu çerçevede eğitimle ilgili politikalar hakkında öncelikle bilgi ve farkındalık sahibi olmaları, eğitim politikalarına duyarlı olmaları ve eğitim ile ilgili politikalara katkı sunmaları hedeflenmektedir. Son olarak, öğretmenlerden eğitimle ilişkili topluma hizmet ve gönüllülük çalışmalarına yönelik toplumla karşılıklı bir etkileşim içerisinde olmaları ve bu tür çalışmalarda etkin bir şekilde yer almalarının beklendiği belirtilmektedir.

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Genel Öğretmen Yeterlikleri: Benzerlikler ve Farklılıklar

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da belirlenen genel öğretmen yeterliklerinin incelenmesinden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında aralarında bazı benzerlik ve farklılıklardan söz edilebilir. Türkiye'de kabul edilen genel öğretmen yeterlikleri (1) mesleki bilgi, (2) mesleki beceri ve (3) tutum-değerler yeterlik alanlarından oluşmaktadır. Singapur'da belirlenen genel öğretmen yeterlikleri (1) mesleki uygulamalar, (2) liderlik ve yönetim ve (3) kişisel etkililik yeterlik alanlarını kapsamaktadır. Hong Kong'da belirlenen genel öğretmen yeterlikleri ise (1) öğretme ve öğrenme, (2) öğrenci gelişimi, (3) okul gelişimi ve (4) mesleki ilişkiler ve hizmetler yeterlik alanlarıyla temsil edilmektedir. Bu yeterlik alanları ve kapsadıkları alt yeterlik alanları çerçevesinde, Türkiye'de mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum-değerler olarak isimlendirilen üç genel yeterlik alanı, Singapur ve Hong Kong'da kabul edilen genel yeterlik alanlarının içerisinde örtük olarak yer almakta olup Türkiye'de ise mesleki bilgi ve mesleki beceri olarak isimlendirme daha ön plandadır. Bu bakımdan karşılaştırıldığında, Türkiye'de mesleki bilgi ve mesleki beceri olarak belirlenen genel yeterlik alanları Singapur'da mesleki uygulamalar ve Hong Kong'da da öğretme ve öğrenme genel yeterlik alanı ile benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan, Türkiye ve Hong Kong'da bu genel yeterlik alanları Singapur'dakine kıyasla daha ayrıntılı ele alınmıştır. Örneğin Türkiye'de mesleki bilgi kapsamında alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yer almakta, mesleki beceri kapsamında ise eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve

ölçme-değerlendirme becerileri bulunmaktadır. Bu çerçevede, Hong Kong'daki öğretime ve öğrenme genel yeterlik alanında konu alanı bilgisi, öğretim programı ve pedagojik alan bilgisi, öğretim stratejileri ve becerileri ile dil ve çoklu ortam kullanımı, ölçme ve değerlendirme yer almaktadır. Singapur'daki mesleki uygulamalar genel yeterlik alanı ise çocuğun bütüncül gelişimini destekleme, çocuğa nitelikli bir öğrenme olanağı sunma, nitelikli yardımcı (eş) program etkinlikleri sağlamak konusunda farkındalık geliştirme ve konu alanı uzmanlığı, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, girişkenlik, yaratıcı öğretime ve gelecek odaklı olma özelliklerinin ve farkındalıklarının geliştirilmesine bağlı olarak bilgi düzeyini geliştirmeyi içermektedir. Bu bakımdan Singapur'da mesleki uygulamalar alanı içerisindeki alt yeterlikler daha genel biçimde belirtilmiş olmakla beraber, mesleki bilginin yanı sıra farkındalık gelişimi de vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini öğrenme ortamlarında uygulayabilmeleri ise üç ülke arasında benzer bir biçimde vurgulanmaktadır. Bunlara ek olarak, söz edilen bu genel yeterlik alanları çerçevesinde, Hong Kong'un çoklu ortam ve dil kullanımına yönelik yeterliklere de yer verdiği dikkat çekmektedir. Üç ülke arasındaki bu benzerlik ve farklılıklar Tablo 5'te özetlenmektedir.

Tablo 5

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Genel Öğretmen Yeterlikleri: Benzerlikler ve Farklılıklar 1

	Türkiye	Singapur	Hong Kong
Öğretmen yeterliklerini belirleyen temel çerçeve	Yok	Üç değer, beceriler ve bilgi modeli (V ³ SK)	Altı anahtar değer
Belirlenen genel öğretmen yeterlik alanları	(1)Mesleki bilgi (2)Mesleki beceri (3)Tutum-değerler	(1)Mesleki uygulamalar (2)Liderlik ve yönetim (3)Kişisel etkililik	(1)Öğretme ve öğrenme (2)Öğrenci gelişimi (3)Okul gelişimi ve (4)Mesleki ilişkiler ve hizmetler
Betimsel olarak benzerlik gösteren yeterlik alanları	(1)Mesleki bilgi (2)Mesleki beceri	(1)Mesleki uygulamalar	(1)Öğretme ve öğrenme
Vurgulanan öğeler	Mesleki bilgi ve mesleki beceriye odaklanmaktadır.	Mesleki bilginin yanı sıra farkındalık gelişimi de vurgulanmaktadır.	Mesleki bilgi ve becerilere ek olarak çoklu ortam ve dil kullanımına yönelik yeterlikler dikkat çekmektedir.
Betimsel olarak farklılık gösteren yanlar	Alt alanlar daha kapsamlıdır (Tablo 1).	Alt alanların kapsamı sınırlıdır (Tablo 2).	Alt alanlar daha kapsamlıdır (Tablo 4).

Singapur'da mesleki uygulamalar genel yeterlik alanı altındaki alt yeterlikler öğretmenlerin geleceğin öğrenenini yetiştireceğinden hareketle çocuğu merkeze alarak ve çocuğu da kapsayacak bir şekilde belirtilmiştir. Bu açıdan Singapur'daki öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturan V³SK modelinin öğrenen merkezli değerler (V1) boyutunda empati, bütün çocukların öğrenebileceğine inanç, her öğrencinin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmaya kararlılık ve farklılıklara değer verme bileşenleri vurgulanmaktadır. Bu kapsamda Hong Kong'da başlıca bir genel yeterlik alanı olarak öğrenci gelişimi yeterlik alanı dikkat çekmekte olup çocuk merkezli bakış açısını yansıtan ve çocuğun bütüncül gelişiminin desteklenmesini vurgulayan bir biçimde belirtilmiş çeşitli alt yeterlik alanlarından oluşmaktadır. Bu bağlamda, bütün çocukların öğrenebileceğine inanç ve öğrenciler için sevgi ve ilgi, Hong Kong'da kabul edilen genel öğretmen yeterliklerinin dayandığı altı anahtar değer arasında yer almaktadır. Türkiye'de ise bu durum mesleki beceri genel yeterlik alanındaki öğrenme ortamları oluşturma alt yeterlik alanı ve tutum ve değerler genel yeterlik alanı altındaki öğrenciye yaklaşım alt yeterlik alanında kısaca yansıtılmıştır. Üç ülkeye ilişkin bu özellikler Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Genel Öğretmen Yeterlikleri: Benzerlikler ve Farklılıklar II

	Türkiye	Singapur	Hong Kong
Betimsel olarak benzerlik gösteren yeterlik alanları	(2)Mesleki beceri (Öğrenme ortamları oluşturma) (3)Tutum-değerler (Öğrenciye yaklaşım)	(1)Mesleki uygulamalar (V ³ SK modeli: Öğrenen merkezli değerler – V1)	(2) Öğrenci gelişimi (Altı anahtar değer: Bütün çocukların öğrenebileceğine inanç ve öğrenciler için sevgi ve ilgi)
Vurgulanan öğeler	Öğreneni ilgilendiren boyutlar, mesleki beceri genel yeterlik alanındaki öğrenme ortamları oluşturma alt yeterlik alanında ve tutum ve değerler genel yeterlik alanındaki öğrenciye yaklaşım alt yeterlik alanında yansıtılmıştır.	Öğrenen merkezli değerler (V1) boyutunda empati, bütün çocukların öğrenebileceğine inanç, her öğrencinin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmaya kararlılık ve farklılıklara değer verme bileşenleri vurgulanmaktadır.	Başlıca bir genel yeterlik alanı olarak öğrenci gelişimi yeterlik alanı dikkat çekmekte olup çocuk merkezli bakış açısını yansıtan ve çocuğun bütüncül gelişiminin desteklenmesini vurgulayan bir şekilde ifade edilmiş çeşitli alt yeterlik alanlarından oluşmaktadır.

Singapur'da kabul edilen genel öğretmen yeterlikleri arasında liderlik ve yönetim açık bir şekilde vurgulanmış olup bu kapsamda öğretmenlerden aile, meslektaş vb. çeşitli paydaşlarla işbirliği yapmaları beklenmektedir. Bu kapsamda

Singapur'daki öğretmen yeterliklerine temel oluşturan V³SK modelinin mesleki hizmet ve topluma hizmet (V3) ile ilişkilendirilmiş değerleri arasında iş birliki öğrenme ve uygulama, stajyerlik ve mentorluk (öğretmen adayı-uygulama öğretmeni) yapısı oluşturma, sosyal sorumluluk ve girişimcilik ile yöneticilik boyutları vurgulanmaktadır. Aynı çerçevede beceriler (S) bileşeni altındaki boyutlardan bazıları insan yönetimi becerileri, yönetsel ve idari beceriler, iletişim becerileri, kolaylaştırıcı beceriler, inovasyon ve girişimcilik becerileri ile sosyal ve duygusal zekâ ile ilişkilidir. Hong Kong'da ise mesleki ilişkiler ve hizmetler yeterlik alanı çerçevesinde okul içerisinde işbirliğinin altı çizilmekte, okul dışında da topluma hizmet yoluyla öğretmenlerden çevre ile işbirliği içerisinde olmaları beklenmektedir. Bu çerçevede Hong Kong'daki genel öğretmen yeterliklerinin beslendiği altı anahtar değerden biri işbirliği-paylaşım-takım ruhudur. Türkiye'de ise iletişim ve işbirliği alt yeterlikleri tutum-değerler yeterlik alanı kapsamında yer almakta olup öğretmenlerden öğrenci, meslektaş, aile vb. birçok paydaşla işbirliği içinde olmaları beklenmektedir. Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da belirlenen genel öğretmen yeterlikleri arasındaki bu benzerlik ve farklılıklar Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Genel Öğretmen Yeterlikleri: Benzerlikler ve Farklılıklar III

	Türkiye	Singapur	Hong Kong
Betimsel olarak gösteren yeterlik alanları	(3) Tutum-değerler (İletişim ve işbirliği)	(2) Liderlik ve yönetim (V ³ SK modeli: Mesleki hizmet ve topluma hizmet - V3 ve beceriler - S)	(4) Mesleki ilişkiler ve hizmetler (Altı anahtar değer: İş birliği-paylaşım-takım ruhu)
Vurgulan an öğeler	Öğretmenlerden öğrenci, meslektaş, aile vb. birçok paydaşla işbirliği içinde olmaları beklenmektedir.	Öğretmenlerden aile, meslektaş vb. çeşitli paydaşlarla işbirliği yapmaları beklenmektedir.	Okul içerisinde işbirliğinin altı çizilmekte, okul dışında da topluma hizmet yoluyla öğretmenlerden çevre ile işbirliği içerisinde olmaları beklenmektedir.

Singapur'daki genel öğretmen yeterliklerinden liderlik ve yönetim alanında öğretmenlerden Singapur eğitim sisteminin norm ve değerleri, okul kuralları ve organizasyon yapısı konusunda farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir. Bu alt yeterlik alanı, Türkiye'deki genel öğretmen yeterliklerinden mesleki bilgi kapsamındaki mevzuat bilgisi ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Singapur'da genel bağlamı anlamak ve diğer bireyleri geliştirmenin önemi de vurgulanmakta olup bu kapsamda değerlendirildiğinde V³SK modelinin bilgi (K) bileşeni altında toplum, çokkültürlülük okuryazarlığı, küresel farkındalık ve çevre duyarlığı gibi boyutlar yer almaktadır. Hong Kong'da ise bu boyutu kapsayıcı nitelikte okul gelişimi başlıca bir

yeterlik alanı olarak ön plana çıkmakta ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulun vizyonu, misyonu, kültürü ve değerlerine uyum sağlamalarını vurgulamaktadır. Ayrıca Hong Kong'da öğretmenlerden okul politikasının gelişimine katkıda bulunmaları ve okulun sürekli gelişimi için süreç ve uygulamaları değerlendirmeleri de beklenmektedir. Okul gelişimi Hong Kong'da oldukça önemsenmekte ve öğretmenlerden bu bağlamda toplumsal değerler ve toplumsal değişiklikler konusunda da farkındalık sahibi olarak bu değişikliklerin okula etkileri konusunda duyarlı olmaları beklenmektedir. Üç ülkede belirlenen genel öğretmen yeterliklerinin bu özellikleri Tablo 8'de karşılaştırılmaktadır.

Tablo 8

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Genel Öğretmen Yeterlikleri: Benzerlikler ve Farklılıklar IV

	Türkiye	Singapur	Hong Kong
Betimsel olarak benzerlik gösteren yeterlik alanları	(1) Mesleki bilgi (Mevzuat bilgisi)	(2) Liderlik ve yönetim (V ³ SK modeli: Bilgi – K)	(3) Okul gelişimi
Vurgulanan öğeler	Mevzuat bilgisi, alt yeterlik alanlarından biri olarak yer almaktadır.	Öğretmenlerden Singapur eğitim sisteminin norm ve değerleri, okul kuralları ve organizasyon yapısı konusunda farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir.	Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun vizyonu, misyonu, kültürü ve değerlerine uyum sağlamaları vurgulanmaktadır. Hong Kong'da öğretmenlerden okul politikasının gelişimine katkıda bulunmaları ve okulun sürekli gelişimi için süreç ve uygulamaları değerlendirmeleri de beklenmektedir.

Son olarak, Türkiye'de kabul edilen genel yeterlik alanlarından tutum-değerler kapsamındaki kişisel ve mesleki gelişimin Singapur ve Hong Kong'da belirlenen genel yeterlik alanları içerisinde de altı çizilmektedir. Diğer yandan, Singapur'da kişisel etkililik yeterlik alanı kapsamında kişisel gelişim, Hong Kong'da ise mesleki ilişkiler ve hizmetler yeterlik alanı çerçevesinde mesleki gelişim daha çok ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan Singapur'daki V³SK modelinin öğretmen kimliği (V2) boyutunda yüksek standartta hedef belirleme, öğrenme arayışında olma, gelişim çabası içerisinde olma, meraklı/hevesli olma, uyarlanabilir ve esnek olma, etik ve profesyonellik gibi bileşenler mevcuttur. Aynı çerçevede, beceriler (S) bileşeni altında yansıtıcı beceriler ve düşünme eğilimleri, öz yönetim becerileri, inovasyon ve girişimcilik becerileri ile sosyal ve duygusal zeka; bilgi (K) bileşeni altında ise kişilik

(özbenlik) dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, Hong Kong'da kabul edilen genel öğretmen yeterliklerini şekillendiren altı anahtar değer arasında mesleki kararlılık ve bağlılık ile sürekli gelişime ve mükemmeliyete yönelik merak yer almaktadır. Üç ülkenin genel öğretmen yeterlikleri arasındaki bu özellikler Tablo 9'da özetlenmektedir.

Tablo 9

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Genel Öğretmen Yeterlikleri: Benzerlikler ve Farklılıklar V

	Türkiye	Singapur	Hong Kong
Betimsel olarak benzerlik gösteren yeterlik alanları	(3) Tutum-değerler (Kişisel ve mesleki gelişim)	(3) Kişisel etkililik (V ³ SK modeli: Öğretmen kimliği – V2, beceriler – S ve bilgi – K)	(4) Mesleki ilişkiler ve hizmetler (Altı anahtar değer: Mesleki kararlılık ve bağlılık ve sürekli gelişime ve mükemmeliyete yönelik merak)
Vurgulanan öğeler	Kişisel ve mesleki gelişim, alt yeterlik alanlarından biri olarak yer almaktadır.	Kişisel ve mesleki gelişim önemli olmakla birlikte kişisel gelişim daha çok vurgulanmaktadır. V ³ SK modelinin öğretmen kimliği (V2) boyutunda yüksek standartta hedef belirleme, öğrenme arayışında olma, gelişim çabası içerisinde olma, meraklı/hevesli olma, uyarlanabilir ve esnek olma, etik ve profesyonellik gibi bileşenler mevcuttur. Beceriler (S) bileşeni altında yansıtıcı beceriler ve düşünme eğilimleri, öz yönetim becerileri, inovasyon ve girişimcilik becerileri ile sosyal ve duygusal zeka; bilgi (K) bileşeni altında ise kişilik (özbenlik) dikkat çekmektedir.	Kişisel ve mesleki gelişim önemli olmakla birlikte mesleki gelişim daha çok vurgulanmaktadır. Altı anahtar değer arasında mesleki kararlılık ve bağlılık ile sürekli gelişime ve mükemmeliyete yönelik merak yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bugün bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler sonucunda toplumsal hayatta yaşanan değişiklikler ülkelerin küresel ölçekte nitelikli insan gücü yetiştirmek açısından giderek artan bir rekabete girmesine yol açmakta; eğitim alanında ise bu durum PISA, TIMSS gibi uluslararası değerlendirme sonuçlarına artan ilgi ile

karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle dünyadaki eğilimlere koşut olarak, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, kültürel farklılıklara saygı, işbirliği geliştirebilme gibi becerilerin geliştirilmesini teşvik edecek şekilde yeniden yapılandırmaları bir zorunluluk durumuna gelmiştir (MEB, 2017b). Bu bağlamda gerçekleştirilen yeniden yapılandırmaların başarıya ulaşmasında temel paydaş öğretmenler olduğundan, bir ülkenin kalkınmasında ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde en önemli etkenin öğretmen niteliği olduğu göz önünde bulundurularak birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de eğitim sisteminin ve öğrenci çıktılarının niteliğinin yükseltilmesine yönelik gerçekleştirilen tüm yeniden yapılandırmaların odağında öğretmen eğitimi sisteminin iyileştirilmesi yer almıştır. Bu çerçevede süregelen reformlar, nitelikli öğretmen yetiştirme arayışı ile gerçekleştirilmekte olsa da geliştirilen politikaların önemli çelişkiler barındırması nedeniyle ülkemizde öğretmen eğitimi sistemi ile ilgili sorunlar ve eleştiriler geçmişten günümüze sürekliliğini korumaktadır. Küresel ölçekte, pek çok ülkenin bu konudaki öncelikli stratejisi kendilerini uzun vadeli hedeflerine ulaştıracak olan öğretmenlerden beklenen yeterlikleri belirlemek olmuş (Korthagen, 2004; MEB, 2017b; Zhu ve Zeichner, 2013) ve özellikle Avrupa Birliği Konseyince yapılan çağrılar bu konudaki girişimlerin uluslararası düzeyde öncelikli olarak ele alınmasına hız kazandırmıştır.

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da önerilen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılaştırarak üç ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular Türkiye'de öğretmenlerden beklenen genel yeterliklerin (1) mesleki bilgi, (2) mesleki beceri ve (3) tutum-değerler yeterlik alanlarından oluştuğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan, Singapur'da önerilen genel öğretmen yeterlikleri (1) mesleki uygulamalar, (2) liderlik ve yönetim ve (3) kişisel etkililik yeterlik alanlarını; Hong Kong'da öğretmenlerden beklenen genel yeterlikler ise (1) öğretme ve öğrenme, (2) öğrenci gelişimi, (3) okul gelişimi ve (4) mesleki ilişkiler ve hizmetler yeterlik alanlarını kapsamaktadır. Belirtilen genel yeterlik alanları ve her birinin kapsadığı alt yeterlik alanlarına dayalı olarak üç ülke arasında genel öğretmen yeterlikleri açısından hem benzerliklerin hem de farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılabilir. Örneğin Türkiye'de öğretmenlerden sahip olmaları beklenen alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, eğitim öğretimi planlama becerisi, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme-değerlendirme becerileri benzer şekilde Singapur ve Hong Kong'da da öğretmenlerden beklenen genel öğretmen yeterlikleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin bu bilgi ve becerileri öğrenme ortamlarında uygulayabilmeleri de üç ülke arasında vurgulanan boyutlardan birisidir. Bu yönleriyle öngörülen yeterlikler alanyazında da önerilen öğretmenlik mesleği bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla uyumla beraber (Darling-Hammond, 2006) bu yeterliklerin öğretmen yetiştirme programları ile bütünleştirilerek hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına bu yeterlikleri kazandıracak şekilde düzenlenmesi oldukça önemlidir.

Türkiye'de meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür dersleri olmak üzere öğretmen yetiştirme programlarında yer alan çeşitli dersler bu yeterlik alanlarını yapısal olarak kapsamakla birlikte, belirlenen mesleki bilgi ve becerilerin öğretmenlik programları içerisinde bütüncül ve etkili bir şekilde ele alınması ve kuram-uygulama dengesinin kurulması üç ülke için de halen iyileştirilmesi gereken bir boyut olarak belirtilmektedir (Draper, 2012; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017; Ming ve Guan, 2016; Türk Eğitim Derneği-TED, 2009). Bu bağlamda özellikle Türkiye'de öğretmen eğitimi sisteminin konu alanı uzmanlığına dayalı bir yapıda olduğu ve uygulama odaklı öğretmen eğitiminden gittikçe uzaklaşarak öğretmenliği alan bilgisi temelli teknisyen öğretmen anlayışı ile sınırladığı eleştirilmekte olup öğretmenlik becerilerinin vurgulandığı uzman öğretmen anlayışına olan gereksinimin arttığı belirtilmektedir (Yıldırım, 2011). Bu açıdan YÖK tarafından 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programlarında da benzer şekilde uygulama odaklı bir vizyonun benimsenmeyerek geri planda kaldığı eleştirilmektedir (Yıldırım, 2018). Öte yandan, Singapur'da bu bilgi ve becerilerin yanı sıra öğretmenlerde yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, girişkenlik, yaratıcı öğretme ve gelecek odaklı olma özelliklerinin geliştirilmesi ve farkındalık kazandırılması da ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede Singapur'da özellikle 1997 yılında başlayan süreç içerisinde Düşünen Okullar – Öğrenen Toplum (Thinking Schools Learning Nation) politikası ile bilgi temelli ekonomi yani ekonomiye eğitimin yön vermesi kapsamında eğitim politikalarında yeteneğe dayalı eğitim sisteminin benimsenmiş olduğu ve aynı zamanda küreselleşmenin yüksek düzeyde egemen olduğu ülkede rekabetçi, yenilikçi, girişimci ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesinin temel hedef hâline gelmesiyle (Aksoy ve Gözütok, 2014) öğretmen eğitiminde de beceri gelişiminin ve yaşam boyu öğrenmenin önemsendiği görülmektedir (Tan, 2005). Hong Kong'da ise üç ülke için söz edilen ortak yeterliklere ek olarak öğretmenlerin çoklu ortam ve dil kullanımı ile ilgili yeterlikler kazanmaları da vurgulanmaktadır. Bu durum ülkenin kullandığı ana dil ve çokkültürlülük yapısı ile ilişkili olabileceği gibi, öğrencilerin dil alanındaki standartlarda yaşadığı nispeten düşüşler için bir önlem çalışması olarak da nitelendirilebilir (Lam, 2015). Türkiye'nin de özellikle son yıllarda aldığı göçler sonucunda eğitim sistemine katılan farklı kültürlerden bireyler, eğitimde çokkültürlülük boyutu ile genel öğretmen yeterliklerinin çağın getirdiği gereksinimlere yanıt verebilecek nitelikte gözden geçirilmesi gerektiğine işaret edebilir.

Üç ülkede belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde görülen ortak noktalardan biri de öğrenci merkezli eğitim anlayışını yansıtan öğretmen özelliklerinin vurgulanmasıdır. Türkiye'de mesleki beceri kapsamında öğrenme ortamları oluşturma alt yeterlik alanı ile tutum ve değerler kapsamındaki öğrenciye yaklaşım alt yeterlik alanında ön plana çıkan öğrenci merkezli öğretmen rolleri, Singapur'da mesleki uygulamalar yeterlik alanında yer alan alt yeterliklerin çocuğu merkeze alarak yapılandırılmış olmasıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumun, Singapur'da öğretmen yeterliklerinin dayandığı V³SK modelinin öğrenen merkezli değerler (V1) bileşeninin bir yansıması olduğu söylenebilir. Hong Kong'da da öğrenci

gelişimi yeterlik alanında çocuk merkezli bir bakış açısı ile çocuğun bütüncül gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen yeterliklerinin vurgulandığı belirtilebilir. İncelenen üç ülke arasında, Singapur'da belirlenen genel öğretmen yeterliklerinde liderlik ve yönetim boyutunun daha ön planda olduğu ve bu açıdan öğretmenlerin aile, meslektaş vb. çeşitli paydaşlarla işbirliği yapma sorumluluklarının olduğu görülmektedir. Bu açıdan Singapur'da öğretmen yeterliklerine zemin oluşturan V³SK modelinin mesleki hizmet ve topluma hizmet (V3) ve beceriler (S) bileşenlerinin öğretmen yeterlikleri ile yakından ilişkilendirilmiş olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Türkiye'de tutum-değerler yeterlik alanının içerdiği iletişim ve işbirliği alt yeterlikleri öğretmenlerin öğrenci, meslektaş, aile vb. birçok paydaşla işbirliği içinde olmalarını gerektirmekte; Hong Kong'da da mesleki ilişkiler ve hizmetler yeterlik alanı çerçevesinde okul içerisinde ve topluma hizmet kanalıyla ise okul dışında öğretmenlerin çevre ile işbirliği geliştirmeleri beklenmektedir.

Bir başka boyut olarak, Singapur'da V³SK modelinin bilgi (K) bileşeninde önerilen toplum, çokkültürlülük okuryazarlığı, küresel farkındalık ve çevre duyarlılığı gibi özelliklerin bir yansıması olarak öğretmenlerin liderlik ve yönetim yeterlik alanı kapsamında, eğitim sistemine ilişkin norm ve değerler, okul kuralları ve organizasyon yapısı konusunda farkındalık sahibi olması gerektiği ele alınmaktadır. Türkiye'de bu durum mesleki bilgi yeterlik alanındaki mevzuat bilgisi çerçevesinde benzerlik göstermektedir. Hong Kong'da ise okul gelişimi yeterlik alanı benzerlik göstermekte, öte yandan öğretmenlerin hem buldukları okulun vizyonu, misyonu, kültürü ve değerlerine uyum sağlamaları hem de bir paydaş olarak okul politikasının gelişimine katkıda bulunmaları ve okulun sürekli gelişimi için mevcut süreç ve uygulamaları değerlendirmeleri beklenmektedir.

Bu bulgulardan hareketle üç ülkede de öğretmenin sadece öğrenme ve öğretmeye ilişkin bilgi ve beceriler kapsamında sorumlulukları olmadığı; öğrencilerin farklı gereksinimlerini gözlemleyip destek olma, okul-aile-toplum arasındaki organik bağı güçlendirme gibi rollerinin de vurgulanmış olduğu söylenebilir. Ancak Singapur'da öğretmen eğitiminin merkeziyetçi bir yapı içerisinde yalnızca Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından sağlanması, Türkiye'de ise bütün öğretmen eğitimi kurumlarının YÖK'e bağlı olması, aynı zamanda okullardaki programların da MEB tarafından geliştirilerek öğretmenlere daha az özerklik sağlanması ve eğitim politikalarının tepeden aşağı bir yaklaşımla belirlenmesi, öğretmenlerin eğitim süreçlerini şekillendiren etkin paydaşlar olarak karar oluşturma süreçlerine katılması beklentisinin Hong Kong'a göre daha geride olmasının nedenlerinden biri olabilir.

Türkiye'de tutum-değerler yeterlik alanı kapsamında kabul edilen alt yeterliklerden olan kişisel ve mesleki gelişim, Singapur'da kişisel etkililik yeterlik alanı kapsamında daha çok kişisel gelişim boyutu ile, Hong Kong'da ise mesleki ilişkiler ve hizmetler yeterlik alanı kapsamında mesleki gelişim boyutu ile ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede V³SK modelinin öğretmen kimliği (V2), beceriler (S) ve bilgi (K) bileşenlerinde altı çizilen yüksek standartta hedef belirleme, öğrenme arayışında olma, gelişim çabası içerisinde olma, meraklı/hevesli olma, uyarlanabilir

ve esnek olma, etik ve profesyonellik, yansıtıcı beceriler ve düşünme eğilimleri, öz yönetim becerileri, inovasyon ve girişimcilik becerileri ile sosyal ve duygusal zekâ, gibi özelliklerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine de yansıtılarak bütünleştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Hong Kong'da ise genel öğretmen yeterliklerine yön veren altı anahtar değerden olan mesleki kararlılık ve bağlılık ile sürekli gelişime ve mükemmeliyete yönelik merakın bir göstergesi olarak kişisel gelişim yerine, mesleki gelişimin daha çok vurgulandığı belirtilebilir.

Bu tartışmalara dayalı olarak, her ülke için ortak ve evrensel bir öğretmen niteliğinin belirlenmesinin olanaklı olmamasına rağmen (European Commission, 2013; MEB, 2017b) öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerinde bazı önemli benzerliklerin olduğu söylenebilir. Diğer yandan, her ülkenin kendi sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarına, tarihsel bağlamına ve eğitim felsefesine göre yapılanan kendi öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016; Ergun ve Ersoy, 2013) öğretmenlerden beklentilerin şekillendiği ve bu nedenle incelenen ülkelerin genel yeterlikleri arasında farklılıkların da olduğu (European Commission, 2013; MEB, 2017b) sonucuna ulaşılabilir. Bu bağlamda eğitim sistemlerindeki başarıları ile ön plana çıkan bu iki ülkede öğretmenlerden beklenen genel yeterlikler, ülkemizdeki öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi bakımından öğretmen yetiştirme sistemimize ışık tutabilir. Ancak burada önerilen, Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlerden beklenen genel yeterliklerin, ülkemizdeki öğretmen eğitimi sistemine birebir uyarlanması veya taklit edilmesi değil; bu iki ülkedeki öğretmenlik mesleği genel yeterliklerindeki farklı yönlerin Türk eğitim sisteminin ve toplumun gereksinimleri göz önünde bulundurularak mevcut öğretmen yeterliklerini geliştirecek şekilde bütünleştirilmesi, bu sayede öğretmen eğitimi sisteminin iyileştirilen öğretmen yeterlikleri temel alınarak daha etkili politikalarla güçlendirilmesidir.

Öğretmen eğitimi sisteminin iyileştirilmesi, öncelikle hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinin iyileştirilmesine bağlıdır. Eğitim çıktılarının niteliğinin yükseltilerek uluslararası sınavlarda ülkelerin başarı sıralamalarının iyileştirilmesinde öğretmenlerin oldukça önemli bir role sahip olduğu düşünüldüğünde, öğretmen eğitimi sisteminin iyileştirilmesi için hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerden beklenen genel yeterlikler temel alınarak bu yeterlikleri geliştirecek şekilde geliştirilmesi gerekir. Bununla birlikte Türkiye'de YÖK, MEB ve üniversiteler arasında işbirliği ve eş güdümün (koordinasyonun) olmayışı konusundaki eleştiriler göz önünde bulundurularak öğretmen yeterliklerinin YÖK tarafından belirlenen hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları ile bütünleştirilmesinin yanı sıra, bu yeterliklerin öğretmenleri istihdam eden ve mesleki gelişimlerinden sorumlu olan MEB tarafından da öğretmen istihdamı, performans değerlendirme ve hizmet içi eğitim politikalarının planlanmasında temel alınması önerilebilir. Ayrıca öğretmen yeterlikleri ve rollerinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları yoluyla geliştirilmesine ek olarak, bu özelliklerin öğretmenlik programlarına aday seçimi süreçlerine de yansıtılması önerilebilir. Bu konuda Hong

Kong’da çalışmaların başladığı (Cheng, Jackson ve Lee, 2017), Singapur’da var olan aday seçimi politikalarının iyileştirilmesinin gündemde tutulduğu (Ming ve Guan, 2016), Türkiye’de ise öğretmenlik mesleği için daha istekli ve yeterlikleri sağlayabilecek olan adayların programlara girişinin sağlanması gerektiği yönünde önerilerin geliştirildiği (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017), bu çerçevede öğretmen adaylarının programlara yalnızca merkezî sınavlarla değil, görüşme vb. yöntemlerin de kullanılarak alınacağı bir sürecin önerildiği belirtilebilir.

Bu tartışmalara dayalı olarak Türkiye’de kabul edilen öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına bu yeterliklerin kazandırılacağı şekilde amaç, ders içerikleri, eğitim süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğeleri bakımından birbiri ile tutarlı biçimde güncellenerek iyileştirilmesine yardımcı olabilir. Bu çerçevede araştırmadan elde edilen sonuçlar, geliştirilecek öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri zemininde öğretmen eğitimi programlarının amaç ve ders içeriklerinin yeniden yapılandırılması bakımından YÖK’e ışık tutabilir. Benzer şekilde sonuçların, programların uygulanması sürecinde bu yeterlikleri öğretmen adaylarına kazandırmada önemli bir role sahip olan öğretmen eğitimcilerine öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri açısından daha geniş bir uluslararası bakış açısı sunduğu ve bu çerçevede eğitim süreçleri ile ölçme-değerlendirme yöntemlerini bu yeterlikleri kazandıracak şekilde iyileştirmelerine ışık tutacağı söylenebilir. Bunların yanı sıra geliştirilecek öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, öğretmenlerin atama ve adaylık süreçlerinde değerlendirilecekleri yeterliklerin belirlenmesinde, yetkinlik düzeylerinin ölçülerek profesyonel gelişim gereksinimlerinin belirlenmesinde, buna bağlı olarak gereksinim duydukları yeterliklerin kazandırılması konusunda hizmet içi eğitim etkinliklerinin geliştirilmesinde, performans değerlendirme sisteminde kullanılacak göstergelerin belirlenmesinde ve kariyer basamaklarının geliştirilmesinde bir zemin oluşturabilir (European Commission, 2013; MEB, 2017b). Bu kapsamda ise araştırmadan elde edilen sonuçların, geliştirilmesi hedeflenen öğretmen yeterliklerine dayalı olarak öğretmen istihdamı, performans değerlendirme ve hizmet içi eğitim politikalarının planlanması açısından MEB’e bir temel sağlayarak ışık tutacağı belirtilebilir.

İncelenen ülkelerin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasında benzerlikler olmasına karşın özellikle Türkiye’deki öğrenci çıktılarının Singapur ve Hong Kong’daki öğrenci çıktılarının oldukça gerisinde olması, bir sonraki adımda bu ülkelerin öğretmen yeterliklerini kendi öğretmen eğitimi sistemleri ile ne ölçüde ve nasıl bütünleştirdikleri sorusunu akla getirmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmen yeterliklerinin uygulamalara yansıtılma sürecinin sorumlu tüm paydaşlar tarafından dikkatli bir şekilde planlanması, kararlaştırılması ve eğitim sistemi boyunca desteklenmesi gerekmektedir; yani planlanan çerçeve ile uygulama sürecinin bütüncül bir sistem içerisinde etkili çalışarak yürütülebilmesi için birbiriyle uyumu beklenmektedir (Caena, 2011). Bu çerçevede Singapur, Hong Kong ve Türkiye’de öğretmen eğitiminde ve öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde eğitim bakanlıklarının, yükseköğretim kurumlarının ve okulların işbirliği içinde olması hedefi benzerlik göstermektedir. İncelenen ülkelerin bu konuda hedeflenen

politikaları benzerlik gösterse de kendi içlerinde farklı yapılanmaların ve uygulamaların olduğu söylenebilir. Singapur'da hedeflenen öğretmen yeterliklerinin tüm öğretmen eğitimi sistemine uyarlanması ve 21. yüzyıl öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi konusunda üçlü (tripartite relationship) olarak tanımlanan (1) Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE), (2) Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education, MoE) ve (3) Okul ilişkisinin güçlü olması oldukça önemlidir (NIE, 2009). Bu bakımdan Singapur'da öğretmen adaylarını yetiştiren ve onlara hizmet içi eğitim de dahil olmak üzere öğretmenlik mesleği ile ilgili tüm eğitim hizmetlerini sunan tek sorumlu kurum Ulusal Eğitim Enstitüsüdür (Hogan ve Gopinathan, 2008). Ulusal Eğitim Enstitüsü, sadece öğretmen yetiştirme konusunda değil, eğitim politikaları, öğretim ve okul uygulamaları üzerine de araştırmalar yaparak veriler sunmakta ve standartları belirlemek için liderlik etmektedir (Ming ve Guan, 2016; Tan, Choo, Kang ve Liem, 2017). Öte yandan, Singapur Eğitim Bakanlığı ise öğretmen yetiştirme programlarına yerleşen öğrencileri kendi çalışanları bünyesine kaydeder, öğrenci kayıt ücretlerini öder, öğretmen adaylarına maaş sağlar ve mezun olduktan sonra devlet okulunda çalışacak öğretmenlerin işe alımını gerçekleştirir (Goodwin, 2012; Mullis, Martin, Goh ve Cotter, 2016). Üçüncü parça olan okullar, üniversite ile işbirliği sağlayarak öğretmen adaylarına uygulamalar yapabilecekleri öğrenme ortamı sunmakla ve ortak bir sorumluluk ile öğretmen adaylarını yetiştirmekle yükümlüdürler (Goodwin, 2012). Diğer yandan Hong Kong'da, Eğitim Bürosu (Education Bureau) ile işbirliği yapan ve öğretmen eğitimi hizmeti sunan başlıca dört kurum vardır (Mullis ve diğ., 2016; National Centre on Education and the Economy-NCEE, 2019). Bu kurumlardan özellikle eskiden Hong Kong Eğitim Enstitüsü olarak bilinen Hong Kong Eğitim Üniversitesi (EdUHK), öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (University Grant Committee-UGC, 2009). Bununla birlikte, 2015'ten beri çeşitli eğitim paydaşlarının işbirliğiyle öğretmen yetiştirme programları ve uygulama okulları arasındaki etkileşim ve uyumu artıracak yeni bir modelin araştırması yürütülmektedir (NCEE, 2019). Türkiye'de ise MEB, YÖK ve eğitim fakültelerinin bir arada çalışması hedeflenmektedir. YÖK hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarını geliştirme ve denetlemeden sorumlu kurum olarak, MEB ile işbirliği ile öğretmen eğitimi sürecinin planlanmasını, izlenmesini ve yönetilmesini de denetler (Council of Higher Education, 2018; YÖK, 1998). Üçüncü bileşen olan üniversiteler ayağında ise, Türkiye'de öğretmen eğitimi hizmeti sağlayan özel ve devlet olmak üzere yaklaşık 100 eğitim fakültesi bulunmaktadır (YÖK, t.y.) ve MEB, YÖK ve okullar arası işbirliğinin güçlendirilmesine yönelik etkili politikalar geliştirilmesi gerektiğinin birçok raporda altı çizilmektedir (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017; TED, 2009). Bu kapsamda YÖK tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmak üzere yeniden yapılandırılan 25 öğretmen yetiştirme programının amaç ve içeriklerinin MEB tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelenerek ele alındığı belirtilmiş (YÖK, 2018) ancak bu yeterliklerden ne şekilde yararlandığına ilişkin bir açıklamaya yer verilmemiştir. Diğer taraftan, uluslararası öğrenci değerlendirme platformlarında yüksek performans gösteren ülkelerin her alanda yeterlik temelli eğitime önem verdikleri vurgulanmaktadır (Cheng, 2017; OECD, 2018) ve 21. yüzyıl öğretmen

yeterlikleri üzerine yoğunlaşan bir sistem geliştirdikleri bilinmektedir (Cheng ve diğ., 2017; Ming ve Guan, 2016; Tan, Koh, Chan, Costes-Onishi ve Hung, 2017).

Bu tartışmalara dayalı olarak Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlerden beklenen genel yeterlikler ışığında ülkemizdeki öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin geliştirilmesinin yanı sıra, bu yeterliklerin ülkemizdeki öğretmen eğitimi sisteminin çeşitli bileşenlerine yansıtılabilmesi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi, mesleğe giriş ve adaylık süreçleri, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanması ve performanslarının değerlendirilerek kariyer gelişimlerinin teşvik edilmesi gibi farklı bileşenlere ilişkin uygulamalara etkiye bulunabilmesi için MEB, YÖK, eğitim fakülteleri ve uygulama okulları arasındaki işbirliğinin güçlendirilerek geliştirilen politikaların bir tutarlılık içerisinde uygulamaya dönüşümünün sağlanması önerilebilir. Son olarak öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, Türkiye ve uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında en yüksek performans sergileyen Asya ülkeleri arasından seçilen Singapur ve Hong Kong ile sınırlı olduğundan, gelecekteki araştırmalarda çeşitli yıllarda bu sınavlarda farklı alanlarda ilk beşte yer alan diğer Asya ülkelerinden Japonya, Kore, Tayvan, Macao ve Çin gibi ülkelerde belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi önerilebilir. Benzer şekilde çeşitli yıllarda farklı alanlarda ilk beşte yer alan Avrupa ülkeleri de gelecekteki araştırmalarda ele alınabilir ve bu bağlamda Finlandiya, Estonya, İrlanda, Slovenya ve İngiltere gibi ülkelerde kabul edilen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelenebilir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Kaynakça

- Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications. (2003). *Towards a learning profession: The teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers, Hong Kong*. Retrieved from [https://www.edb.gov.hk/attachment/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-teachers/interim%20report%20\(english\).pdf](https://www.edb.gov.hk/attachment/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-teachers/interim%20report%20(english).pdf)
- Akiba M., and LeTendre, G. (2009). *Improving teacher quality: The U.S. teaching force in global context*. New York: Teachers College Press.
- Aksoy, E. ve Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 23-46. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=5937&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks> adresinden erişilmiştir.
- Altıntaş, G. ve Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme [Special Issue]. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences-WCNTSE*, 225-250.

https://www.academia.edu/37700954/KAR%C5%9EILA%C5%9ETIRMI_%C3%96%C4%9ERETMEN_YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME adresinden erişilmiştir.

- American Association of Colleges of Teacher Education, and Partnership for 21st Century Skills. (2010). *21st century knowledge and skills in educator preparation*. Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf
- Ananiadou, K., and Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Retrieved from [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2009\)20&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2009)20&doclanguage=en)
- Azar, A. (2011). Türkiye'de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Journal of Higher Education and Science*, 1(1), 36-38. doi: 10.5961/JHES.2011.004
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 223-246. doi: 10.1501/Egifak_0000001231
- Bogdan, R. C., and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. The USA: Pearson Education.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/qrj0902027
- Byrne, M. M. (2001). Evaluating the findings of qualitative research. *AORN Journal*, 73(3), 703-706. doi: 10.1016/s0001-2092(06)61966-2
- Caena, F. (2011). *Literature review: Teachers' core competences: Requirements and development*. Retrieved from https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences_en.pdf
- Cerit-Berber, N. ve Güzel, H. (2017). Finlandiya, Hong Kong, Kore, Singapur ve Türkiye fen öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 63, 15-37. doi: 10.9761/JASSS7455
- Cheng, K. M. (2017). *Advancing 21st century competencies in East Asian education systems*. Retrieved from <https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-east-asian-education-systems.pdf>
- Cheng, K. M., Jackson, E. J., and Lee, W. O. (2017). *Advancing 21st century competencies in Hong Kong*. Retrieved from <https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-hong-kong.pdf>
- Corbin, J., and Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Council of Higher Education. (2018). *Higher education system in Turkey*. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/en/institutional/higher-education-system>

- Council of the European Union. (2009). *Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1212\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1212(01)&from=EN)
- Çakıroğlu, E., and Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264. doi: 10.1080/0261976032000088774
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1-15. doi: 10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L., and Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Day, C. (2013). Teacher quality in the twenty first century: New lives, old truths. In X. Zhu and K. Zeichner (Eds.), *Preparing teachers for the 21st century* (pp. 21-38). Berlin Heidelberg: Springer.
- Draper, J. (2012). Hong Kong: Professional preparation and development of teachers in a market economy. In L. Darling-Hammond and A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (pp. 81-97). New York: Routledge.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2017). *PISA 2015: Genel bulgular ve eğilimler*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/pisa-2015-genel-bulgular-ve-egilimler/> adresinden erişilmiştir.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü. (2013). *PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü. (2018). *PISA 2015 results in focus*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-282. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26131/275239> adresinden erişilmiştir.
- Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2013). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22602/241499> adresinden erişilmiştir.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. <http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/kegitim.pdf> adresinden erişilmiştir.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

- Fang, Y., and Gopinathan, S. (2009). Teachers and teaching in Eastern and Western schools: A critical review of cross-cultural comparative studies. In L. J. Saha and A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 557-572). Boston, MA: Springer.
- Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. In L. Darling-Hammond and A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (pp. 22-43). London and New York: Routledge Taylor and Francis.
- Göçen-Kabaran, G. ve Görgen, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495. doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000171265
- Gültekin, M. ve Özenç-İra, G. (2019). Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya'nın sınıf öğretmeni yetiştirme sistemleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 8(4), 126-140. <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/IJTASE/article/view/925> adresinden erişilmiştir.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Hogan, D., and Gopinathan, S. (2008). Knowledge management, sustainable innovation, and pre-service teacher education in Singapore. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 369-384. doi: 10.1080/13540600802037793
- Howe, E. R., and Xu, S. (2013). Transcultural teacher development within the dialectic of the global and local: Bridging gaps between East and West. *Teaching and Teacher Education*, 36, 33-43. doi: 10.1016/j.tate.2013.06.010
- Kaiser, G., and Blömeke, S. (2013). Learning from the Eastern and the Western debate: The case of mathematics teacher education. *ZDM Mathematics Education*, 45(1), 7-19. doi: 10.1007/s11858-013-0490-x
- Karip, E. (2017a). *Sınavlar eğitim-öğretime mi, eğitim-öğretim sınavlara mı uyum sağlayacak?* <https://tedmem.org/vurus/sinavlar-egitim-ogretime-mi-egitim-ogretim-sinavlara-mi-uyum-saglayacak> adresinden erişilmiştir.
- Karip, E. (2017b). *Türkiye'nin TIMSS 2015 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler (TEDMEM analiz dizisi 5)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Koçak, N. (2017). *PISA direktörü Andreas Schleicher: Öğrettikleriniz artık gereksiz*. <https://www.haberturk.com/pisa-direktoru-andreas-schleicher-ogrettikleriniz-artik-gereksiz-1711035> adresinden erişilmiştir.

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. doi: 10.1016/j.tate.2003.10.002
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169-197. doi: 10.1177/0265532214554321
- Marom, L. (2018). Eastern/Western conceptions of the “good teacher” and the construction of difference in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 167-182. doi: 10.1080/1359866x.2017.1399982
- Marshall, C., and Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., and Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in science*. Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/isc/publications.html>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., and Stanco, G. M. (2012). *TIMSS 2011 international results in science*. Retrieved from https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_S_FrontMatter.pdf
- McCulloch, G. (2005). *Documentary research: In education, history and the social sciences*. London: Routledge.
- Merriam, S. B., and Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmen strateji belgesi: 2017-2023*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ming, L. K., and Guan, T. E. (2016). Preparing teachers for the 21st century. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 1(1), 1-7. Retrieved from <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/18900/1/AJTE-1-1-LimKM.pdf>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., and Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Retrieved from https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/t11_ir_mathematics_fullbook.pdf

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., and Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in mathematics*. Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/isc/publications.html>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., and Cotter, K. (2016). *TIMSS 2015 encyclopaedia: Education policy and curriculum in mathematics and science*. Retrieved from <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/>
- National Centre on Education and the Economy. (2019). *Hong Kong: Teacher and principal quality*. Retrieved from <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality/>
- National Institute of Education. (2009). *TE21: A teacher education model for the 21st century: A report by the National Institute of Education, Singapore*. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21-online-version---updated.pdf?sfvrsn=2
- Noah, H. J. (1984). The use and abuse of comparative education. *Comparative Education Review*, 28(4), 550-562. doi: 10.1086/446467
- Orakcı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(2), 26-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/38889/454208> adresinden erişilmiştir.
- Öndeş, Ö. (2019). *PISA patronu Andreas Schleicher: Türkiye sınav baskısını azaltmalı*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/pisa-patronu-andreas-schleicher-turkiye-sinav-baskisini-azaltmali-41350791> adresinden erişilmiştir.
- Paine, L. (2013). Exploring the interaction of global and local in teacher education: Circulating notions of what preparing a good teacher entails. In X. Zhu and K. Zeichner (Eds.), *Preparing teachers for the 21st century* (pp. 119-140). Berlin Heidelberg: Springer.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Platt, J. (1981). Evidence and proof in documentary research: Some specific problems of documentary research. *The Sociological Review*, 29(1), 31-52. doi: 10.1111/j.1467-954X.1981.tb03021.x
- Polat, E. ve Madra, A. (2018). *PISA 2015 ve TIMSS 2015 ışığında Türkiye'de cinsiyete dayalı başarı farkı*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2018/02/PisaTimssBilgiNotuTR.16.02.18.rev1_.pdf adresinden erişilmiştir.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2006). Farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterli düzeyleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 48, 531-556. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10349/126750> adresinden erişilmiştir.

- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Retrieved from <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Scott, J. (1990). *A matter of record, documentary sources in social research*. Cambridge: Polity Press.
- Smith, J., and Hu, R. (2013). Rethinking teacher education: Synchronizing eastern and western views of teaching and learning to promote 21st century skills and global perspectives. *Education Research and Perspectives*, 40(1), 86-108. Retrieved from https://www.erpjournal.net/wp-content/uploads/2020/01/ERP40_Final_Smith-and-Ru-_2013_-Rethinking-Teacher-Education.pdf
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 63-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8704/108689> adresinden erişilmiştir.
- Tan, C. (2005). The potential of Singapore's ability driven education to prepare students for a knowledge economy. *International Education Journal* 6(4), 446-453. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854998.pdf>
- Tan, J. P. L., Choo, S. S., Kang, T., and Liem, G. A. D. (2017). Educating for twenty-first century competencies and future-ready learners: Research perspectives from Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(4), 425-436. doi: 10.1080/02188791.2017.1405475
- Tan, J. P. L., Koh, E., Chan, M., Costes-Onishi, P., and Hung, D. (2017). *Advancing 21st century competencies in Singapore*. Retrieved from <https://asiasociety.org/sites/default/files/2017-10/advancing-21st-century-competencies-in-singapore.pdf>
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı: PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor: "Öğretmene yatırım, geleceğe atılım"*. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf adresinden erişilmiştir.
- University Grant Committee. (2009). *Report of the review group on Hong Kong Institute of Education's development blueprint*. Retrieved from https://www.ugc.edu.hk/doc/eng/ugc/publication/report/hkied_review_report/full_text_e.pdf
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34311/379503> adresinden erişilmiştir.

- Watts, A. (2017). *International surveys: TIMSS, PISA, PIRLS*. Retrieved from <https://silo.tips/download/international-surveys-pisa-timss-pirls>
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17. <https://pegem.net/Akademi/3-124521-Ogretmen-Egitiminde-Catisma-Alanlari-ve-Yeniden-Yapilanma.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. (2018). *Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci üzerine/Yazar: TEDMEM*. <https://tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-ali-yildirim-ile-turkiyede-ogretmen-yetistirme-sureci-uzerine> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, R. B., Erden, G., Sarıca, B., Yılmaz, Ö., Berat, G. ve Akın, M. (2019). PISA'da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 87-106. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/921638> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). *Fakülte-okul işbirliği kılavuzu: YÖK/Dünya Bankası milli eğitimi geliştirme projesi*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Fakulte-Okul-Isbirligi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (T.Y.). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Zhu, X., and Zeichner, K. (2013). *Preparing teachers for the 21st century*. Berlin Heidelberg: Springer.



Generic Teacher Competencies: The Building Blocks in Turkey, Singapore, and Hong Kong¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	11.04.2019	12.13.2020	12.20.2020

Sibel Akın ² and Sinem Sözen Özdoğan ³
TED University

Abstract

This study compares the general teacher competencies identified for teachers in Turkey with those in Singapore and Hong Kong. Employing the principles of qualitative research paradigm, the sample of the study involved three countries that were selected through extreme case sampling based on their unusual or special position, including their outstanding successes or notable failures in the international assessments of student performance such as PISA (Programme for International Student Assessment) and TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). The data involved the collection of primary documents that were published by the responsible governmental institution in each country, and were analyzed descriptively. Based on the findings, this study reports that there are certain similarities across the general competencies identified in three countries as there are commonalities and consensus to some extent in the definition of effective teaching across cultures. On the other hand, each country also places special emphasis on distinct competencies given the fact that how teacher competencies are defined is also tied to each country's history and culture. Accordingly, the present study might offer insights into reconsidering and revising the general competencies that are expected from teachers in Turkey. In so doing, the study might further offer a ground for interconnected teacher education policies that could be developed on the basis of the revised competencies.

Keywords: Teacher competencies, generic competencies, teacher education, Turkey, Singapore, Hong Kong.

The Ethical Committee Approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹The study was presented at the European Conference on Educational Research (ECER) held in Hamburg on September 03-06, 2019.

²Corresponding Author: Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, e-mail: sibel.akin@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4081-1233>

³Res. Assist., Faculty of Education, e-mail: sinem.sozen@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4692-2305>

Purpose and Significance

In recent years, ongoing efforts to improve the quality of educational outcomes have been increasing with the interest in international examinations such as PISA (Programme for International Student Assessment) and TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) in order to disseminate the ideas underlying the successful education systems and to raise the educational standards among countries based on cross-national empirical data (Watts, 2017). In this regard, the fact that Singapore and Hong Kong are two countries attracting a lot of attention in the international arena as a result of their continuous success in PISA and TIMSS encourages other countries that perform low in these examinations -including Turkey- to investigate the reasons behind their success and develop more effective educational policies [Eğitim Reformu Girişimi (Education Reform Initiative-ERG), 2017; Karip, 2017b; Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD, 2018].

In this context, identifying teacher competencies has been at the center of the discussions about developing effective policies for better teacher education systems, which is also considered as a priority at the international level (Korthagen, 2004; Zhu and Zeichner, 2013) including the fact that identifying teacher competencies is seen as a fundamental critical action by the Council of the European Union (European Commission, 2013). Accordingly, various studies reveal that although there are many factors that affect educational outcomes, teachers are the most important element that constitutes the backbone of the education systems (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond and Bransford, 2005; Day, 2013; Zhu and Zeichner, 2013) not only to improve the quality of educational outcomes (Council of the European Union, 2009) but also to improve the rankings of a nation in the international exams (Akiba and LeTendre, 2009; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond and Bransford, 2005). Thus, it is emphasized that the expectations from teachers have been changing significantly in the 21st century in order to raise highly qualified individuals who can respond to the emerging needs of the societies, for which teacher competencies are called upon to form the basis of teacher education policies and practices gradually, starting from pre-service teacher education to the professional development pathway (European Commission, 2013).

Drawing on the discussions above, examining the general competencies expected from teachers in Singapore and Hong Kong can offer insights to policymakers in other countries, including Turkey, to shift their attention to an international exchange of views that might help them understand the distinctive and specific features of competencies expected from teachers in the 21st century in these two high-performing countries, to develop effective policies and practices on the basis of revised teacher competencies to improve the quality of their teacher education systems. Within this framework, the purpose of this study is to compare the general teacher competencies identified in Turkey with those in Singapore and Hong Kong. More specifically, the study seeks to answer the research question presented below:

What are the similarities and differences among key general teacher competencies suggested in Turkey, Singapore, and Hong Kong?

Method

To address the research question, the study applied the principles of qualitative research. Regarding the selection of the countries, the study employed extreme case sampling and involved three countries that are unusual or have special conditions (Patton, 1990). In particular, it included three countries that have outstanding successes (Singapore and Hong Kong) or notable failures (Turkey) in the international assessments of student performance such as PISA and TIMSS. In so doing, the study aimed that the selected countries would gain insights into the general teacher competencies suggested within the unusual contexts (countries) that are noticeably troublesome or remarkably enlightening (Patton, 1990). The data involved the collection of documents (Bogdan and Biklen, 2007; Marshall and Rossman, 2011; Yıldırım and Şimşek, 2018) that were published by the responsible governmental institution in each country. For the initial search, we used keywords such as *teacher competencies*, *teacher standards*, *teacher quality*, and *21st century teacher competencies* to ensure that the relevant documents would be identified. This systematic search was conducted in order to eliminate bias and selectivity of the researchers for the documents and thereby, to ensure the credibility of the research. This process of searching and selecting documents later narrowed down as the key documents began to converge based on their recurrence and repeated mention. At the end of this process, The Teacher Competencies Framework and The Continuing Professional Development of Teachers (Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications-ACTEQ, 2003) was identified as the key document for Hong Kong. For Singapore, A Teacher Education Model for the 21st Century (National Institute of Education-NIE, 2009) was selected as the key document. Lastly, as for Turkey, our data involved another key document, titled General Competencies for Teaching Profession (Ministry of National Education-MEB, 2017b). Thus, all the selected documents were evaluated with respect to the recognition that they have gained within the context of the country where they have been published. Besides, the selected documents were comparable as all of them focused on general teacher competencies within the given country context. In addition, for Hong Kong and Singapore, the researchers contacted experts who were studying teacher education and thereby, were believed to be information-rich to confirm the relevance and accuracy of the documents included in the data. In considering the authenticity, genuineness, and soundness of documents, it was ensured that all the documents selected for this study have been primary sources, in which the originator of the document has firsthand experience with the phenomenon of interest (Merriam and Tisdell, 2015).

The data were analyzed descriptively (Corbin and Strauss, 2008; Yıldırım and Şimşek, 2018). To this end, the researchers aimed to compare the three sets of teacher competencies from three country contexts as they are, and worked to determine what competencies look similar, connect across different countries, and which are different. In this respect, the unit of analysis in this study was represented by the countries given

that each country's history and culture, to a certain extent, make an impact on the identified teacher competencies. Lastly, to establish the trustworthiness of the study, different strategies such as obtaining expert opinions, assuring prolonged engagement with data, using purposive sampling strategies, providing a thick description of the results, and audit trail were utilized to provide the credibility, transferability, dependability, and confirmability of the present research. Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

Results

Based on the analysis of the selected documents, the results are presented for each country as it follows: To start with, there are three domains of general competencies that are expected from teachers in Turkey, which are reportedly interconnected: (1) *professional knowledge*, (2) *professional skills*, and (3) *attitudes and values*. While professional knowledge includes content knowledge, pedagogical content knowledge, and knowledge on legislation, professional skills comprises planning of education and teaching, creating learning environments, managing the teaching and learning process, and assessment and evaluation. Lastly, attitudes and values consists of national, moral, and universal values, approach to students, communication and cooperation, and personal and professional development. Second, as for Singapore, the attributes of the teachers of the 21st century are characterized by five dimensions: (1) *V1-learner-centered values*, (2) *V2-teacher identity*, (3) *V3-service to the profession and community*, (4) *skills*, and (5) *knowledge*. Third, concerning Hong Kong, there are four domains of general teacher competencies classified and reported as: (1) *teaching and learning*, (2) *student development*, (3) *school development*, (4) *professional relationships and services*.

Discussion and Conclusions

In light of the results, this study reports that there are certain similarities across the general competencies identified in three countries as there are commonalities and consensus to some extent in the definition of effective teaching across cultures. On the other hand, each country also places special emphasis on distinct competencies given the fact that how teacher competencies are defined is also tied to each country's history and culture, supported by the argument that the nature of teaching is multidimensional and complex, and the way teaching is conceptualized in a given context involves certain beliefs, assumptions, and values shared by the individuals of the society regarding learning, teaching, and education (European Commission, 2013; MEB, 2017b). Accordingly, by moving beyond the localities and addressing the concept of teacher competencies in a global context, the study contributes to the calls for improving teacher education as it gains insights into the key teacher competencies identified in Singapore and Hong Kong - two high performing countries in international assessments of student performance. Thus, low performing countries can borrow ideas and draw key learnings from these successful countries to better equip teacher candidates and support teachers with respect to the competencies that are essential in the 21st century. In this regard, while the snapshot of findings gains

insights into the key domains of general teacher competencies in three countries, a closer examination of these domains offers lessons for countries that are looking for ways to improve their teacher education policies and practices towards achieving their goal of improving the success of their education systems. Drawing upon these, the present study might offer insights into reconsidering and revising the general competencies that are expected from teachers in Turkey, which, thereby, might further offer a ground for the interconnected teacher education policies -including the admission, preparation, certification, appointment, and professional development policies- that could be strengthened on the basis of revised teacher competencies.


The Ethical Committee Approval

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.



Comparative Analyses of Adult Education Systems of England, Denmark, and Turkey in the Context of The Lifelong Learning Policies of the European Union¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	02.10.2020	02.01.2021	02.02.2021

Rabia Vezne ²
Akdeniz University

Ahmet Yıldız ³
Ankara University

Abstract

The purpose of this study is to make a comparative analyse of goals, structure, and legal liability in adult education systems in England, Denmark, and Turkey. Since these countries are member, ex-member, or candidate countries of the European Union, the Union's lifelong learning policies were also taken into consideration while doing the comparison. The method of the research is comparative adult education. This study does not include human subjects, thus ethics committee approval decision is not needed. The goals, structure, and legal liability of England, Denmark, and Turkey's adult education systems were compared. The findings showed that these three countries' adult education targets are parallel with the EU's lifelong learning goals. According to the analyses of the adult education structure, it has been noted that the local governments are active in England. In Denmark, three different stakeholders can be seen and they reach a wider group. On the other hand, Turkey's adult education is a public service. Whereas local authorities are responsible for legal liability in England, state and associations are responsible for it in Denmark. The central government is responsible for legal liability in Turkey. It was showed that the adult education provision in Denmark is much more withstanding than the one in Turkey and England.

Keywords: Comparative adult education, adult education systems.

¹This article is a part of doctoral dissertation called 'Comparative Analyses of Adult Education Systems of England, Denmark and Turkey in the Context of the Lifelong Learning Policies of the European Union'. Advisor of the dissertation is Assoc. Prof. Dr. Ahmet Yıldız.

²*Corresponding Author:* Asst. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, e-mail: rabiavezne@akdeniz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0137-3613>

³Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, e-mail: ahmet72@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-0158-6168>

Recently, using adult education (AE) concept discourse has become widespread as part of lifelong learning (LLL). In recent years, national and international organizations working in this field have preferred LLL concept instead of AE (Milana, 2012). It is seen that LLL concept is being frequently used and discussed in different platforms such as; governments, academics, and media (Nicholls, 2000). Especially, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization's (UNESCO) Faure Report called "Learning To Be" helped the concept to get out and spread. According to this report, educational provisions went out of school and educational fields related to daily life needs have been developed with the help of LLL. As it is understood from this emphasis, learning process in LLL concept has been expanded to all educational fields for individuals' different educational needs during their lifetime. In this context, it involves formal learning, nonformal and informal learning. Moreover, LLL means acquiring and updating knowledge, value, skills, and competencies throughout an individual's life (Demirel and Yağcı, 2012).

The increase in the emphasis on LLL in educational policies is parallel with the spread of globalization discourses (Rizvi and Lingard, 2000). Hence, the emphasis of LLL has increased even more with globalization discourses. It is stated that it is being boosted because of the need for global power and creating knowledge society in most of the European Union (EU) countries (Prokou, 2004). Thus, 1996 was an important year for the European Commission (EC). It was the European Year of LLL and therefore, the concept started to be used widely in Europe.

Lately, it is seen that the EU's LLL policies have structured AE systems of the EU member and candidate countries. Green (2005) examined different LLL models of countries in his study and he stated that the main differences in these models can be grouped in three models:

- Voluntary partnership: Holland and England.
- Formalised social partnership: Austria, Germany, Belgium, Denmark, Finland, Norway and Sweden.
- State-led social partnership: France, Luxemburg, Portugal, Spain, Italy, Greece, and Turkey.

In this study, Green's classification was taken as the basis, and it is aimed to compare England, Denmark, and Turkey's AE systems. During the comparative analyses, goals, structure, and legal liability aspects were taken into consideration within the context of the LLL policies of the EU. Several questions were asked to reach the general aim of the study. The researchers tried to investigate what kind of LLL perspective is suggested to member/candidate countries by EU; how EU's LLL policies reflect on the aim and goals of AE in these countries; what are the common features and distinctness in the structure of these education systems are; what the common features and distinctness in the legal liability in these education systems are.

Method

In this study, the comparative adult education method is used. In this method, England, Denmark, and Turkey's AE systems were examined. The elements of AE systems are examined separately and similarities and differences were tried to be determined. The following elements of the AE systems of the countries were compared in the year of this study: Aims and goals, the structure of the AE systems, and legal liability.

The compared countries were chosen according to the classification in Green's (2005) study in which the author states that the important differences occur especially between voluntary partnership, formalised social partnership, and state-led social partnership. Therefore, the compared countries were chosen according to these three models. In the study, England was chosen for voluntary partnership, Denmark was chosen for formalised social partnership, and Turkey was chosen for state-led social partnership. The AE systems of these three countries were compared.

The data were collected with document analyses. A literature review was done for document analyses, then the categories were determined to make the comparison in the context of AE systems. These categories were chosen from Eurydice which collects and gives information about the education systems of the European countries. Taking these categories from Eurydice made reaching the data easy. The structure and legal liability of AE were basically taken from Eurydice categories. Besides Eurydice data, the publications and websites of universities and ministries of education and educational networks were used to collect data.

The EU has published numerous policy papers related to LLL since 1993 and its LLL objectives were set in 1993. Moreover, the EU's latest policy document including LLL was Education and Training 2020 (ET 2020) (EC, 2009). In 2011, the EU published the implementation of the Strategic Framework for the European cooperation in education and training (ET, 2020) — 'Education and Training in a smart, sustainable and inclusive Europe'. Therefore, 15 policy papers published first in 1993 and 2011 were used in this study. This is a document analysis study. The data got within the scope of research questions were analysed with descriptive analysis. In the descriptive analysis process, a literature review was done in accordance with the research aim, the sub-categories related to LLL policies were determined, and the data were collected within the frame of these sub-categories. The similarities and differences were presented in accordance with comparative education method. Based on research questions, a frame was developed for data analysis, and the data were chosen according to this frame, organised, similarities and differences were brought together, tables were formed and interpreted.

The goals of AE, structure and legal liability in AE systems of these countries were compared according to the data taken from Eurydice, and the similarities and differences were presented. Moreover, while interpreting these similarities and differences, the interpretations were addressed to the countries' economic, social, and political structures. Therefore, the data were not just written one by one, but also the

reasons for similarities and differences were tried to be explained in accordance with the nature and aim of the comparative education. Moreover, this study does not include human subjects, thus ethics committee approval decision is not needed.

Results

In this part, the researchers tried to present what kind of LLL perspective is suggested to member/candidate countries by the EU; how the EU's LLL policies reflect on the aim and goals of AE in these countries; what are the common features and distinctness in the structure of these education systems are; what the common features and distinctness in the legal liability in these education systems are.

EU's Lifelong Learning Policy

When the basic papers published by the EU are examined, it is seen that the EU wanted to use LLL to become competitive and dynamic knowledge based economy. The relationship between personal development and social development is underlined and it is emphasised that competitiveness is inevitable. Hence, Field (2010) stated that the EC mentioned LLL and especially competitiveness, employment, and development. Similarly, Smith (2002) noted that LLL policies are trying to integrate employment and education, and it became the basic subject of the European Council Meeting in 2000 in Lisbon for the EU's strategy of continuous economic growth and social cohesion.

Growth, Competitiveness, Employment (EC, 1993) paper is an indicator that shows education is degraded to a process that produces human capital and education is formalized in the direction of employment markets. The following emphasis in White Paper draws attention:

All measures must therefore necessarily be based on the concept of developing, generalizing and systematising lifelong learning and continuing training. This means that education and training systems must be rethought in order to take account of the need ... The establishment of more flexible and more open systems of training and the development of individuals' ability to adapt will become increasingly important, both for businesses, so that they can make better use of the technological innovations they develop or acquire, and for individuals, a considerable proportion of whom may well have to change their line of work four or five times during their lives (EC, 1993, s.120).

As it can be understood from the emphasis in White Paper, human capital which increases competitiveness, renewing oneself continuously, produces knowledge, and learning to learn has become the main indicator of education policies. As to education, it is degraded to developing the competencies of human capital in labour market.

In ET 2020 strategic framework, the first objective is making LLL and mobility a reality. It is especially emphasised that LLL is very essential for employment in this objective:

Strategic objective 1: The challenges posed by demographic change and the regular need to update and develop skills in line with changing economic and social circumstances call for a lifelong approach to learning and for education and training systems that are more responsive to change and more open to the wider world. ... In particular, work is needed to ensure the development of national qualifications frameworks based on relevant learning outcomes and their link to the European Qualifications Framework ... Further efforts are also required to promote adult learning, to increase the quality of guidance systems, and to make learning more attractive in general — including through the development of new forms of learning and the use of new teaching and learning technologies (EC, 2009. p.3).

As it is seen, ET 2020 strategic objective one generally repeats the EU's objectives set in 1993. The emphasis is on enhancing skills, practicing coherent and comprehensive LLL strategies in the EU member countries, developing national qualifications frameworks which is coherent with the European Qualifications Framework, recognizing learning outcomes, increasing the quality of guidance systems, and encouraging mobility for all.

Accordingly, education is standardised with qualification frameworks. In addition to standardization, education has started to be measured via international standard tests. Thus, competition in education has been moved to an international level. This standardization and measurement with international tests have become a current issue in countries. Moreover, education of adults who are out of formal education or in labour market has become essential. Adults' gaining new skills also draws attention. The main reason for the point on LLL is to make these targets real. Generally, it can be said that four priorities are emphasised in all the documents published by the EU between 1993 and 2011. These priorities are labour market and employment, social inclusion and active citizenship.

As a result, emphasised words in most of the EU publications are economic growth, competitiveness, and employment. Personal and social development are linked directly with economic development, and it is stated that competitiveness is inevitable. Eventually, competition in education has moved to an international level with qualification frameworks and international tests. In particular, the importance of gaining new skills for adults has been underlined. To reach these targets, LLL is underlined.

It is observed that the public nature of AE has depreciated significantly with the start of its being mentioned with LLL concept. Programmatic integrity of AE is broken up as a consequence of the reduction in public funds and commercialization. Neoliberal policies and human capital approach bring vocational training into the forefront (Sayılan, 2001). Hence, Prokou (2004) also stated that global trends support LLL in most of the EU countries and correspondingly there is an increase in employment-oriented educational programs while there is a decrease in the general AE programs. In other words, recently while the vocational training aspect of AE has

been organised according to the demands of the market and has been linked to international standards, socialist aims and social aspects of AE have been assigned to civil society (Sayılan, 2001).

Comparing the Goals of AE in England, Denmark, and Turkey

LLL policies, accordingly goals of AE, in England focus on gaining skills to work force and follow a policy which serves labour market. Kogan (2000) stated that there is no legal and regulatory framework related to LLL in the United Kingdom, and government policies in this field are encouraging, but loud and clear policies have not been determined. Conditions related to LLL and AE have been set with Skills Strategy in England. In this strategy, it is underlined that individuals and employers should contribute to the educational costs since especially public funds are limited. The goals of AE in England have taken shape with a market approach by neoliberal policies. The clear indicator of this is that LLL and AE are in “Skills for Sustainable Growth: Strategy Document” (Department for Business, Innovation and Skills [BIS], 2010). With “Rigour and Responsiveness in Skills (BIS, 2013)” strategy which is updated in 2013, the goals of AE in England have been focused on the working force’s gaining qualifications, and with this strategy, a policy which serves the market has been followed. The goal and target are building a flexible system that prepares all the conditions to train workers with the demands of employers. Kogan (2000) states that LLL is associated with competitiveness, being market-oriented, and the needs of industry and business world in various policy documents.

In Denmark, there is an AE system that aims to increase participation in democratic life, personal development, and life quality; ensuring equality with education, and improving vocational competencies. In Denmark’s LLL strategy document, the goal of LLL starts with equal opportunity for all (Danish Ministry of Education [DMoE], 2007). However, after that, it is stated that education should be compatible with labour market. Besides, guidance and counseling services takes place in goals. These services include a guidance and counseling which helps adults to choose a proper education program for themselves and attend LLL. Moreover, a strategy that aims the recognition of prior learning and a transparent education system is adopted. It is seen that Denmark’s LLL strategy has been affected by globalization and it reflects EU’s LLL policy with its goal which states that a global approach in educational programs will enhance cooperation in international platforms (DMoE, 2007). Hence, Larson and Milana (2011) also expressed that AE policies are shaped by global competition and Lisbon Strategy, AE is used as a tool of labour market and economy policies, and AE is considered as a way of increasing competitiveness.

In the Turkish Republic, which has a central administration and a high young population rate, the Turkish Ministry of Education (TMoE) manages all the educational activities from the center. Turkey, 69th in the human development index, has been a candidate member of the EU since 1999 (United Nations Development Programme [UNDP], 2015).

In Basic Law of National Education No. 1739, the specific goals of non-formal education which includes AE can be summarised as teaching reading and writing, providing continuous education, providing educational opportunities which help to comply with the scientific and technological developments of the era, and provide employment which comply with employment policy for economic development.

Turkey, while continuing the EU harmonization studies, prepared 2009-2013 and 2014-2018 Lifelong Learning Strategy Documents and shaped the goals of AE and LLL. The first document prepared for the 2009-2013 period is one-to-one adaptation of EU's LLL strategy documents with regard to content and format. As to 2014-2018 Lifelong Learning Strategy Document, it focuses especially on generation of LLL culture and awareness in the society, increasing access to LLL, increasing opportunities and provision, developing a lifelong guidance and counseling system, developing the system of evaluation of previous learning, and developing a LLL monitoring and evaluation system. In both Denmark and Turkey's strategy documents, there is a focus on recognition of previous learning and guidance and counseling services.

According to Bağcı (2011), in the EU membership process Turkish education system has been tried to be harmonised with the EU countries' systems. In this membership process, Turkey's education system was tried to be compatible with the EU's system, and LLL documents have been prepared based on the EU documents related to LLL. For this reason, there are many similarities between the EU's and Turkey's documents in terms of the language used, educational needs, and goals. Bağcı (2011), noted that although Turkey has distinctive problems related to LLL and need special solutions for these problems, dynamics of the EU membership and globalization are based in Turkey's LLL policies, and Turkey's distinctive problems are ignored. Thus, Yıldız (2012) also pointed out that basic documents that leads Turkey's education are formed with a neoliberal approach and according to the demands of the market.

In a general review, the first and the most important remarkable thing is that these three countries are affected directly by the EU's LLL policies. However, all countries are not affected at the same level and in a similar way. Countries' own AE history and LLL models make this level different. In England, LLL policies and accordingly AE goals focus on gaining quality to employees and follow a policy that serves to market. In Denmark and Turkey, although the LLL strategy documents are prepared according to EU's LLL strategy, the right to AE is prioritised. For Denmark, this situation can be explained by having an organized and democratic society coming from the past. Regarding Turkey, the goals of LLL focus on providing continuous education opportunities, providing educational opportunities that are compatible with the scientific and technological needs of the era, and providing employment that are compatible with the employment policies for economic development. The reason for the emphasis on especially generation of LLL culture and consciousness in the society, increasing opportunities and provision, increasing access to LLL, developing

a lifelong guidance and counseling system, developing the system of evaluation of previous learning, and developing a LLL monitoring and evaluation system in 2014-2018 Lifelong Learning Strategy Document is results from the higher shortcomings in these fields.

Comparing the Structure of AE in England, Denmark, and Turkey

In England, Denmark, and Turkey which are representing three different models, the structure of AE systems are different from each other. As can also be seen in Table 1, in England, representing voluntary partnership, there is a structure in which private and voluntary organizations focusing on vocational education are active. In Denmark, representing formalised social partnership, there is a structure which is conducted by public and non-governmental organizations (NGOs). In Turkey, representing state-led social partnership, there is a structure mostly conducted by the public and focused on vocational education. Especially in Turkey, it is remarkable that there are different organizations. While in Denmark, the AE structure is separated into three groups, in Turkey it is separated into eight different groups which are mostly public bodies. All these institutions are organised and inspected by the TMoE.

Table 1

The Structure of AE in Three Countries

Countries	The Structure of AE
England	Further Education Colleges (FE) Community Learning Providers Private or Voluntary (Third) Sector Training Organizations Open and Distance Education Institute of Technology
Denmark	Non-Formal AE (NGOs) General AE (AVU) (State) Vocational AE (State)
Turkey	TMoE /Directorate General for Lifelong Learning (DGLL) TMoE / Directorate General for Vocational and Technical Education (DGVTE) Public Education Centers/DGLL Maturation Institutions/DGLL Open Schools Distance Education Institutions Private Education Institutions

In 2016 BIS was responsible for AE in England. Giving the responsibility to a department whose name includes business and skills shows that the main goal of the AE is perceived as providing job and skills-building to individuals. There are many different organizations providing AE under the coordination of this Department. The most common of these organizations are Further Education Colleges which organise

especially vocational and technical courses. As can also be seen in Table 1, the other institution which provides AE is community learning providers. These institutions include local authorities and voluntary organizations and provide these services in AE centers, community centers, libraries, schools, children centers, and other places. Institutions which are providing AE with the public fund are Private or Voluntary (Third) Sector Training Organizations. Just like further education colleges, they see job provision as the main goal and provide work-based learning provisions. Apart from these, there are National Extension College (NEC) which provides open and distance education, Futurelearn: Massive Open Online Course platform, Learndirect, and Open University.

Statistical Office of the European Union-EUROSTAT 2016 published Lifelong Learning Statistics in 2016. According to these statistics, participation in AE in England (20.1%) is considerably higher than in Europe (16.6%). With this high participation rate, there is a structure of an AE containing organizations focused on business, skills, and providing jobs in England. The main role of AE was providing individuals' basic educational needs and contributing their personal development, but it is seen that this role is replaced by providing job. AE reaches the aim of providing job for individuals by using the current organizational structure. High participation rates also show that individuals' preferences are determined by the market condition.

When the structure of AE in Denmark is examined, three different structures that provide AE can be seen at first (DMoE, 2016c). As it is also shown in Table 1, these are non-formal AE, general AE and vocational AE. According to EUROSTAT 2016 Lifelong Learning Statistics, the participation rate to AE in Denmark is 37.4%. This can be interpreted as a clear indicator of the fact that AE provisions are successful in Denmark. First of all, continuing comprehensive non-formal AE by different organizations and providing predominantly general AE besides vocational education show that the tradition of a famous educator called Nikolai Frederik Severin Grundtvig has been retained. Detailed information related to Denmark's non-formal AE activities is given in Eurydice (EAEAC Eurydice, 2016b). Non-formal AE activities are carried by NGOs without any exams. In this context, university extension courses, day folk high schools, evening schools, and folk high schools provide AE. DMoE (2016a) states that non-formal AE is provided to general and academic insight and skills with the help of about 1800 evening schools and voluntary activity in associations. The indicator of the success of Denmark's AE provisions is that each year about 700,000.00 people attend these independent non-formal AE activities. Besides, the university extramural department provides distance learning. Day folk high schools provide non-formal AE for those who are out of formal education, personally or socially vulnerable to provide job for them. Private independent boarding schools are also the AE organizations that provide courses about home economics, arts and crafts. The courses' main targets are the interpretation and meaning of life, AE and democratic education. Denmark's non-formal AE provision reveals that AE is being carried successfully with four different organization types throughout the country (DMoE, 2016a).

Apart from non-formal AE, there is also a general AE provision in Denmark. The aim is to improve or supplement adults' knowledge and skills in general subjects. There are three levels of AE including preparatory AE, general AE, and single subject courses. This structure is parallel to Denmark's formal education system, and individuals can reach education at all levels and enter exams throughout their lifetime (EAEAC Eurydice, 2016a).

There is also an adult vocational training provision for employees who have low skills in Denmark. However, this provision is not as common as non-formal AE provision. Moreover, social stakeholders take an important part in the management, assigning priorities, development, and organization (EAEAC Eurydice, 2016a). Financing this provision by the public is another important difference in Denmark's AE system.

AE is carried out by DGLL under the TMoE in Turkey as it is seen in Table 1. Unlike Denmark, AE is formed with a centralised structure. DGVTE under the TMoE is also a part of this structure. Curriculums, course durations, many elements related to trainers are determined by the TMoE. Public education centers, maturation institutions, open schools, and distance education institutions also take place in this structure. Besides these, private education institutions and private courses also provide non-formal AE services. According to EUROSTAT 2016 Lifelong Learning Statistics, the participation rate to AE in Turkey is 11.2%. This rate is below the EU's rate (16.6%). This rate was reached with especially young people who attend vocational courses. The participation rate in courses which improve adults' general skill and socio-cultural courses are lower. Moreover, although there is less focus on vocational training in the strategy document, focusing on vocational training in the AE structure is quite a few, and most of the courses are aimed at providing in AE jobs.

Comparing the Legal Liability in AE in England, Denmark, and Turkey

In England, Denmark, and Turkey which are representing three different models, the legal liability in AE systems are different from each other. As can also be seen in Table 2, in England, representing voluntary partnership, the legal liability is on local authorities. In Denmark, representing formalised social partnership, the legal liability is on social partners. In Turkey, representing state-led social partnership, the legal liability is on the state. The LLL models of these countries are parallel to the distribution of legal liability in these countries.

Table 2

Legal Liability in AE in Three Countries

Countries	Legal Liability in AE
England	-Responsibility was given to local authorities with 2009 Act -Department of Education (DfE) (Regulation Responsibility) -Skills Funding Agency (SFA) (Financial Responsibility) -The Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual) (Inspection Responsibility)
Denmark	-The Act on General AE 2008 -The Act on Adult Vocational Training Courses -The Act on Non-Formal AE Activity
Turkey	-TMoE. -Statutes (1739, 6764, 3308, 5544) -Regulations (2008, 2010)

In England, legal liability related to planning, implementation, and financing of AE was given to local authorities with the 2009 Act. However, the legal liability was on local authorities before 1993. Between 1993 and 2009, incorporated further education colleges became independent from local authorities and in 2009 all responsibilities were given to local authorities again. While AE has been in the jurisdiction of BIS since 2016, Theresa May, the prime minister, gave the duty to the Department of Education. As it is understood, the role of AE was seen as providing jobs and improving skills since 2016. The organizations which are responsible for AE were generally organizations focused on skills and employment: Sector Skills Councils, National Skills Academies, Local Enterprise Partnerships, Education and Training Foundation, Association of Colleges, and Association of Employment and Learning Providers. As it is shown in Table 2, the Skills Funding Agency (SFA) is responsible for the financial issues of AE organizations under BIS. Ofqual is the one that is responsible for the inspection of AE organizations.

In Denmark, general AE is regulated with The Act on General AE 2008 Statute No 311 by DMoE. Besides, The Act on Adult Vocational Training Courses and The Act on Non-Formal AE Activity are the acts used for legal liability in AE. Moreover, in accordance with formalised social partnership model, many non-governmental organizations share the responsibility. In Denmark, Denmark Adult Education Association, Adult Education Centers (VUC) Leaders Union, and social partners (workers union and employers foundation) takes the responsibility in vocational AE (DMoE, 2016b).

Having a centralised model, there are four different statutes which are regulating AE in Turkey. These statutes are Basic Law of National Education No. 1739, Decree Law on Organization and Duties of Ministry of National Education No. 6764, Vocational Education Law No. 3308 and Vocational Qualifications Institution Law No. 5544. Apart from these statutes, there are two by-laws. These by-laws are

Regulation on Non-Formal Education Institutions (2010) and Regulation on Vocational and Technical Education (2008).

When we compare these three countries in the context of legal liability, in England although there are superior institutions that are responsible for organization, financing, and inspection, responsibility and executive function are on local authorities. Whereas in Denmark, although the responsibility is shared with social partners, the regulation is carried out with laws and acts. When it comes to Turkey, AE is regulated with laws, by-laws, and directives in a detailed way and under the control of the centralized administration. It is seen that the distribution of the legal liability in the countries is compatible with their LLL models stated by Green's (2005) classification. In England which represents the voluntary partnership model, the responsibility is on local authorities. In Denmark, although the state shares the responsibility with social partners, it keeps the regulation and inspection on itself with laws and statutes. In Turkey which represents state model, the legal liability is on state with laws, by-laws, and directives.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Since the 1990s, the EU's LLL policies are shaped by the effects of globalization. Especially, the human capital approach has become the main determiner of the education policies. According to this human capital approach, the most important element is the individuals who will increase competition, renew themselves continuously, produce knowledge, and know learning to learn. There is an increasing focus on the fact that individuals have to change their job four or five times in their lifetime, and they have to improve their skills because of this. Having a lack of knowledge and skills is seen as the reason for unemployment for individuals. For that reason, it is emphasized in various publications that LLL has to be more flexible and serve the market.

In the Lisbon Summit, LLL is emphasised as being the center of the development in labour market policies. In particular, it is stated that new key competencies that will be gained through LLL need to be identified. It is underlined that one of the essential fields for the EU's being the most agonistic and knowledge-based economy is LLL, and LLL has been loaded with a charge of educating human resources needed for a new era. In the European Area of Lifelong Learning, the duty of LLL is stated as creating a European area where there is a more flexible and rich labour force.

In all most all the documents published by the EU, there is a strong emphasis on economic growth, competitiveness, and employment. Competitiveness is presented as an inevitable element by linking personal and social development with economic development. Accordingly, education has been standardized with qualification frameworks and assessed with international tests. As a result of this standardization and international tests, competition in education has moved to an international level. In particular, great importance was given to the education of adults who are out of formal education or who entered working life. The importance of gaining new skills

to those adults has been underlined. To reach all these goals, the emphasis on LLL has increased.

The four priorities emphasized in the EU's policy documents since the 1990s are labour market, employment, social inclusion, and active citizenship. The EU gives LLL the duty of improving individuals' competitiveness and employability skills to develop the knowledge-based economy. Besides this, the EU gives LLL the duty of including all citizens and teaching active citizenship to realise its goal of only Europe Citizenship.

Although the EU does not specify a common education policy among member countries, it is seen that the AE policies of the compared countries are compatible with EU's common principles and values in the field of education. However, each country has not affected by the EU's LLL policies at the same level. Countries' own AE history and LLL models make this effect level different.

The EU's AE strategy plays an important role in the competition, employment, social inclusion, and active citizenship policies, and the goals of AE are shaped accordingly. There is an emphasis on improving adults' skills and competencies throughout their lifetime in the EU's ET 2020 strategy (EC, 2009). Especially, the attention is drawn to the services for adults who are lack of key competencies and did not complete primary education.

It is seen that the AE goals of the compared countries are parallel with the LLL goals of EU. In England, LLL policies and AE goals are focused on qualified employees and follow a policy that serves the market. In Denmark, among the goals of LLL are equal opportunity for all and education which is compatible with labour market. Besides, guidance and counseling services, the recognition of prior learning and a transparent education system are aimed at the strategy. It is seen that Denmark's LLL strategy is highly affected by globalization and the EU's LLL policies with its goal which states that a global approach in educational programs will enhance cooperation in international platforms. With the effect of their LLL model and high numbers of associations and unionization, there is participation in democracy, personal development, increasing life quality, ensuring equality with education, and improving vocational competencies among Denmark's AE goals. Denmark has an educational tradition that is equalitarian and respects the rights of minorities, so this education tradition decreases the affection rate of market conditions on AE. There are providing jobs, teaching read-write, and providing continuous education among the goals of AE in Turkey.

When the structure of AE in England is examined, it is seen that there are mostly technical and vocational courses in further education colleges which are in the center of AE and organised by local governments. Moreover, Private or Voluntary (Third) Sector Training Organizations see providing job as the main aim, and they provide apprenticeship and work-based learning provisions. Besides these, it is seen that open and distance learning is run. When the structure of AE in Denmark is examined, it is seen that AE activities are carried out comprehensively by not only public bodies but

also by different organizations like associations and unions. Another remarkable point in Denmark is that there are general AE services apart from non-formal AE services. This structure is parallel to the formal education system and adults can attend education at any level. In Turkey, AE is a public service that is carried by DGLL under the TMoE. Public education centers that are under the DGLL and common all over the country implement the curriculum prepared by the state. In particular, since the associations are not common and strong, and there is no strong and wide NGO structure in Turkey, associations and NGOs do not have as many AE activities like the ones in Denmark.

When the legal liability in AE is examined in these countries, it is seen that the legal liability was given to local authorities with the 2009 Act in England which represents the voluntary partnership model. Whereas in Denmark, the legal liability in AE is regulated with the Act on General Adult Education 2008. Moreover, with the Act on Adult Vocational Training Courses and The Act on Non-Formal AE Activity the legal liability was also shared by different organizations. Denmark, representing formalized social partnership model, shares the responsibility of AE with social partners, but it gives the inspection responsibility to the state by laws. In Turkey which represents the state model, the legal liability in AE is regulated with laws, by-laws, and directives by the TMoE. It can be said that the distribution of legal liability in AE in these countries is parallel with their LLL models.

In the light of this study, lifelong learning and adult education services, which should be seen as a public service, should not be left entirely to the regulation of the market. On the other hand, it is clear that these services cannot be carried out successfully only with the regulation and financing of the state. For this reason, it is important that social partners such as NGOs and employee representatives take responsibility and role in the education and learning of adults, but it is also important that the state also should play an effective role both as a supervisor and financier. Another important issue that emerged in this comparative study is the fact that a centralized management system does not serve an effective and efficient lifelong learning and adult education. In the field of education, as in all public areas, it is seen that a more effective and efficient lifelong learning and adult education service is provided in countries where regional and local governments are given more authority. For this reason, while developing lifelong learning and adult education policies, it is thought that it would be beneficial to adopt a model where the state will assume the role of supervision and financier, cooperation with social partners and where local governments are more active. For future studies, it is recommended to conduct comparative studies that examine lifelong learning and adult education policies and systems in countries where local governments are active and studies that analyse the opinions of social stakeholders.

Ethics Committee Decision

This study does not include human subjects, thus ethics committee approval decision is not needed.

References

- Bağcı, Ş. E. (2011). Lifelong Education Policies in Turkey In The Process of European Union Membership [Avrupa Birliğine üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları]. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education of Faculty [Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi]*, 30(2), 139-173. Retrieved from <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/137995-2013101015553-makale-7.pdf>
- Basic Law of National Education [Milli Eğitim Temel Kanunu]*. (No. 1739, 06.14.1973). *Official Gazette*, 14574, 01.24.1973.
- Business, Innovation and Skills (BIS). (2010). *Skills for sustainable growth*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/skills-for-sustainable-growth-strategy-document>
- Business, Innovation and Skills (BIS). (2013). *Rigour and responsiveness in skills*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/rigour-and-responsiveness-in-skills>
- Danish Ministry of Education (DMoE) (2007). *Denmark's strategy for lifelong learning-Education and lifelong skills upgrading for all*. Report to the European Commission. Retrieved from <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2007/denmarks-strategy-lifelong-learning-education-and-lifelong-skills-upgrading-all-report-european>
- Danish Ministry of Education (DMoE). (2016a). *Nonformal adult education*. Retrieved from <http://eng.uvm.dk/Education/Adult-education-and-continuing-training/Nonformal-adulteducation>
- Danish Ministry of Education (DMoE). (2016b). *The general adult education programme*. Retrieved from <http://eng.uvm.dk/Education/Adult-education-and-continuing-training/The-General-Adult-Education-Programme>.
- Danish Ministry of Education (DMoE). (2016c). *Adult education and continuing training*. Retrieved from <http://eng.uvm.dk/Education/Adult-education-and-continuing-training>
- Decree Law on Organization and Duties of Ministry of National Education [Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname]*. (No. 6764, 12.02.2016). *Official Gazette[Resmi Gazete]*, 29913, 12.09.2016.
- Demirel, M., and Yağcı, E. (2012). Perceptions of Primary School Teacher Candidates About Lifelong Learning [Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları]. *Hacettepe University Journal of Educations [Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi]*, 1(Special Issue[Özel Sayı]), 100-111.

- EAEAC Eurydice. (2016a). *Denmark. adult education and training/main providers*. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Main_Providers
- EAEAC Eurydice. (2016b). *Denmark. Adult Education and Training/Main Types of Provision*. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Main_Types_of_Provision
- European Commission (EC). (1993). White paper on growth, competitiveness and employment. The challenges and the ways forward for the 21st century. Retrieved from file:///C:/Users/User/Desktop/gp_eudor_PDFA1B_CM8294529ENC_001.pdf
- European Commission (EC). (2009). Education and Training 2020. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_en.htm
- EUROSTAT. (2016). Lifelong learning statistics. Retrieved from http://appsso.EUROSTAT.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_01&lang=en
- Field, J. (2010). *Lifelong learning*. Retrieved from http://booksite.elsevier.com/brochures/educ/PDF/Lifelong_Learning.pdf
- Green, A. (2005, September). *Models of lifelong learning and the knowledge economy/society in Europe: what regional patterns are emerging?* European Conference on Educational Research Conference Proceedings. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003902.htm>
- Kogan, M. (2000). Lifelong learning in the UK. *European Journal of Education*, 35(3), 343-359.
- Larson, A., and Milana, M. (2011). Professionalization of adult educators in Denmark. *Denmark International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 3(2), 75-89.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103-117. doi: 10.3384/rela.2000-7426.rela0070
- Nicholls, G. (2000). Professional development, teaching, and lifelong learning: the implications for higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 19(4), 370-377. doi: 10.1080/02601370050110419
- Prokou, E. (2004). Globalisation, knowledge society and lifelong learning. *Adult Education: A Journal of the Hellenic Adult Education Association*, 2, 4-10.

- Regulation on Non-Formal Education Institutions [Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği]* (2010). *Official Gazette [Resmi Gazete]*, 27587, 05.21.2010.
- Regulation on Vocational and Technical Education [Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği]* (2008). *Official Gazette [Resmi Gazete]*, 27003, 09.20.2008.
- Rizvi, F., and Lingard, B. (2000). Globalization and education: Complexities and contingencies. *Educational Theory*, 50(4), 419-426. doi: 10.1111/j.1741-5446.2000.00419.x
- Sayılan, F. (2001). As the paradigm changes: Globalization and lifelong education [Paradigma değişirken: Küreselleşme ve yaşam boyu eğitim]. In *A Gift to Cevat Geray [Prof. Dr. Cevat Geray'a armağan]* (pp. 609-624). Ankara: Union of Political Science Publications [Mülkiyeliler Birliği Yayınları], No: 25.
- Smith, A. (2002). The EU Memorandum on Lifelong Learning. C. Medel-Anonuevo (Ed.), In *Integrating lifelong learning perspectives* (pp. 47-52). UNESCO Institute for Education.
- Turkish Ministry of Education (TMoE) [Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı] (2009). *Turkey Lifelong Learning Strategy Document [Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi]*. Retrieved from <http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20öğrenme%20dokuman.pdf>
- Turkish Ministry of Education (TMoE) [Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı] (2014). *Turkey lifelong learning strategy document and action plan 2014-2018 [Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018)]*. Retrieved from <http://hbogm.meb.gov.tr/str/str.html>
- United Nations Development Programme (UNDP). (2015). *Human Development Report*. 2015. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en/data>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Vocational Education Law [Mesleki Eğitim Kanunu]* (No: 3308, 06.02.1986). *Official Gazette [Resmi Gazete]*, 19139, 06.19.1986.
- Vocational Qualifications Institution Law [Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu]* (No: 5544, 21.09.2006). *Official Gazette*, 26312, 07.10.2006.
- Yıldız, A. (2012). Transformation of adult education in Turkey: Form public education to life-long learning. Kemal İnal, and Güliz Akkaymak (Ed.), In *Neoliberal transformation of education in Turkey*. (p. 245-257). Palgrave Macmillan.



Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları Bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin Yetişkin Eğitimi Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	10.02.2020	01.02.2021	02.02.2021

Rabia Vezne ²
Akdeniz Üniversitesi

Ahmet Yıldız ³
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı AB'ye üye olan, eskiyen üye olan veya aday ülke olan İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de yetişkin eğitiminin hedefleri, yapısı ve yasal sorumluluğunu karşılaştırarak analiz etmektir. Dolayısıyla bu çalışmanın yöntemi karşılaştırmalı yetişkin eğitimidir. Bu araştırma insanlar üzerinde yapılmadığı için etik kurul onayı gerekmemektedir. Araştırmada, söz konusu ülkelerin yetişkin eğitimi sistemlerinin hedefleri, yapısı ve yasal sorumluluğu karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulardan ilki, AB'nin yaşam boyu öğrenme hedeflerinin her üç ülkenin yetişkin eğitimi hedeflerini etkilemiş olduğudur. Söz konusu ülkelerdeki yetişkin eğitimi sistemi yapı boyutunda incelendiğinde, yerel yönetimlerin İngiltere'de etkin olduğu, Danimarka'da üç farklı paydaşın yer aldığı, Türkiye'de ise kamunun yetişkin eğitiminde ağırlıklı rol aldığı görülmüştür. İngiltere'de yerel yönetimler yasal sorumluluğu üstlenirken Danimarka'da kamu ve birliklerin bu rolü üstlendiği belirlenmiştir. Merkeziyetçi bir yapıya sahip Türkiye'de ise yasal sorumluluk merkezdedir. Yetişkin eğitimi hizmetlerini en başarılı bir şekilde yürüten ülkenin Danimarka olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Karşılaştırmalı yetişkin eğitimi, yetişkin eğitimi sistemleri.

¹Bu çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanan "Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları Bağlamında İngiltere, Danimarka Ve Türkiye'nin Yetişkin Eğitimi Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi" isimli doktora tezinden üretilmiştir. Tez Danışmanı Doç. Dr. Ahmet Yıldız'dır.

²Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: rabiavezne@akdeniz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0137-3613>

³Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: ahmety72@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-0158-6168>

Amaç ve Önem

Küreselleşme ile birlikte yaşam boyu öğrenmeye yapılan vurgu artmıştır. AB ülkelerinin birçoğunda küresel güçlerce ve bilgi toplumu yaratma gereksinimi nedeniyle yaşam boyu öğrenme desteklenmiştir. Nitekim Avrupa Komisyonu 1996 yılını Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Yılı olarak ilan etmiş ve böylece bu kavram Avrupa'da yaygın biçimde kullanılmıştır. Son dönemlerde, AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarının birliğe üye/aday ülkelerde yetişkin eğitimi sistemlerini şekillendirdiği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı AB'ye üye veya aday ülke olan İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de yetişkin eğitiminin hedefleri, yapısı ve yasal sorumluluğunu karşılaştırarak çözümlenektir.

Yöntem

Bu çalışmada karşılaştırmalı yetişkin eğitimi yöntemi kullanılmış olup yetişkin eğitimi sistemlerinin ayrı ayrı öğeleri incelenmiş ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır. Ülkelerin yetişkin eğitimi sistemlerinin şu öğeleri karşılaştırılmıştır: Hedefler, yapısı ve yasal sorumluluk. Karşılaştırma yapılacak ülkeler, farklılıkların özellikle gönüllü, biçimlendirilmiş ve devlet-güdümlü sosyal ortaklık modelleri arasında olduğunun belirtildiği Green'in (2005) çalışmasındaki sınıflandırma esas alınarak seçilmiştir. Bu nedenle ülkeler bu üç gruptan seçilmiştir. Araştırmada, gönüllü ortaklık modeli için İngiltere, biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modeli için Danimarka ve devletçi model için Türkiye seçilmiş ve bu ülkelerin yetişkin eğitimi sistemleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada doküman incelemesi ile veriler toplanmıştır. İlk olarak alanyazın taranmış ve karşılaştırma yapabilmek için kategoriler belirlenmiştir. Eurydice Ağı, AB ülkelerinin eğitim sistemleri hakkında güncel bilgiler paylaşan bir oluşumdur. Bu nedenle Eurydice Ağı'nda belirlenen kategorilerden yetişkin eğitiminin hedefleri, yapısı ve yasal sorumluluk karşılaştırma için seçilmiştir. Karşılaştırmalı araştırmalarda yaşanan sorunlardan biri olan güncel ve ilgili verilere ulaşma sorunu, böyle geniş ve güncel bir alanda verilerin alınmasıyla ortadan kaldırılmıştır. Eurydice Ağı'ndan özellikle yapı ve yasal sorumluluk boyutları ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Ayrıca söz konusu ülkelerde bulunan üniversitelerin web sayfaları, bakanlıkların dokümanları ve çeşitli eğitim kurumlarının web sayfalarından da yararlanılmıştır. Söz konusu ülkelerin sosyal, siyasal ve ekonomik yapıları da incelenerek yetişkin eğitimi sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların nedenleri araştırılmıştır. Bu sayede karşılaştırmalı eğitimin özüne sadık kalınarak sadece bilgiler sunulmamış aynı zamanda benzerlik ve farklılıkların da altı çizilmiştir. Ayrıca bu araştırma bireyler üzerinde yapılmadığı için etik kurul onayı gerekmemektedir.

Bulgular

AB'ince yayımlanan belgelerin birçoğunda vurgulanan sözcükler; ekonomik büyüme, rekabet edilebilirlik ve istihdamdır. Hem bireylerin gelişimi hem de toplumun gelişimi doğrudan ekonomik ilerleme ile ilişkilendirilmiş ve rekabet edilebilirliğin göz ardı edilemeyeceği belirtilmiştir. Nihayetinde Avrupa Yeterlilik Çerçevesi gibi uluslararası nitelik çerçeveleri ve uluslararası sınavlarla eğitimde rekabet uluslararası boyutlara taşınmaktadır. Özellikle yetişkinlere yeni yeterliklerin kazandırılmasının önemine vurgu

yapılmaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için de yaşam boyu öğrenmenin altı çizilmektedir. Yetişkin eğitiminin yaşam boyu öğrenme kavramı ile anılmaya başlamasıyla birlikte kamusal niteliğinin de önemli ölçüde aşındığı gözlenmektedir. Kamusal fonların azaltılması sonucunda yetişkin eğitimi ticarileşmiştir. Dönem politikaları ve güncel yaklaşımlarda mesleki eğitime vurgu yapılırken, genel yetişkin eğitimi programlarında bir azalma olmuş, istihdam eksenli düzenlenen eğitim programlarında bir artış olmuştur. Başka bir ifade ile bu yakın dönemde ekonomik pazarın yönlendirmesi doğrultusunda yetişkin mesleki eğitime vurgu artmış ve mesleki eğitimde uluslararası ölçüler belirlenmiştir. Bu nedenle sivil toplum örgütleri toplumcu bir amaç güden yetişkin eğitimi hizmetlerini üstlenmeye başlamıştır.

Araştırma sonuçları, karşılaştırma yapılan ülkelerin yetişkin eğitimi politikalarının AB'nin politikaları ile koşut olduğunu ortaya çıkarmıştır. Nitekim AB'nin söz konusu politikaları her ülkenin yetişkin eğitimi politikalarını benzer şekilde etkilememiştir. Bu farklılık söz konusu ülkelerin bulunduğu coğrafyadaki eğitim geçmişi ve ülkelerin yönetim biçimlerinden kaynaklanmıştır. İngiltere'de yetişkin eğitimi politikaları ve hedefleri mesleki eğitimi güçlendirmeyi ve işgücüne beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. Yetişkin eğitiminin bir hak olduğu görüşü halen Danimarka ve Türkiye'nin strateji belgelerinde altı çizilen bir konudur. Danimarka'nın çok uzun bir eğitim geçmişi olmasının ve toplumun örgütlü olmasının yetişkinlerin eğitim hakkının halen ön planda tutulmasında etkili olduğu söylenebilir. Türkiye'nin yetişkin eğitimi amaçları arasında eğitimi sürekli bir hizmet duruma getirmek, bilimsel ve güncel gelişmelere uyum sağlamayı kolaylaştıracak bir eğitim hizmeti sunmak ve piyasaların istemlerine uygun işgücü yetiştirmek yer almaktadır. Türkiye'nin 2014-2018 dönemini kapsayan ikinci Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde ise özellikle şu konulara vurgu yapılmaktadır: Ülke genelinde yaşam boyu öğrenme kültürünün geliştirilmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması, yönlendirme yapılması, önceki öğrenimlerin tanınması ve izleme yapılması.

Söz konusu ülkelerde yetişkin eğitimi yapısına bakıldığında, teknik ve mesleki kursların İngiltere'de yoğunlukta olduğu görülmektedir. Yetişkin eğitimi veren pek çok kurum da meslek edindirmeye odaklanıp işbaşında eğitime önem vermektedir. Yine bu kurumlarda staja ağırlık verilmektedir. Bunlara ek olarak açık ve uzaktan eğitim başarıyla uygulanmaktadır. Bu yapılanma, İngiltere'nin yaşam boyu öğrenme politikalarının AB'nin söz konusu politikaları ile oldukça uyumlu olduğunu göstermektedir. Sosyal ortaklık modelinin uygulandığı Danimarka'da ise bu eğitimlerin hem kamu hem de dernek ve sendikalarca şekillendirildiği göze çarpmaktadır. Örgün ve yaygın yetişkin eğitimi verilmektedir. Ayrıca örgün eğitim sistemine paralel olan genel yetişkin eğitimi hizmeti de bulunmaktadır. Genel yetişkin eğitimi kapsamında yetişkinlere örgün eğitim kapsamında alamadıkları temel dersleri alma fırsatı sunulmaktadır. Matematik gibi tek bir temel ders alabildikleri gibi birden fazla ders de alabilmektedirler. Böylece örgün eğitimi tamamlayamayan yetişkin bireyler eğitime herhangi bir aşamada dahil olabilmektedir. Bu sayede bireylerin yetişkin eğitime daha fazla katılımları özendirilmektedir. Bu da Danimarka'nın yetişkin eğitime katılım oranlarını olumlu yönde etkilemektedir. Türkiye'deki durum ise İngiltere ve Danimarka'dan kimi noktalarda farklılaşmaktadır. Yetişkin eğitimi hizmetleri büyük çoğunlukla bir kamu hizmetidir. Milli Eğitim Bakanlığı

örgüt yapısı altında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bulunmaktadır. Bu genel müdürlüğün altında Halk Eğitimi Merkezleri bulunmaktadır ve bu merkezler ülke genelinde yetişkin eğitimi etkinliklerini ağırlıklı olarak yürütmektedir. Öğretim programları Bakanlık uzmanlarınca hazırlanıp Merkezlerle paylaşılmaktadır. Merkezler bu programları uygulamak zorunda olup merkeziyetçi yapının ağırlığı burada görülmektedir. Türkiye’de dernek sayısı karşılaştırma yapılan diğer ülkelere göre daha az olup yetişkin eğitimi etkinlikleri de bu oranda sınırlıdır. Ayrıca etkin bir sivil toplum kuruluşu (STK) yapısı da bulunmamaktadır. Bu nedenlerden dolayı söz konusu kurumların etkinlikleri daha az kapsamlıdır.

Söz konusu ülkelerde yasal sorumluluğun dağılımına bakıldığında ve karşılaştırma yapıldığında da farklılıklar görülmektedir. Yasal sorumluluk İngiltere’de yerel yönetimlerdeki. Ancak üst kurumların düzenleme yetkisi vardır. Buna ek olarak finansman ve denetim işlerinden de üst kurumlar sorumludur. Kısacası bu ülkede her ne kadar yerel yönetimlere yetki verilse de düzenleme, finansman ve denetim üst kurullarla gerçekleştirilmektedir. Benzer bir uygulama Danimarka’da da görülmektedir. Sosyal ortaklık modelinin uygulandığı Danimarka’da düzenleme yasa ve yönetmeliklerle yapılmaktadır. Dernek ve STK’lar etkin bir şekilde yetişkin eğitimi etkinliklerini sürdürse bile yasal sorumluluk anlamında devlet daha etkin biçimde çalışmakta ve düzenleme yapmaktadır. Devletçi modelin hakim olduğu Türkiye’de yetişkin eğitimi etkinliklerinde yasal sorumluluk tamamen Milli Eğitim Bakanlığına aittir. Söz konusu etkinlikler yasalarla ayrıntılı biçimde belirlenmiştir. Yasalara ek olarak pek çok yönetmelik ve yönerge de yayınlanmaktadır. Green’in (2005) yaptığı sınıflandırma ile söz konusu ülkelerdeki yasal sorumluluğun yapısı benzerlik göstermektedir. Yasal sorumluluğun yerel yönetimlerde bulunduğu İngiltere, Green’in sınıflandırmasında gönüllü ortaklık modelindedir. Danimarka ise sosyal ortaklık modelini benimsemiştir ve bu modele uygun olarak yetişkin eğitiminin sorumluluğu sosyal ortaklarla paylaşılsa bile devlet yasalarla düzenleme ve denetim yapmaktadır. Ayrıca burada farklı bakanlıklar yetkileri paylaşmaktadır. Her ne kadar yerel yönetimler bu eğitimlerin bazılarının sorumluluğunu alsalar da bu eğitimleri yürüten pek çok kurum özerk kamu kurumudur. Türkiye ise tamamen merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu için yetişkin eğitimi etkinliklerinde yasal sorumluluk bütünüyle yasalarla düzenlenmekte ve denetlenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Avrupa Birliği’nin 1996 yılını Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı ilan etmesi ile birlikte yaşam boyu öğrenme politikasının küreselleşmeden etkilendiği daha belirgin duruma gelmiştir. Tüm dünyada da insan sermayesi yaklaşımının eğitim politikalarını yönlendirdiği görülmüştür. Bu yaklaşımda bireylerde geliştirilmesi gereken özellikler şu şekilde sıralanmıştır: Öğrenmeyi öğrenmek, kendini sürekli geliştirmek ve rekabete hazır olmak. Küreselleşme ile birlikte bireylerin yaşamları boyunca birden fazla iş değiştirmek zorunda kalacağı belirtilerek öğrenmeyi öğrenmek, kendini sürekli geliştirmek ve rekabete hazır olmak gibi özelliklerin önem kazandığı ve bu nedenle bu özelliklere vurgu yapıldığı belirtilmiştir. Bu nedenle bireylerin sürekli gelişmeye açık olmalarının altı çizilmiştir. Yine bu yaklaşımda işsizliğin sorumluluğu kendini ve becerilerini geliştiremeyen bireye yüklenmiştir. Sonuç olarak esnek bir yaşam boyu öğrenme önerilmiştir.

Karşılaştırma yapılan üç ülkenin yetişkin eğitimi hedeflerinin AB'nin söz konusu hedefleri ile koşut olduğu görölmektedir. İngiltere'de bu politikalar ve hedefler meslek edindirmeye odaklanırken Danimarka'da yetişkin eğitime erişimde eşitliğin altı çizilmiştir. Türkiye'nin politikasında ve hedeflerinde ise İngiltere gibi meslek edindirmeye vurgu yapılmakla birlikte okur-yazarlık ile eğitimin sürekliliği de yer almaktadır.

Söz konusu ülkelerdeki sistemlerin yapısı karşılaştırıldığında, farklı yönetim modellerinden kaynaklanan farklı yapılanmalar göze çarpmaktadır. Teknik ve mesleki eğitimler İngiltere'de yoğunlukla görülürken Danimarka'da devletin yanı sıra dernek ve sendikalar gibi farklı sosyal paydaşlarca düzenlenen eğitimler dikkat çekmektedir. Sosyal ortaklık modelinin uygulandığı Danimarka'nın yetişkin eğitiminde örgün, yaygın ve genel yetişkin eğitimi hizmetleri bulunmaktadır. Böylece yetişkin bireyler eğitime herhangi bir aşamada dahil olabilmektedir. Türkiye'deki yapı ise İngiltere ve Danimarka'dan farklı olup yetişkin eğitimi bir kamu hizmetidir. Milli Eğitim Bakanlığı örgüt yapısı altında bulunan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı Halk Eğitimi Merkezleri ülke genelinde yetişkin eğitimi etkinliklerini yürütmektedir. Danimarka'ya göre Türkiye'de sendikalaşma ve dernekleşme daha az yaygın olduğu için kamu ağırlıklı bir yetişkin eğitimi yapısı bulunmaktadır.

Yasal sorumluluk açısından ülkeler karşılaştırıldığında yönetim modellerine uygun bir yapı görölmektedir. İngiltere'de yasal sorumluluk yerel yönetimlerde iken Danimarka'da düzenleme yasalarla yapılmaktadır. Devletçi modelin hakim olduğu Türkiye'de ise sorumluluk Milli Eğitim Bakanlığı'ndadır. Devletçe yürürlüğe konulan yasa, yönetmelik ve yönergelerle yetişkin eğitimi hizmetleri düzenlenmektedir.

Bir kamu hizmeti olarak görülmesi gereken yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi hizmetlerinin tamamen piyasanın düzenlemesine bırakılmaması gerektiği, sadece devletin düzenlemesi ve finansmanı ile de bu hizmetlerin başarılı biçimde yürütülemediği açıktır. Bu nedenle yetişkinlerin eğitiminde STK ve işçi temsilcileri gibi sosyal ortakların da sorumluluk ve görev alması ancak devletin de hem denetleyici hem de finansör olarak etkili bir rol oynaması önemlidir. Yapılan bu karşılaştırmalı çalışmada ortaya çıkan diğer önemli bir konu da merkezîyetçi bir yönetim sisteminin etkili ve verimli bir yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime hizmet etmediği gerçeğidir. Tüm kamu alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da bölgesel ve yerel yönetimlere daha fazla yetkinin verildiği ülkelerde daha etkili ve verimli bir yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi hizmeti sunulduğu görölmektedir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları geliştirilirken devletin denetim ve finansör rolünü üstleneceği, sosyal ortaklarla işbirliğinin yapıldığı ve yerel yönetimlerin daha etkin olduğu bir modelin benimsenmesinin yararlı olacağı düşünölmektedir. Gelecek çalışmalar için özellikle, yerel yönetimlerin etkin olduğu ülkelerdeki yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politika ve sistemlerinin incelendiği ve sosyal paydaşların görüşlerinin alındığı karşılaştırmalı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma bireyler üzerinde yapılmadığı için etik kurul onayı gerekmemektedir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları

Dergimizin yayım ve yazım kuralları APA 6'ya göre geliştirilme çalışmaları sürdürülmektedir.

YAYIM KURALLARI

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda üç kez yayımlanan uluslararası bazı dizinlerde taranan ulusal hakemli bir dergidir. Dergide; eğitim bilimleri alanında disiplinlerarası bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş araştırmalara, deneysel çalışmalara, her sayıda en fazla iki de derleme makalesine yer verilir. Dergimiz hem elektronik hem de basılı olarak yayımlanır. Derginin kapak ve baş sayfaları, içindekiler ve sondaki konu göstergesi, Editörler Kurulu Başkanlığı'nın onayıyla düzenlenir.

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde araştırma ve derleme makalelere ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmakta ve dergiye gönderilen aday makaleler bu formlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir. Ayrıca, dergiye gönderilecek aday makaleler daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da inceleme sürecinde olmamalıdır. Bununla birlikte aday makaleler Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nin yazım kurallarına uygun biçimde yazılmış olmalıdır.

Dergimizin resmi dili Türkçe'dir. Dergimizde Türkçe, İngilizce, Fransızca ve Almanca makaleler yayınlanır. Türkçe makalelerde, İngilizce öz (abstract) ve geniş özet (extended summary) verilir. Ayrıca dilbilgisi kurallarına uyulmasına, sözcüklerin Türkçelerinin kullanılmasına, zorunlu olarak kullanılması gereken eski dil ya da yabancı dildeki sözcüklerin yanına parantez içinde Türkçesinin yazılmasına özen gösterilir. Dergimizde yayımlanan İngilizce makalelerde, anadili Türkçe olan yazarların Türkçe öz ve Türkçe geniş özet vermeleri istenir. Aynı kurallar Fransızca ve Almanca makaleler için de geçerlidir.

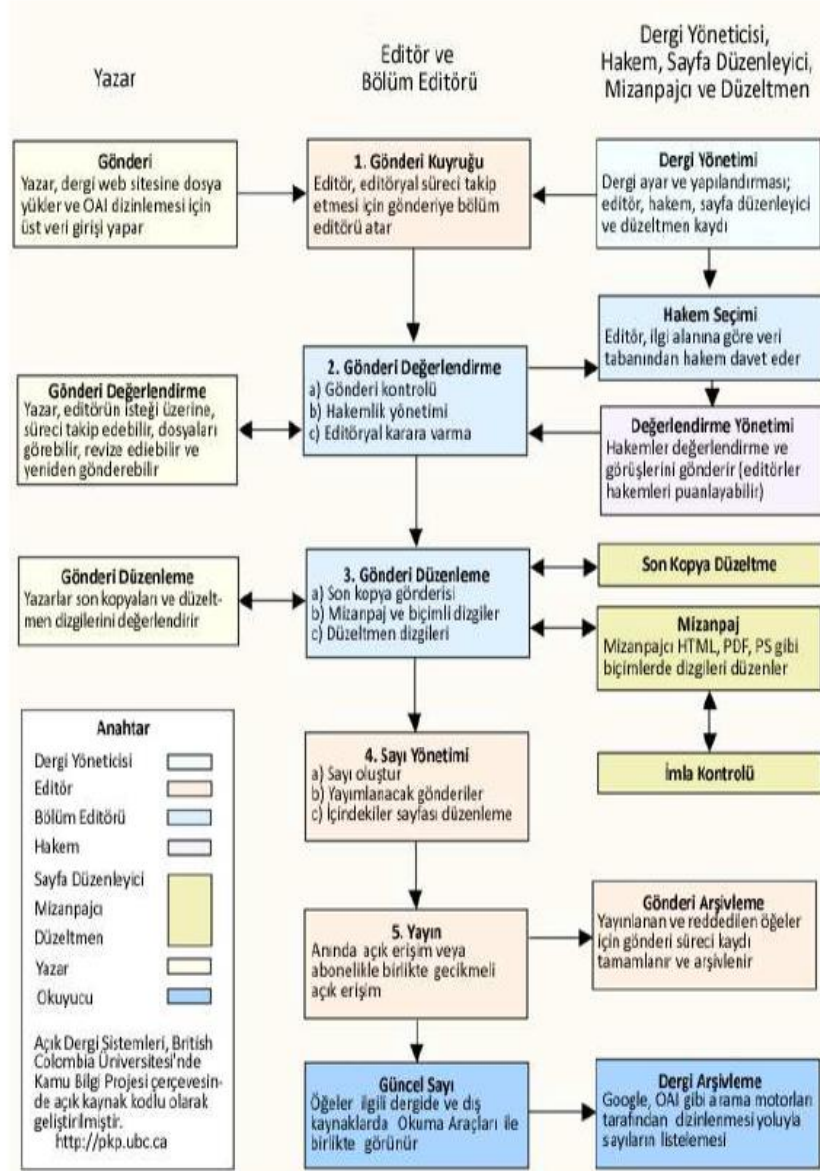
Dergiye aday makale başvurusu elektronik ortamda <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine makale yüklenerek yapılmakta; ileti ile gönderilenler işleme konulmamaktadır. Bu süreçte izlenmesi gereken adımlar Şekil 1'de gösterilmiş ve aşağıda belirtilmiştir:

1. Dergimizde APA 6 yazım kuralları uygulanır.
2. Makaleler, "Word" formatında hazırlanıp <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine ek olarak gönderilir. Yazardan bağımsız yansız hakem değerlendirmesinin sağlanması için aday makalenin dijital kopyasında yazar(lar)ın ad soyad, görev yeri gibi kimliğini açığa çıkaracak bilgilere yer verilmemelidir. Bunun için şu yönerge izlenmelidir: Yazarlar metinde adları ve kurumları geçen yerleri silmelidirler (Sayfa altı notları vb. yan metinler dahil olmak üzere). Microsoft belgeleri saklanır iken dosya bilgileri içine kişisel bilgiler de yazılır. Bu nedenle

ya bu kişisel bilgiler belge özelliklerinden bulunup silinmeli, ya da aşağıdaki sıra ile belge kişisel bilgi içermeyecek biçimde yeniden kaydedilmelidir (File > Save As > Tools (or Options with a Mac) > Security > Remove personal information from file properties on save > Save) (Dosya > Farklı Kaydet > Araçlar > Güvenlik > Kişisel bilgileri silerek kaydet > Kaydet). PDF dosyalarda da Adobe Acrobat ana menüsünden belge özellikleri seçilerek, yazar adı silinmelidir.

3. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Editörler Kurulu Başkanlığı, değerlendirilmek için gönderilen makaleleri ön incelemeden geçirir ve ön inceleme sürecinde; derginin kapsamına girmeyen, makale yazma kılavuzu (şablonu) kullanılarak hazırlanmayan, derginin yazım kurallarına uymayan makaleler ön inceleme sonucunda reddedilir. Türkçe makaleler için “İngilizce Uzun Özet”, İngilizce makaleler (anadili Türkçe olan yazarlar) için “Türkçe Uzun Özet” içermeyen makaleler değerlendirmeye alınmaz. Uzun Özetler 1500 sözcük olmalıdır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için yazım kuralları önceden incelenmeli ve makale yazma kılavuzu (şablonu) dosyası kullanılmalıdır. Derginin kapsamında olan ancak yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olmayan makaleler değerlendirmeye alınmaz, yeniden düzenleme için yazar(lar)a geri gönderilir.
4. Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Makalelerin iThenticate programında benzerlik oranlarının aynı kaynaktan olmamak kaynaççası dışta kalmak koşuluyla % 10’un altında olması gerekir. Benzerlik oranı, % 10-25 arası çıkan makaleler yazar(lar)a geri gönderilir ve düzeltme istenir, % 25’in üzerindeki makaleler reddedilir.
5. Editörler Kurulu Başkanlığınca ön incelemesi yapılan makaleler, biçim ve içerik açısından değerlendirilmek üzere alan editörüne yönlendirilir. Aday makale alan editörü tarafından incelenir, aday makale alana katkı getirmeyecek ya da yönetsel olarak gözle görülür yönetsel sorunlar taşıyorsa alan editörü gerekçeli bir raporla Dergi Editörler Kurulu Başkanlığına bildirerek makalenin reddedilmesi kararını bildirebilir. Aday makale ilgili iki hakeme gönderilir. Hakemler, yazarın çalıştığı yerden, danışmanı, tez ise jürisinde yer alanlar, çıkar çatışması ya da çıkar birliği olan kişiler olamaz. Hakem görüşlerinde uyumsuzluk olması durumunda Bölüm Editörü gerekli görürse makaleyi bir hakeme daha gönderebilir. Hakem(ler)ce makalede düzeltme istenmesi durumunda, sorumlu yazar düzeltilmiş makale ile hakemlerin düzeltme istemlerinden hangilerini yaptıklarını ya da yapmadıysa neden yapmadıklarını açıklamalarıyla belirten Makale Düzeltme Raporunu hazırlayarak en geç 15 gün içerisinde sisteme yeniden yüklerler. Hakem düzeltilmiş aday makaleyi tekrar incelemek istemiş ise makale, istemde bulunan hakeme gönderilerek yeniden değerlendirmesi beklenir.
6. Makalelerin yayımlanmasına, hakemlerin değerlendirmeleri ve Bölüm Editörünün görüşü doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir.

7. Yayımlanmasına karar verilen makaleler başvuru tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği'nce sıraya konur ve makale Editörlükçe son okuma sürecine alınır, hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir. Ayrıca makalelerin Türkçe ve İngilizce yazım denetimi dil editörlerince yapılır.
8. Son okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra sayfa düzenlemesi (mizanpaj) aşamasına geçilir.
9. Mizanpajı yapılan makaleler kontrol için sorumlu yazara gönderilir. Yazar(lar) makalelerdeki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar ve “basıla” onayı verir. Bu aşamada yazar(lar)ın adı soyadı, görev yeri, ileti adresi, ORCID numarası, makale tez-proje ya da sunulmuş bildiri ise makalede sorumlu yazarca belirtilir. Bu süre içinde düzeltilmeyen makalelerin basımı sonraki sayılara bırakılır.
10. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için yazar(lar)ından ücret alınmaz, yazar(lar)a ve hakemlere ücret ödenmez. Dergimiz, ücretli olarak da satılmaz. Açık yayın politikasını doğrultusunda elektronik ortamda herkes dergimize ücretsiz olarak ulaşabilir ve yararlanabilir.
11. Makalelerde savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur.
12. Derginin cilt numarası, önceki yıllardan sürdürülür. Her yıl yayımlanan sayılar da 1, 2, 3 olarak sırasıyla numaralandırılır.



Şekil 1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi aday makale değerlendirme ve yayımlama süreci.

YAZIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin yazım kuralları Amerikan Psikologlar Derneğinin (American Psychological Association-APA) yayımlanmış olduğu yayım kılavuzunun 6. basımına göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda gerekli bilgiler APA (2015) kitabından alınmış ve ayrıntılar aşağıda verilmiştir. Dergimize makale gönderecek olan yazarların dergimizin, Dergipark sistemindeki makale yazma kılavuzunu kullanmaları aşağıda belirtilen özelliklere uymalarını kolaylaştıracaktır.

Bişimsel Özellikler

Sayfa Yapısı: Çalışma, A4 boyutlarındaki kâğıda üstten ve alttan 5,85 cm; sağ ve sol yandan 4,5 cm boşluk bırakılarak iki yana yaslı şekilde ve tek sütun olarak yazılmalıdır.

Yazı Tipi ve Boyutu: Makalede yazı tipi olarak Times New Roman yazı karakteri ve büyüklük olarak 10 punto seçilmelidir.

Paragraf Yapısı: Öz ve Abstract bölümleri hariç metinde paragraf sekmesinde girintiler bölümü “özel” alanından ilk satır için 0,75 cm; aralık bölümü için önce 0 nk sonra 6 nk olarak tanımlanmalı ve tek satır aralığı seçilmelidir.

Sayfa ve Sözcük Sınırı: Makalelerin uzunluğu ana metin (Giriş-Kaynakça) için 8000 sözcüğü aşmamalıdır. İngilizce uzun özet (extended summary) bölümü ise 1500 sözcük kadar olmalıdır.

Makalenin Bölümleri

Başlık: Makalenin başlığı 12 sözcüğü geçmeyecek, sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Başlık 14 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karakterinde satır aralığı tek ve koyu olarak yazılmalıdır.

Makale, bir tezden, projeden üretilmişse veya bildiri olarak sunulmuşsa başlığın sonuna dipnot konularak, dipnot kısmında açıklanmalıdır. Tezin danışmanı da belirtilmelidir.

Yazar Adları: Yazar ad ve soyadları ilk harfleri büyük diğerleri küçük, 11 punto büyüklüğüne Times New Roman yazı karakterinde sayfanın ortasında yer almalıdır. Eğer yazarların ikinci isimleri var ise ilk isim tam yazılmalı, ikinci ismin yalnızca baş harfi yazılıp nokta konmalıdır. Bu durum karışıklığı önlemek içindir. Kariyerine yeni başlayacak araştırmacıların bu şekilde bağlı kalmaları önerilmektedir. Ancak kariyerine başlamış araştırmacılar için bu zamana kadar kullandıkları isimlerini kullanmaları (ilk isim yerine ikinci isim) önerilmektedir. Ayrıntılı açıklamalar için Tablo 1'e bakabilirsiniz.

Tablo 1.

Yazar İsimlerinin Yazımı

Durum	Örnek Yazım
Tek yazar, kurum yok	Ad Soyad Oturlan şehir
Tek yazar, kurum var.	Ad Soyad Çalıştığı Kurum
İki yazar, bir kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştıkları Kurum
Üç yazar, bir kurum	Ad Soyad 1, Ad Soyad 2 ve Ad Soyad 3 Çalıştıkları Kurum
İki yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum
Üç yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 3 Çalıştığı Kurum

Yazarların unvan, görev yeri, ilet, ORCID numaraları bilgileri dipnot olarak belirtilmelidir. Makale başvurusu sırasında bu bilgiler olmamalı, yayınlanma aşamasında konulmalıdır. Makaleden sorumlu yazar bilgisi de bu bölümde yer almalıdır (Bakınız Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Makale Yazma Kılavuzu (Şablonu)).

Öz ve Abstract: Her makalede Türkçe, İngilizce veya çalışma hangi dilde yazılmışsa o dilde öz bulunmalıdır. Öz, 9 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 150-200 sözcüğü geçmeyecek biçimde yazılmalıdır. Özet başlığı “Öz” şeklinde ve ortalanmış olarak yazılmalıdır. Araştırmaların öz bölümü tek bir paragraf olarak ve paragraf girintisi verilmeden tek satır aralığında yazılmalıdır.

Araştırma makalelerinin öz başlığı altında,

- İncelenmek istenen sorun (olanaklıysa bir cümle ile),
- Araştırma modelinin temel özellikleri,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun konuyla ilgili önemli özellikleri,
- İstatistiksel manidarlık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralıkları,
- Ulaşılan önemli sonuçlar ve öneriler yer almalıdır.

Alanyazın (literatür) taraması ya da *meta analiz* makalelerinin öz başlığı altında,

- Araştırma kapsamındaki problem(ler) ve ilişkiler,
- İncelenen makalelerin uygunluk ölçütleri,
- Ana çalışmalara dahil edilen katılımcıların türleri,
- Temel bulgular (en önemli etki boyutları da dahil) ve etki boyutlarının önemli araçları,
- Sonuçlar (sınırlılıklar dahil),
- Kuram (teori), politika ve/veya uygulama için öneriler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Kuramsal yönelimli bir makalenin öz başlığı altında,

- Kuram ya da modelin nasıl işlediği ve/veya kuram ya da modelin dayandığı temel ilkeler,
- Kuram ya da modelin ne tür olguları açıkladığını ve bunların görgül (ampirik) bulgularla olan bağlantıları ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Yöntembilimsel bir makalenin öz başlığı altında,

- Üzerinde tartışılan yöntemlerin genel sınıfı,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlem gerektiren durumlarda işlemin gücü gibi temel özellikler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Anahtar Sözcükler: Anahtar sözcükler ilk sözcüğün ilk harfi haricinde küçük harflerle aralarına virgül konularak verilmeli, sayısı en az beş en fazla yedi olmalıdır.

Ana Metin: Araştırma makalelerinde “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” bölümleri-başlıkları olmalıdır. Ayrıca “Kaynakça” ve varsa “Ekler” yer alır. “Giriş”in makalelerdeki yeri açıkça belli olduğu için herhangi bir başlık kullanılmamalı, varsa alt başlıklar verilmelidir.

Makalenin başlığı ve yazar bilgileri verildikten sonra Yöntem başlığına kadar olan girişte,

- Ele alınan problemin neden önemli olduğu,

- Araştırmanın alandaki önceki çalışmalarla olan bağlantısı, özgün yönleri ve taşıdığı farklılıkları,
- Araştırmanın temel ve alt amaçları ile hipotezleri ve bunların varsa kuramla olan bağlantıları,
- Araştırmanın kurama ve uygulamaya olan katkıları,
- Araştırmanın amacı ve alt amaçları (soruları) belirtilmelidir.

Yöntem bölümünde,

- Araştırma modeli,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun temel özellikleri ve seçilme süreci,
- Örneklem seçilmişse kullanılan örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve örneklemin evreni temsil etme gücü,
- Kullanılan ölçme araçları (geliştirme-uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik, uygulanması, puanlanması vb.),
- Deneysel bir çalışma ise yapılan müdahale,
- Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve bu yöntemlerin varsayımlarını karşılama durumu ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Bulgular bölümünde,

Araştırmanın bulguları alt amaçların verildiği sırayla ayrıntılı biçimde sunulmalıdır. Araştırmacının beklentisine aykırı bulgular da dahil olmak üzere tüm bulgulardan söz edilmelidir. Etki büyüklükleri küçük de olsa raporda belirtilmelidir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkmayan bulgulara da yer verilmelidir. Bulgular eksiksiz olarak (etki büyüklükleri, güven aralıkları, anlamlılık düzeyi) sunulmalıdır. Bulguların sunumunda gerekli yerlere tablolar (çizelgeler) konulabilir. Eskiden varyans analizleri gibi istatistiksel anlamlılık testleri tablolarla verilirken, günümüzde sonuçların metin içerisinde verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra bulguların anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli betimsel istatistiklerin (örneklem büyüklükleri, ortalamalar, korelasyonlar ve standart sapmalar gibi) rapor edilmesine de önem verilmelidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümünde,

Bulgular sunulduktan sonra araştırma hipotezleri ışığında ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmalıdır. Bulguların alanyazındaki bilgilerle desteklenip desteklenmediği, desteklenmiyorsa olası nedenleri belirtilmelidir. Ayrıca bulgulardan yola çıkarak amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmelidir.

Eğer araştırmada bir müdahale kullanıldıysa, çalışması gereken materyallerin doğru çalışıp çalışmadığını seçenek (alternatif) müdahalelerin başarısı tartışılmalıdır. Ayrıca müdahalenin uygulanışı, araştırmaya uygunluğu, doğruluğu ve bu konudaki engeller tartışılmalıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde bulgular tartışılmalıdır.

Kaynakça

“Kaynakça” sözcüğünün ilk harfi büyük diğerleri küçük olarak, yeni bir sayfaya ve sayfanın üst kısmına ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Metin içinde ve kaynakça listesinde kaynak türlerinin yazımı için ilgili bölüme bakınız.

Ekler

Araştırmada yalnızca bir ek varsa buna “Ek” başlığı konulmalıdır. Birden fazla ek olması durumunda bu eklere ana metinde söz edildiği sıraya göre büyük harf verilmelidir (Ek A, Ek B gibi). Her Ek’in bir başlığı olmalı ve Ekler’den metinde bu başlıklarla söz edilmelidir. Her Ek’e ayrı bir sayfadan başlanmalıdır. Ek başlığı sayfanın üst kısmında ortalanmış, ilk harfi büyük ve diğerleri küçük olarak yazılmalıdır. Ek başlığının ardından metne soldan girintili paragrafla başlayınız. Eklerde metinde olduğu gibi tablo, şekil ve denklemler yer alabilir. Bu durumda bu tablo, şekil ve denklemlere de numara verilmelidir. Bu numaralandırma işlemi yapılırken tablo, şekil ve denklemin geçtiği Ek’in harfi de yazılmalıdır (örneğin Tablo A1 gibi). Ekteki tablo ve şekillerin numaraları da ekteki sırasına göre yazılır.

Başlık

Araştırmalarda başlık stili beş olası düzeyden oluşmaktadır. Bir araştırmada araştırmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem; Bulgular; Tartışma, Sonuç ve Öneriler) birinci düzey başlık olarak kabul edilir. Başlık düzeyleri ile ilgili biçimsel özellikler için Tablo 2’ye bakınız.

Tablo 2.

Araştırmalarda Kullanılan Başlıkların Düzeyleri ve Biçimsel Özellikleri

Başlık Düzeyi	Yazılış Biçimi
1	Ortalanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
2	Sola Yaslanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
3	Sekmeyle başlanmış, koyu, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.
4	<i>Sekmeyle başlanmış, koyu, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>
5	<i>Sekmeyle başlanmış, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>

Tablo ve Şekiller

Metinde kaç tablo ve şekil olacağı konusunda seçici olunmalıdır. Bütün tablo ve şekiller metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır. Örneğin Tablo 1. Başlık alt satırda sözcüklerin baş harfleri büyük ve italik olarak yazılır, koyu olmaz. Tablo başlığı, Tablo'nun üstünde; Şekil başlığı, şeklin altında yer alır. Tablo ve şekiller numaralandırılırken verilen numaradan sonra harf (Tablo 3a gibi) kullanılmamalıdır. Eğer araştırmanın ek bölümünde tablo veya şekil varsa bu tablo ve şekiller için *Ekler* bölümündeki bilgilere bakınız. Tablo verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Tablo verilmeden önce Tablo'ya yollama (atıf) yapılır. Sonra Tablo verilir. Daha sonra Tablo açıklanır.

Tabloların içeriği gerekli materyallerle sınırlandırılmalıdır. Metin içinde araştırmadaki her tablodan ana özellikleriyle bahsedilmeli ve okuyuculara tabloda neyi aramaları gerektiği anlatılmalıdır. Metin içinde tablolardan numaralarıyla bahsedilmeli, "yukarıdaki tablo" veya "sayfa 18'deki tablo" gibi ifadeler kullanılmamalıdır. Araştırmadaki tüm tablolarda biçimsel özellikler (terminoloji, başlıklandırma gibi) tutarlı olmalıdır.

Her tablo için kısa, anlaşılır ve açıklayıcı bir başlık kullanılmalıdır. Tablo başlığı tablo numarasının altında paragraf girintisi olmadan sola yaslı, sözcüklerin ilk harfi büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo başlığında olduğu gibi tablo içi başlıklar da kısa olmalı ve verilen sütunun satırlarında en geniş yer kaplayan girdiden uzun olmalıdır. Tablodaki her sütunun başlığı olması gerekir. Tablodaki veriler ondalık değer içeriyorsa tüm ondalık değerlerin gösteriminde basamak sayısı açısından tutarlı davranılmalıdır.

Tablo notlarının hepsi tablonun altına yerleştirilmelidir. Tablolarda genel, özel ve olasılık olmak üzere üç türlü not bulunabilir. Genel not tüm tablo ile ilgilidir ve tablonun altında verilirken başına *Not* (italik harflerle) yazılmalı ve bu sözcüğün ardından nokta konulmalıdır. Özel not, belli bir sütun, satır veya tek bir girdi için geçerli olan nottur. Genellikle üst simge olarak yazılmış küçük harflerle belirtilir. Olasılık notu ise istatistiksel manidarlık testlerinin sonuçlarını gösterir. Tablo içerisinde ayrı bir p sütunu oluşturulmamalıdır.

Yıldız imleri yokluk hipotezinin reddedildiği değerleri gösterir. Araştırmanın tümünde aynı manidarlık düzeyine aynı yıldız imi verilmelidir. Tablo notları, genel not, özel not ve olasılık notu sıralamasıyla sunulmalıdır. Her not tipi tablonun altındaki satırda paragraf girintisi olmadan başlamalıdır. Tablo çiziminde gerekli yerlerde (Tablonun ikinci başlığının üst ve altında, tablonun en altında) yatay çizgiler kullanılmalıdır. Tabloda, dikey çizgi kullanılmamalıdır. Tablo, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Makalede gerekli yerlere şekiller konabilir. Ancak şekiller metinde yazan ifadeleri tekrar etmemeli, yalnızca önemli etmenleri sergilemelidir. Araştırmadaki tüm şekiller tutarlı olmalıdır. Makalede grafik, harita, model, görsel gibi tüm gösterimler şekil olarak adlandırılmalıdır.

Şekillerde bir şeklin hem açıklaması hem de başlığı olarak işlev gören alt yazı olmalıdır. Şekil alt yazıları şeklin metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır (*Şekil 1* gibi). Şekil ve numara italik olarak yazılmalı numaradan sonra nokta konulmalıdır. Bu noktadan sonra gelecek olan alt yazı ise ilk harfi büyük ve dik olarak yazılmalıdır.

Şekil verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Şekil verilmeden önce Şekil'e yollama (atıf) yapılır. Sonra şekil verilir. Daha sonra şekil açıklanır.

Okuyucular şeklin iletmek istediği mesajı çözmek için metne başvurmamalıdır. Bunun için şekilde yer alan semboller ve kısaltmalar şeklin altında (lejanтта) belirtilmelidir. Şekildeki tüm öğeler okunaklı olacak şekilde büyük ve belirgin olmalıdır. Şekil, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Metinde yer alacak tüm tablo ve şekiller gerçek boyutlarında en çok 12 cm eninde ve 16 cm yüksekliğinde; tablo ve şekiller başlık olarak 10 punto, içerik olarak 9 punto olmalıdır.

Kaynak Gösterimi

Metin içi ve kaynakçada kaynak gösteriminde APA-6'nın dikkate alınması gerekir. Aşağıda bu konuda ayrıntılı bazı açıklamalar verilmiştir.

Bir araştırmada yazar kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi ve görüşü aktarırken kaynak göstermek zorundadır. Bununla birlikte, bir araştırmada bir makaleden alıntı yapmak söz konusu makaleyi yazarın okuduğu anlamına gelir. Metin içinde verilen her kaynak, kaynakçada da yer almalıdır.

Metin içinde doğrudan ve dolaylı alıntı yapılabilir. Kırk sözcükten az olan doğrudan alıntılar tırnak içinde verilerek metinde yer alabilir. Alıntı cümlelerin ortasında yer alıyorsa kaynak ve yılı verildikten sonra alıntı tırnak içinde yazılmalı ve tırnak kapatıldıktan sonra sayfa numarası yazılmalıdır. Alıntı cümlelerin sonunda yer alıyorsa tırnak içinde verildikten sonra ayraç içinde kaynak ve sayfa numarası verilmelidir. Eğer doğrudan alıntılarda 40 ya da daha fazla sözcük kullanılmışsa bu alıntıyı metin içinde ayrı bir küme (blok) olarak yer verilmeli ve tırnak işareti kullanılmamalıdır. Bu tür bir küme alıntı yeni satırdan başlatılmalı ve sayfanın sol ve sağ kenarından paragraf girintisiyle aynı hizada olacak biçimde içerden yazılmalıdır. Küme (blok) alıntının en sonuna nokta koyduktan sonra ayraç içinde alıntı yapılan kaynak ve sayfa veya paragraf numarası yazılmalıdır. Eğer alıntı yapılan kaynak küme yalnızca alıntıdan önceki cümlede yer alıyorsa alıntının sonunda yalnızca sayfa veya paragraf numarasının yer alması yeterlidir.

Bir başka çalışmada yer alan bir fikri açıklama yaparak belirtirken veya o fikre yollamada (atıfta) bulunurken sayfa veya paragraf numarasının verilmesi önerilmektedir. Paragraf numarası verilirken "*para.*" kısaltması kullanılmalıdır. Eğer çalışmada sayfa ve paragraf bilgisi bulunmuyorsa bu durumda alıntı yapılan yerin çalışmadaki başlığı (Örneğin Tartışma) ve bu başlıktaki kaçınıcı paragraf olduğu belirtilmelidir. Doğrudan yapılan alıntılar asıl metinle birebir aynı olmalıdır. Bir

makale ya da bir kitaptaki bir bölümden en çok üç şekil veya tablo kullanmaya, 400 sözcükten az tek bir metin ya da 800 sözcüğü geçmeyecek şekilde bir dizi metin alıntısı yapmaya izin verilmektedir.

Metin İçinde Kaynak Gösterimi

Metnin içinde geçen kaynaklar yazar-tarih belirtme sistemiyle gösterilir.

Örnek: Balcı'nın (2010) çalışmasında (Kesme işareti yazar isminden hemen sonra gelmelidir.)

Metin içinde yer alan kaynaklar, kaynakçada da yer almalı, tutarlık sağlanmalıdır.

Parantez içinde verilen birden çok yollama (atıf) alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Aynı soyadlı yazarlar olması durumunda karışıklığı önlemek için yazarların soyadları ile birlikte adlarının baş harfleri de verilmelidir.

Örnek: Bu çalışmalar arasında N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir'in (1990) çalışmaları

Yazarı belirtilmemiş çalışmaya yollamada (atıfta) bulunurken çalışmanın başlığı ve basım yılı belirtilmelidir. Çalışmanın adı tırnak işareti içinde italik olarak verilmelidir.

Örnek: (“*Study Finds*”, 1982), “*Colloge Bound Seniors*” (1979) adlı kitap.

Bir eserin yazarı “İsimsiz” olarak belirtilmişse, metin içinde bu esere yollama yaparken İsimsiz (Anonymous) sözcüğünü kullanıp arkasından virgül konup yılı belirtilmelidir.

Örnek: (İsimsiz, 1965). Makale İngilizce yazılmışsa (Anonymous, 1965).

Aynı yazarlarca yazılmış iki ya da daha fazla esere aynı ayraç içinde yollama yapılırken basım yılları dikkate alınarak küçükten büyüğe doğru sıralanmalıdır. Eğer bu çalışmalardan biri basılıyor ise bu çalışma en sona baskıda biçiminde yazılarak verilmelidir.

Aynı yazar tarafından aynı yılda yayımlanmış eserlere yollama yaparken, yılı gösterdikten sonra arkasından a, b, c şeklinde harflendirme kullanılmalı ve her seferinde yılı tekrar edilmelidir. Bu harflendirme kaynakçada belirlenir. Bu tip kaynaklar başlık isimlerinin alfabetik sıralaması içinde verilir.

Örnek: Bazı araştırmalarda ise (Shavelson ve Webb, 2005a, 2005b), (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b).

İkincil kaynakların kullanımında metin içinde birincil çalışmayı belirtip ikincil kaynak için bir ibare konmalıdır. Kaynakça bölümüne aktaran olarak kullanılan kaynak yazılmalıdır.

Örnek: Barnett ve Lewis'in (1978) (akt., Field, 2013) çalışmasında , Barnett and Lewis's study (1978) (as cited in Field, 2013). Bu durumda kaynakçaya Field, (2013) kaynağı eklenmelidir.

Basım tarihinin söz konusu olamayacağı bir eser varsa veya çeviri eserlerden yararlanılmışsa bu durumda İngilizce için "trans." ve Türkçe için "çev." yazarak arkasından yararlanılan çeviri kaynağının basım yılı belirtilmelidir.

Örnek: (Aristotle, trans. 1931), (Aristo, çev. 1931).

Kişisel iletişimlerden (mektuplar, notlar, elektronik iletişimler, bireysel görüşmeler, telefon konuşmaları vb.) yararlanılmışsa bu tip kaynaklar yalnızca metin içinde verilmelidir. Bu tip kaynaklar tekrar ulaşılabilecek kaynaklar olmadığı için kaynakça listesine eklenmezler.

Örnek: Yazarın A. Soyadı (kişisel iletişim, 18 Nisan 2016), (Yazarın A. Soyadı, kişisel iletişim, 18 Nisan 2016).

Eğer birbirine karıştırılabilecek biçimde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa bu çalışmaların ayırt edilmesi için farklı yazar soyadı gelene kadar yazarlar yazılıp sonrasında "vd." ifadesi eklenmelidir.

Örnek: Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4, Yazar Soyadı5 (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6, Yazar Soyadı7 (Yıl 1) gibi iki çalışma kaynak olarak gösterilecekse Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4 vd. (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6 vd. (Yıl 1) şeklinde verilmelidir.

Metin içinde ilk ve sonraki atıfların gösterimine ilişkin bilgiler yazar sayısına göre Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Metin İçinde İlk ve Sonraki Atıfların Gösterimine İlişkin Bilgiler

Atıf tipi	Metin içindeki ilk atıf	Metin içinde sonraki atıf	Ayraç içinde, metindeki ilk atıf	Ayraç içinde, metindeki sonraki atıf
Tek yazarlı	Karasar (2000)	Karasar (2000)	(Karasar, 2000)	(Karasar, 2000)
İki yazarlı	Green ve Salkind (2013)	Green ve Salkind (2013)	(Green ve Salkind, 2013)	(Green ve Salkind, 2013)
Üç yazarlı	Fraenkel, Wallen ve Hyun (2015)	Fraenkel ve diğ. (2015)	(Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015)	(Fraenkel ve diğ., 2015)
Dört yazarlı	Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang (2015)	Skryabin ve diğ. (2015)	(Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang, 2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Beş yazarlı	Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013)	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)
Altı veya daha fazla yazarlı	Wastiau ve diğ. (2013)	Wastiau ve diğ. (2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)
Grup yazarları (Kısaltmayla tanımlananlar)	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017); Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018)	MEB (2017) OECD (2018)	(Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017), (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2018)	(MEB, 2017) (OECD, 2018)
Grup yazarları (Kısaltma kullanılmadan)	Ankara Üniversitesi (2018)	Ankara Üniversitesi (2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)

Kaynakça

Metin içinde kullanılan kaynakların bir listesi niteliğindedir ve metin içinde kullanılan kaynakların (kişisel iletişim hariç) tümü bu listede yer almalıdır. Kaynakların her biri tek satır aralığında asılı olarak yazılmalı, bir kaynak ile diğer bir kaynak arasında çift satır aralığında bir boşluk bırakılmalıdır.

Kaynakların listelenmesinde ilk yazarın soyadının baş harfine göre alfabetik sıra izlenmelidir. Sayı kronolojisinde de alfabe mantığı izlenir.

Örnek: Singh, Y., Singh Siddhu, N'nin öncesinde gelir.

Lopez, M.E., Lopez de Molina G'nin öncesinde gelir.

Aynı yazar grubundan alınan birden çok kaynak varsa sıralama en eskisi ilk olacak biçimde yapılmalıdır.

Tek yazarlı bir kaynak, aynı yazarın içinde bulunduğu diğer kaynaklardan önce gelir.

Aynı yazar veya yazarların aynı tarihteki çalışmaları kaynak olarak verilecekse çalışmaların ismi alfabetik sıraya konulur. Burada İngilizce kaynaklarda A ve The gibi artikeller dikkate alınmaz.

Çalışma "İsimsiz" olarak belirtilmişse "İsimsiz" (İngilizce için "Anonymous") sözcüğü, çalışmaya bir isim olarak verilmeli ve "İsimsiz" sözcüğü gerçek bir isimmiş gibi alfabetik sıralamaya konmalıdır. Eğer yazar bilgisi yoksa, çalışmanın adı yazarın adı yerine yazılmalı ve çalışmanın adının baş harfine göre alfabetik sıralamaya konmalıdır.

Meta analiz çalışmasında analize dahil edilen çalışmaların sayısının 50 veya daha az olması durumunda bu makalelerin kaynakçada diğer makalelerden ayırt edilebilmesi için * işaretiyle belirtilmesi gerekir. Bu durumda kaynakçadaki ilk maddeden sonra *Yıldız imiyle işaretlenmiş kaynaklar, meta analize dahil edilmiş çalışmaları göstermektedir* ifadesi eklenmelidir. Meta analize dahil edilen çalışmaların sayısı 50'den fazla ise analize dahil edilen makaleler bir listeye konmalı ve çevirim içi arşiv olarak yayınlanmalıdır.

Kaynakçada soyadı aynı olan farklı yazarlar bulunuyorsa ve yazarların adlarının baş harfleri aynıysa, yazarların adları köşeli ayraç içinde tam olarak verilebilir.

Örnek:

Janet, P. [Paul]. (1876), La notion de la persona lite [The notion of personalily]. *Revue Scientifique*, 10, 57 4-57 5.

Janet, P. [Pierre]. (1906). The pathogenesis of some impulsions. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, 1-17 .

Metin içinde, (Paul Janet, 1876), (Pierre Janet, 1906) biçiminde gösterilmelidir.

Eğer yazarın adında kısa çizgi kullanılmışsa kısa çizgi kaynakçada da kullanılmalıdır.

Eğer çalışmanın tarihi belirtilmemişse ayraç içinde tarih yok (*t.y.*) yazılmalıdır. (İngilizce için *n.d.*)

Arşivden alınan kaynaklarda, üzerinde tarih olmayan belgeler için olası tarih yazılmalıdır. Tarihten önce Türkçe için *dolaylarında* (İngilizce için *ca.*) biçiminde eklenmelidir.

Kaynakça Gösterimi İle İlgili Temel Örnekler

Sürelî Yayınlar

Makale

1. DOI numarası olan dergi makalesi

Efe, A. ve Karasu, P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 329-354. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

NOT: Eğer makale yediden fazla yazarlı ise yazar isimleri şu şekilde yapılır:

İlk altı yazarın Soyadı, A. yazılır araya üç nokta konulur ve üç noktadan sonra son yazarın Soyadı, A. yazılır.

2. DOI numarası olmayan dergi makalesi

Elektronik (Çevrimiçi) erişim:

Yıldırım, İ. ve Dinç, S. (2017). Türkiye’de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490. <http://dergipark.gov.tr/ataunisosbil/issue/34383/380942> adresinden erişilmiştir.

Basılı erişim:

Doğan, U. ve Kert, S. B. (2018). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 21-42.

3. DOI numarası olmayan ve başlığı İngilizceye çevrilmiş dergi makalesinin basılı biçimi

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationships between quality of preschool education institutions and developmental levels of children]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

4. DOI numaralı dergi makalesinin erken çevrimiçi yayımı (Online first)

Ergenekon, Y. ve Aldemir-Fırat, Ö. (2018). Uygulamacılar için öğretimde farklı bir bakış açısı: gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Erken Çevrimiçi Yayın. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.328444

5. Basılı popüler dergi makalesi

Akdoğan, E. (2018, Şubat). Yapay zeka çağında insan olmak. *Bilim ve Teknik*, 603, 10-25.

6. Çevrimiçi popüler dergi makalesi

Can, N. N. (2017, Ocak). Su, su, her yer su – Ama içmek için su yok!. *Ekoloji Dergisi*, <https://www.dogadergisi.com/su-su-her-yer-su-ama-icmek-icin-su-yok> adresinden erişilmiştir.

7. Yazarı belirtilmemiş basılı haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*, s. 20.

8. Yazarı belirtilmemiş çevrimiçi haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*.
<http://www.hurriyet.com.tr/egitimin-dijital-donusumu-icin-5-adimlik-recete-40739915> adresinden erişilmiştir.

8. Basılı haber makalesi

Güçlü, A. (2013, 2 Şubat). Matematik ve fen eğitiminin analizi yapıldı. *Milliyet*, s. 17.

9. Çevrimiçi haber makalesi

Balıca, Ç. (2018, 14 Mart). Üç milyon çocuk okula gitmiyor. *Hürriyet*.
<https://www.hurriyet.net/haber-detay/uc-milyon-cocuk-okula-gitmiyor-177777.html> adresinden erişilmiştir.

10. Bir derginin özel bir sayısı veya bir kısmı

Aslan, S. (2018). Toplumsal barışı sağlama ve korumada eğitimin rolüne ilişkin öğretmen adayları görüşleri [USBES Özel Sayı II]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1106-1133.

11. Dergi ekinde verilmiş monografi

Yivli, O. (2016). Modern Türk öyküsünde alt türler (1890-1950) [Monografi]. *Erdem*, 70, 85-103.

12. İmzasız editörden yazılar

Editörden: "Türkiye ruh sağlığı profili [Editörden]. (2017), *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 3-4.

Kitaplar

1. Bir kitabın tamamının basılı hali

Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel.

2. Editörlü kitap

Editör Soyadı, A. (Ed.). (Yıl). *Kitap başlığı*. Yer: Yayıncı

3. Çeviri kitap

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* [Introduction to meta-analysis]. (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2009)

4. Basılı kitabın elektronik sürümü
Ortaylı, İ. (2016). *Tarihin sınırlarına yolculuk* [e-kitap sürümü].
<http://www.dr.com.tr/ekitap/tarihin-snrlarna-yolculuk> adresinden erişilmiştir.
5. Sadece çevrimiçi yayınlanan kitap
Güven, D. (2014). *Ortaokul matematik 6*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=4602> adresinden erişilmiştir.
6. Kitap bölümünün basılı hali
Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
7. Bir grup yazar veya komite tarafından yazılan kitap
Joint Committe on the Standards for educational and psychological testing. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Sözlü ya da Poster Bildiriler

1. Sözlü Bildiri
Tavşancıl, E., Uluman, M., ve Furat, E. (2012, Eylül). *Görme engelli öğrencilerin üniversite giriş sınavında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. III. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
2. Poster Bildiri
Karasel Ayda, N. ve Altınay, Z. (2018, Nisan). *İlköğretim kademesinde “evrensel değerlerin” çocuklara kazandırılmasına yönelik öneriler*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan poster bildiri, Side Starlight Resort Otel, Antalya.
3. Çevrimiçi konferans metninin özeti
Tuzcu, G. (2016, Haziran). *Endüstri meslek liseleri ve kız meslek liselerine finansal bakış*. 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Muğla. Özet <http://ejercongress.org/pdf/bildiriozetleri2016ejer.pdf> adresinden erişilmiştir.

Tezler

1. Ticari bir veri tabanından alınan tez
Garavalia, B. J. (1994). *Development of international education policy in higher education: A case study of the illinois higher education international education act of 1992* (Yayımlanmamış doktora tezi). Proquest Dissertations and Theses veritabanından ulaşılmıştır (Yayın No: 9516016).

2. Kurumsal (üniversitesi vb.) bir veri tabanından alınan tez
Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora Tezi). <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32993/> adresinden erişilmiştir.
3. Basılı olarak ulaşılan tez (dijital olmayan)
Özdoğan-Özbal, E. (2017). *Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
4. YÖK tez veya TÜBESS üzerinden ulaşılan tezler
Yalçın, S. (2015). *TIMSS 2011 fen uygulamasında cinsiyete göre farklılaşan madde fonksiyonunu madde, öğrenci ve okul düzeyinde açıklayan değişkenler* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No. 431269).

Resmi Gazete ve Yönetmelikler

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 SK, 14.06.1973). *Resmi Gazete*, 14574, 24.06.1973.

Teknik Raporlar ve Araştırma Raporları

1. Kurumsal yazarlı devlet raporu
Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018). 2017 yılı performans programı (Yayın No. Ocak, 2018). Erişim adresi: <https://strateji.sanayi.gov.tr/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=69dae118-a4e6-499a-8e16-66cc4192ee38> adresinden erişilmiştir.
2. Kurumsal yazarlı çevrim içi yayımlanan görev raporu
American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls. (2007). Report of the APA task force on the sexualization of girls. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>
3. Özel bir organizasyona ait rapor
Eğitimde Görme Engelliler Derneği (2015). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2014-2015*. Ankara: Eğitimde Görme Engelliler Derneği.

İnternette Alınan Bilgiler

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2017). *Açık uçlu sorular hakkında bilgilendirme ve açık uçlu soru örnekleri*.

<http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisansyerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acikclu-soru-ornekleri-05012017.html> adresinden erişilmiştir.

Summary

Türkçe makalelerde İngilizce, İngilizce makalelerde ise Türkçe olmak üzere 1500 sözcükten oluşan ve aşağıda belirtilen alt başlıklar altında makalenin ana hatlarını genişçe özetleyen uzun özet yazılır.

Purpose and Significance:

Method:

Results:

Discussion and Conclusions:

Diğer Durumlar

Çalışmada vurgulanması gereken önemli yerler, kavramlar yalnızca yazı tipi italik yapılarak vurgulanmalıdır. İstatistiksel ifadeler metin içinde (*F*, *p* gibi) italik olarak gösterilmelidir.

Makaledeki bir paragraf en az üç cümle içermelidir.

Metin içinde geçen bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar cümle başında değilse rakamlarla yazılmalıdır. Cümlelere rakamla başlanmamalıdır.

Makalenin “öz” başlığı altında tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Bir ölçme biriminden söz edildiği ve matematiksel veya istatistiksel işlevler (kesirler, ondalıklar, yüzdeler, çeyreklikler gibi) ile ilgili bilgilerin verildiği durumlar ile tablo, şekil ve grafik isimlerinde kullanılan tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Tarih, yaş, evren-örneklem/çalışma grubu ve deneklerle ilgili sayılar ile ölçek puanları, ölçek puanlamasında kullanılan birimler ve parasal değerler ile ilgili sayılar rakamla yazılmalıdır. Burada istisnai tek durum yaklaşık değerlerin verilmesidir (Örneğin; yaklaşık 5 yıl içerisinde gibi).

Ondalık gösteriminde nokta kullanılmalı ve özel durumlar (istatistiksel manidarlık değerinin (*p*) verileceği durumlar) haricinde ondalık kısım iki basamağa yuvarlanmalıdır. Eğer istatistik veya matematik ile ilgili bir katsayı verilecek ve bu katsayı 1’den büyük değer alamıyorsa bu ondalık sayının gösteriminde yalnızca nokta ve ondalık kısım (.75 gibi) yazılmalıdır.

Makalede geçen bir kavramın ya da bir örgüt adının kısaltması (MEB, TÜİK) kullanılacaksa, ilk geçtiği yerde açık adı yazılır yanında parantez içinde kısaltması verilir, daha sonra kısaltması kullanılır.

İngilizce'de kullanılan & işareti, Türkçe'de kullanılmadığından, İngilizce makalelerde bu işaret yerine “and”, Türkçe'de yabancı yazarlara yollama yaparken de “ve” kullanılmalıdır.

Dergi basıldığı için makalelerde harfler siyah olur, renkli tablo ya da şekil konulmaz.

**ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)**

NOTES FOR CONTRIBUTORS

Manuscripts should be original and written considering the academic and ethical rules. They should not be published or under review elsewhere. For all other issues not mentioned here, APA Manual 6th or newer editions should be consulted. Manuscripts should not exceed 8000 words.

Title

(14 point, Times New Roman, bold, centered, single space, small caps, up to 12 words)

Author(s) Name(s) ORCID Number

Affiliation(s)

Abstract

(10 point, Times New Roman, single space, **150–200 words**, succinctly summarizing the major points of the manuscript in a single paragraph).

Keywords: provide 5–7 keywords

Introduction

(10-point, single space) Includes the purpose, significance, related literature, research questions of the study.

Method

(10-point, single space) Describes the participants, data collection tools and methods, sampling, data analysis, validity and reliability issues.

Results / Findings

(10-point, single space) Presents and describes the findings of the study.

Discussion and Conclusions

(10-point, single space) Discusses the findings with reference to related literature and makes conclusions based on the discussed facts.

References

(10-point, single space) Lists the references used in the manuscripts.

Kaynakça

APA (2015). *APA yayım kılavuzu (6. Basımın Türkçesi)*. [Publication manual of the american psychological association]. (C. Pamay, Z. G. Üstün, Çev., H. Ekşi, Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (2009)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2021

Cilt: 54

Sayı: 1

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Year: 2021

Volume: 54

Issue: 1

