

ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Journal of Qualitative Research in Education

Examination of 21st-Century Competencies and Skills of Graduates from the Perspective of Sector Representatives and Academicians / Üniversite Mezunlarının 21. Yüzyıl Yeterlik ve Becerilerinin Sektör Temsilcileri ve Akademisyenler Açısından İncelenmesi

Erdoğan Duru, Asuman Duatepe Paksu, Murat Balkis, Sibel Duru, Mehmet Emin Bakay

Dönmek veya Dönmemek, İşte Bütün Mesele Bu / To Return, or Not to Return, That is the Question

M. Emir Rüzgar

"Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması" Dersinde Grup Süpervizyonu Sürecinin İncelenmesi / An Investigation of Group Supervision Process of "Individual Counseling Practice Course"

Melike Koçyiğit

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'nın (HELPS) Kullanılması Üzerine Bir Durum Çalışması / A Case Study on Use of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) Program to Improve Second Grade Students' Fluent Reading Skills

Muhammet Baştuğ, Burak Öncü

Lisans Öğrencilerinin Bakış Açısından Akademik Danışmanlık Uygulaması: Bir Odak Grup Çalışması / Academic Advising From the Views of Undergraduates: A Focus Group Study

Cem Ali Gizir, Sıdıka Gizir

İlkokul Öğrencileri Sınıf Öğretmeni Değişimini Nasıl Algılıyor? / How Primary School Students Perceive Primary School Teacher Exchange?

Mustafa Erol, Mustafa Başaran

PUBLISHING MANAGER / *Sahibi ve Sorumlu Yazı İşleri Müdürü*

Anı Publishing Education and Consultancy Advertisement Stationary Industry Trade Co. Ltd. in the name of Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık Reklam Kırtasiye Sanayi Ticaret Ltd. Şti. adına
Özer DAŞCAN

EDITORIAL PRODUCTION ADMINISTRATOR / *Yayın Yönetim*

Özer DAŞCAN

HEADQUARTER / *Yönetim Merkezi*

Anı Yayıncılık, Kızılırmak Sokak 10/A

06640 Bakanlıklar Ankara, TURKEY

enad.editor@gmail.com

Tel: +90 312 425 81 50 pbx Fax: +90 312 425 81 11

Printing Date / Basım Tarihi:

Broadcast Type / Yayın Türü: Local Broadcast / *Yerel Süreli Yayın*

Cover Design / Kapak Tasarımı: Anı Publishing / *Anı Yayıncılık*

Composition / Dizgi: Kezban KILIÇOĞLU

The ideas published in the journal belong to the authors.

Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi / ENAD (e-ISSN: 1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda dört kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Journal of Qualitative Research in Education / JOQRE (e-ISSN: 1248-2624) is four times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.

© ANI Publishing. All rights reserved.

© ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in,

- ESCI - Emerging Sources Citation Index
- ULAKBİM national index
- ANI - International Journal Index
- ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi
- DOAJ – Directory of Open Access Journal
- Google Akademik
- Index Copernicus
- SOBİAD – Sosyal Bilimler Atıf Dizini
- TEİ – Türk Eğitim İndeksi

Baş Editör Editor-in-Chief

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ali Ersoy, Anadolu University, Turkey

Editörler Editors

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül University, Turkey

Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Necmettin Erbakan University, Turkey

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu University, Turkey

Bülent Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Bülent Alan, Anadolu University, Turkey

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Duygu Sönmez, Hacettepe University, Turkey

Hanife Akar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hanife Akar, Middle East Technical University, Turkey

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu University, Turkey

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu University, Turkey

Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi,

Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar University, Turkey

Türkiye

Murat Doğan Şahin, Anadolu University, Turkey

Murat Doğan Şahin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nuray Mamur, Pamukkale University, Turkey

Nuray Mamur, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu University, Turkey

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Uluslararası Editörler Kurulu

International Editorial Board

Ali Yıldırım, Goteborg Üniversitesi, İsveç

Ali Yıldırım, Goteborg University, Sweden

Corrine Glesne, Vermont Üniversitesi, Amerika

Corrine Glesne, University of Vermont, USA

Hasan Simsek, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Hasan Simsek, Eastern Mediterranean University, Turkey

Ingrid Engdahl, Stockholm Üniversitesi, İsveç

Ingrid Engdahl, Stockholm University, Sweden

Magos Kostas, Thessaly Üniversitesi, Yunanistan

Magos Kostas, University of Thessaly, Greece

Melih Turgut, Norveç Fen ve Teknoloji Üniversitesi, Norveç

Melih Turgut, Norwegian University of Science and

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State Üniversitesi, Amerika

Technology, Norway

Şenel Poyrazlı, Pen State Üniversitesi, Amerika

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA

Tony Mahon, Canterbury Christ Church Üniversitesi, İngiltere

Şenel Poyrazlı, Pen State University, USA

Wendy Cobb, Canterbury Christ Church Üniversitesi,

Tony Mahon, Canterbury Christ Church University, UK

İngiltere

Wendy Cobb, Canterbury Christ Church University, UK

Teknik Editörler

Technical Editors

Hilal Atlar, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hilal Atlar, Anadolu University, Turkey

Osman Çolaklıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Osman Çolaklıoğlu, Anadolu University, Turkey

ENAD 2020 Yılı Hakem Listesi / JOQRE Manuscript Reviewers 2020

Abdülhamit Karademir, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Adviye Esin Yılmaz, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Ahmet Ayık, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Ahmet Başkan, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Ahmet Simsar, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Ahmet Yıkılmış, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Ali Çetin, Siirt Üniversitesi, Türkiye
Ali Serdar Sağkal, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Ali Ulus Kırmav, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ali Yakar, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Aras Bozkurt, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Asiye İvrendi, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Aslı Yıldırım, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ayşe Karakoç, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Ayşe Tanrıdiler, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ayşegül Kınık Topalsan, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Ayşenur Büyükgöze Kavas, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Banu Dikmen Ada, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Barış Çukurbaşı, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Betül Yanık Özgür, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
Bilge Bal Sezerel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Bilge Çam Aktaş, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Bilgen Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Birkan Güldenöglü, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Bülent Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Cahit Aslan, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Cemal Ergin Ekinci, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Cengiz Şengül, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Çiğdem Apaydın, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Çiğdem Öner, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Demet Sever, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Deniz Güler, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Derya Atik Kara, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dilek Yelda Kağnıcı, Ege Üniversitesi, Türkiye
Döndü Özdemir Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Duygu Gür Erdoğan, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Duyusal Demirbaş, Eskişehir Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dündar Yener, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Eda Duruk, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Eda Erdaş Kartal, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Ekber Tomul, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Elif Sönmez, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Emel Güvey Aktay, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Erdem Erdoğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Eren Kesim, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Esen Altunay, Ege Üniversitesi, Türkiye
Esen Ersoy, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Esra Töre, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

ENAD 2020 Yılı Hakem Listesi / JOQRE Manuscript Reviewers 2020 (devam / continued)

Esra Uçak, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Eyüp Bozkurt, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Eyüp Sevimli, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Fatih Bektaş, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Fatih Karakuş, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Fatih Mehmet Çiğerci, Harran Üniversitesi, Türkiye
Fatih Yaman, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Fatma Arıcı Şahin, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Ferat Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Feyyaz Karaca, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Filiz Akar, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Filiz Mumcu, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Ganime Aydın, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Gökalg Parasız, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Gökçe Becit İşçitürk, Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Gökhan Ekim, Ege Üniversitesi, Türkiye
Gökhan Kaya, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Gökhan Özaslan, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Gökhan Özsoy, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Güzin Karasu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Hafize Er Türküresin, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Halil Taş, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Handan Bülbül, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Hanife Esen Aygün, Çanakkale Üniversitesi, Türkiye
Harun Çelik, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Harun Er, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Hasan Çakır, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Hatice Çetin, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Hülya İpek, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Hüseyin Serin, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye
Işıl Tanrıseven, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Işıl Yalçın, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
İbrahim Yıldırım, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
İsa Deveci, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
İsa Yıldırım, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Latife Özaydın, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye
Levent Akgün, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Mahmut Bozkurt, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Meltem Yalın Uçar, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Meral Atıcı, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Meral Ören, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye
Munise Seçkin Kapucu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Murat Doğan Şahin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Murat Doğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Murat Özdemir, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Mustafa Yaşar, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Müge Yüksel, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Münevver Can Yaşar, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye

ENAD 2020 Yılı Hakem Listesi / JOQRE Manuscript Reviewers 2020 (devam / continued)

Müzeyyen Bulut Özek, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Nazmiye Nazlı Ateşgöz, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Nezih Önal, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
Nihal Tunca, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Nihal Ünalı Baydın, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Oğuzcan Çığ, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Oğuzhan Kırdök, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Orhan Karamustafaoğlu, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Osman Bağdat, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Osman Tayyar Çelik, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Ömer Çalışkan, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Ömer Tuğrul Kara, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Önder İşlek, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Özlem Doğan Timur, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Pelin Taşkın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Pınar Girmen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Ragıp Özyürek, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Rahime Çobanoğlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Raziye Günay Bilaloğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Recep Okur, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ruhi Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
S. Sadi Seferoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Sadık Yöndem, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Seda Gündüzalp, Munzur Üniversitesi, Türkiye
Selahattin Yılmaz, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Selami Tanrıverdi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Senar Alkın Şahin, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Sercan Bursa, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Serkan Öztürk, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Sevgi Güngör, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Sevim Ulupınar, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Sibel Işık Mercan, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Sinan Yalçın, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
Sinem Toraman, University of Cincinnati, USA
Süleyman Erkam Sulak, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Sümeyra Doğan Çoşkun, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Şengül Saime Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Tariq Soydan, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Tufan Aytaç, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Tuğba Türk Kurtça, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Uğur Akın, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Ümit Dilekçi, Batman Üniversitesi, Türkiye
Ümran Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Vuslat Oğuz, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Yağmur Soylu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Yaprak Sarıgöl Ordin, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Yasemin Yavuzer, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
Yeşim Güleç Aslan, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Yılmaz Tonbul, Ege Üniversitesi, Türkiye
Yusuf Bayar, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Zerrin Turan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

Examination of 21st-Century Competencies and Skills of Graduates from the Perspective of Sector Representatives and Academicians / Üniversite Mezunlarının 21. Yüzyıl Yeterlik ve Becerilerinin Sektör Temsilcileri ve Akademisyenler Açısından İncelenmesi	
Erdinç Duru, Asuman Duatepe Paksu, Murat Balkis, Sibel Duru, Mehmet Emin Bakay.....	1059-1079
Dönmek veya Dönmemek, İşte Bütün Mesele Bu / To Return, or Not to Return, That is the Question	
M. Emir Rüzgar.....	1080-1115
“Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” Dersinde Grup Süpervizyonu Sürecinin İncelenmesi / An Investigation of Group Supervision Process of “Individual Counseling Practice Course”	
Melike Koçyiğit.....	1116-1146
İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı’nın (HELPS) Kullanılması Üzerine Bir Durum Çalışması / A Case Study on Use of the Heliping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) Program to Improve Second Grade Students’ Fluent Reading Skills	
Muhammet Baştuğ, Burak Öncü.....	1147-1164
Lisans Öğrencilerinin Bakış Açısından Akademik Danışmanlık Uygulaması: Bir Odak Grup Çalışması / Academic Advising From the Views of Undergraduates: A Focus Group Study	
Cem Ali Gizir, Sıdika Gizir.....	1165-1195
İlkokul Öğrencileri Sınıf Öğretmeni Değişimini Nasıl Algılıyor? / How Primary School Students Perceive Primary School Teacher Exchange?	
Mustafa Erol, Mustafa Başaran.....	1196-1213
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin İşitme Kayıplı Bireylere Verilen Destek Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Fenomenolojik Araştırma / The Opinions of Teachers Working in Special Education and Rehabilitation Centres About the Support Services for Individuals with Hearing Loss: A Phenomenologic Study	
Ufuk Atmaca, Yıldız Uzuner.....	1214-1248

İçindekiler / Table of Contents (devam / continued)

Examination of Context Based Question Writing Skills of Science Teachers Participated in a Scientific Literacy Course / Fen Okuryazarlığı Kursuna Katılan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bağlam Temelli Soru Yazma Becerilerinin İncelenmesi

Salih Çepni, Ümmühan Ormancı, Bestami Bugra Ülger.....1249-1270

Matematik Tartışmalarını Yürütürken Öğrenci Çözüm Yöntemlerini Seçme ve Sıralama: Kesirlerle Çıkarma İşlemi / Selecting and Sequencing Students' Solutions in Orchestrating Mathematical Discussions: Subtraction of Fractions

Reyhan Tekin Sitrava.....1271-1297

Açık ve Uzaktan Öğrenme Anlatılarının Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında İncelenmesi / Analysis of Open and Distance Learning Narratives Within a Lifelong Learning Context

Şeyda Kır, Aras Bozkurt.....1298-1322

Eğitim Yönetimi Alanında Doktora Öğrencisi Olmak: Lisansüstü Öğrencilerin Bakış Açısından Fenomenolojik Bir İnceleme / On being a PhD Student in Educational Administration: A Phenomenological Inquiry into the Perspective of the Graduate Students

Gökhan Arastaman, Oya Uslu, Selçuk Yusuf Arslan, Pınar Necmiye Gülsoy Kerimoğlu.....1323-1346

The Pre-Service Teachers' Reflection-on-Action during Distance Practicum: A Critical View on EBA TV English Courses / Öğretmen Adaylarının Uzaktan Staj Uygulamasında Eylem Üzerine Yansıtmaları: EBA TV İngilizce Derslerine Dair Eleştirel Bir Bakış

Ümit Özkanal, İlknur Yüksel, Banu Çiçek Başaran Uysal.....1347-1364

Methodological Evaluation of the Use of ICTs in Mixed Method Research in Education / BİT'lerin Eğitimde Karma Yöntem Araştırmalarında Kullanımının Yöntemsel Açından Değerlendirilmesi

Mehmet Fırat, Hakan Altınpulluk, Hakan Kılınc.....1365-1376

Material Design in Music Education Using Arduino Platform / Arduino Platformu Kullanılarak Müzik Eğitiminde Materyal Tasarımı

Duygu Sökezoğlu Atılğan, Ümit Gürman.....1377-1402

Examination of 21st-Century Competencies and Skills of Graduates from the Perspective of Sector Representatives and Academicians*

Üniversite Mezunlarının 21. Yüzyıl Yeterlik ve Becerilerinin Sektör Temsilcileri ve Akademisyenler Açısından İncelenmesi

Erdinç Duru**

Asuman Duatepe Paksu***

Murat Balkis****

Sibel Duru*****

Mehmet Emin Bakay*****

To cite this article/ Atıf için:

Duru, E., Duatepe-Paksu, A., Balkis, M., Duru, S., & Bakay, E. (2020). Examination of 21st century competencies and skills of graduates from the perspective of sector representatives and academicians. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1059-1079. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.1m

Abstract. This study aims to explore the 21st-century competencies and skills of university graduates from the perspectives of sector representatives and academicians. The study group consists of 10 participants, 5 (4 male, 1 female) academician and 5 (3 male, 2 female) managers in the Human Resources departments. Data were collected through in-depth interviews. Inductive content analysis method was used to analyze the data. The results of the analysis show that the qualifications of graduates and the features required by the sectors can be grouped under one theme and four sub-themes. According to the results, the theme of competence emerges as a single theme covering the sub-themes of knowledge, skill, personality traits, and vocational identity. Findings show that students' early experiences with which they can interact with sectors relevant to their fields are important. The results are discussed in light of the relevant literature and some suggestions are given.

Keywords: Skills, competencies, higher education, industry, university, university graduate

Öz. Bu çalışma, üniversite mezunlarının 21. yüzyıl yeterlik ve becerilerini sektör temsilcileri ve akademisyenlerin bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubu, 5'i (4 erkek, 1 kadın) akademisyen 5'i (3 erkek, 2 kadın) İnsan Kaynakları departmanlarında yönetici olan toplam 10 katılımcıdan oluşmaktadır. Veriler derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tümevarımcı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçları, mezunların niteliklerinin ve sektörlerin ihtiyaç duyduğu özelliklerin bir tema ve dört alt tema altında gruplandırılabilceğini göstermektedir. Sonuçlara göre, yeterlilik teması bilgi, beceri, kişilik özellikleri ve mesleki kimlik alt temalarını kapsayan tek bir tema olarak ortaya çıkmaktadır. Bulgular, üniversitelerin öğrencilerine alanla ilgili bilgi, beceri ve farkındalık kazandırmasının tek başına yeterli olmadığını, aynı zamanda öğrencilerinin üniversite-sanayi iş birliği kapsamında alanlarıyla ilgili sektörlerle etkileşebilecekleri erken deneyimlerinin de önemli olduğunu işaret etmektedir. Sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmakta ve bazı öneriler verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beceriler, yeterlilikler, yükseköğretim, endüstri, üniversite, üniversite mezunu

Article Info

Received: 30.04.2020

Revised: 12.10.2020

Accepted: 18.10.2020

* This study produced from the Turkey Report of the Erasmus Plus project titled "21st Century Skills (CATCH-21): Changing Approaches to Teaching in Higher Education

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Pamukkale University, Turkey, eduru@pau.edu.tr ORCID: 0000-0001-7027-4937

*** Pamukkale University, Turkey, aduatepe@pau.edu.tr ORCID: 0000-0003-2504-6294

**** Pamukkale University, Turkey, mbalkis@pau.edu.tr ORCID: 0000-0003-2249-1309

***** Pamukkale University, Turkey, sduru@pau.edu.tr ORCID: 0000-0002-8152-8610

***** Katip Çelebi University, Turkey, eminbakay@gmail.com ORCID :0000-0002-8985-6002

Introduction

Today, increasing technological developments have facilitated interactions among countries. In many societies, social, economic, cultural, and political changes and transformations have gained unprecedented momentum compared to previous periods. The shifting and exponential growth of existing information within the framework of this rapid change has led to a process in which not only the acquisition of knowledge but also the production, distribution, and consumption of information is essential. This change has affected the education field as much as other fields and increased and differentiated the expectations and demands of the society from education (Özgüngör & Duru, 2014). As a function of these changes and transformation, the paradigm of the 20th-century education could not be adapted to these changes, and there was a paradigm shift from behaviorism to cognitivism and (social) constructivism (Köseoğlu & Tümay, 2013). Formal education based on classroom interaction is now being replaced by interactive and non-formal education based on multiple interactions, including increasingly virtual environments. The passive understanding of education, which is based on the transfer of existing knowledge from the instructor to the student, has been replaced by a higher level and sophisticated education understanding based on the preparation of the environment in which the students can create and use mental structures that can actively use and produce information. Therefore, expectations of instructor qualifications as a function of these developments have also changed. Now, the teacher plays a facilitating role that enables the students to reach the correct and scientific information, to process this information mentally, to access the judgments, and to evaluate these judgments. In line with all these needs and expectations, the achievements of countries have been evaluated by the extent to catch up quality generally within education, notably higher education. Achieving excellence in higher education is directly related to the competence of academicians, the main actor of educational institutions, as well as improving physical conditions.

Understanding 21st-century Skills and Competencies

In general, 21st-century skills refer to the skill sets that individuals living in the information age need to have and continuously develop to be competent and qualified (Cohen, Renken & Calandra 2017; Hamarat, 2019). Dede (2010) provides us a framework for classifying the works of different groups, institutions, organizations, and associations on 21st-century skills. The most well-known formation of these is the P21 (Partnership for 21st-Century learning) formation in 2002 in the United States, bringing together business people, educational leaders, and policymakers to prepare individuals of the 21st-century. Another configuration, The Central North Regional Training Laboratory (NREL), reviews the literature and collaborates with stakeholders to help new generations learn 21st-century skills. The ATCS (Assessment and Teaching of 21st-Century Skills) aims to bring together researchers from many countries to create skill-based classrooms and curriculums. ISTE (International Society for Technology in Education) brings together global educators who believe in the power of technology in the transformation of education.

Similarly, the European Union and the OECD have had specific initiatives to classify skills (Hamarat, 2019). The World Economic Forum, for example, organizes 21st-century skills as skills, competencies, and personal characteristics (World Economic Forum Report, 2019). All of

these efforts can be considered as indicators of the continuation of work under different institutions, sectors, and organizations regarding 21st-century competencies and skills.

The 21st-century Competence Framework report, which finds great support from the education community and business circles in the United States, emphasizes that schools must equip their students with skills of problem-solving, creativity, innovation, critical thinking, information and communication technologies. It is also emphasized the importance of analyzing, synthesizing, interpreting, and presenting information in this world where access to information is at the highest level. In addition to these essential gains, it is seen that communication and cooperation, leadership, entrepreneurship, and critical thinking skills are given great importance in the 21st-century Competence Framework report. The success of companies in the global arena is possible mainly with individuals who have creative, diverse and critical thinking skills and entrepreneurial spirit, and individuals who work collaboratively and think innovative (Aydeniz, 2017).

The study of Van Laar, Deursen, Dijk, and de Haan (2019) on professionals working in intensive information technology industries ($N = 1222$) is attractive in terms of showing which people who have 21st-century skills needed by the industrial sector and the business world. According to the results of this study, knowledge, communication, cooperation, critical thinking, creativity, and problem-solving skills are more critical skills than others. Potential determinants that could be affected by stakeholders, such as social support and education, were also included in the study. The results show that learning and teaching 21st-century skills have changed considerably. In other words, different teaching strategies and approaches are required for the development of each skill. Cohen, Renken, and Calandra (2017) examined 21st-century skills from the perspective of professionals. According to the results, professionals emphasize that problem solving, critical thinking, and communication skills are the most sought and valued skills in the business world.

Many studies are describing, classifying, and conceptualizing 21st-century skills in the literature. For example, Voogt and Roblin (2012) analyzed 32 reports examining 21st-century competencies and abilities and observed that collaboration, communication, information technology literacy, citizenship, creativity, critical thinking, and social/cultural skills were conceptualized as 21st-century skills. Voogt and Roblin (2012) emphasize that some 21st century skills, such as technology literacy, are relatively new, but some skills, such as cooperation and communication, are as old as human history.

In parallel with the changing needs of society, the demand for quality and qualified education has increased. In particular, the question of which knowledge, skills, and awareness should remain in the 21st-century. Soulé and Warrick (2015) emphasize that many new jobs will be needed in the coming years, and most of these jobs will be associated with 21st-century skills. As Dewey (1998) points out, society is changing over time, and the future is more uncertain than ever. As a result, if we want to prepare young new generations for tomorrow to grow and sprinkle in the modern world, we must give them not only academic content knowledge but also general life skills, which can be described as 21st-century competence and skills. Throughout history, the success of world economies has been dramatically influenced by technological developments and innovation. 40-50 years ago, labor meant muscle, and today, most jobs require much more use of advanced technologies than muscle. Some blue and white-collar jobs are turned into gray collar jobs due to used advanced technology (Ritz & Bevins, 2019). Greenlaw (2015) makes some explanations related to 21st-century educational needs. According to him,

21st-century education will emphasize skills rather than knowledge, process rather than content, practical skills rather than basic skills, practice rather than theory, project rather than curriculum, cooperation rather than competition, lifelong learning rather than learning at school.

These individual competences, which are called 21st-century skills, are defined not only as knowledge, qualifications but also as expertise (Alismail & McGuire, 2015). Trilling and Fadel (2009) have conceptualized these skills as life and career skills, learning and innovation skills, and digital literacy skills. Life and career skills contain skills such as flexibility, adaptability, entrepreneurship, self-directedness, intercultural skills, efficiency, leadership, and responsibility. Learning and innovation skills include skills such as critical thinking, problem-solving, cooperation, creativity, and innovation. Also, digital literacy skills involve information, media, and technology.

Another classification of 21st-century skills was made by Hilton (2015) and Ananiadou and Claro (2009). According to Hilton (2015), 21st-century skills are related to cognitive, personal, and interpersonal domains. Ananiadou and Claro (2009) add technical skills to these domains. According to them, 21st-century skills can be classified into four categories as cognitive skills, personal skills, interpersonal skills, and technical skills. While cognitive skills include problem-solving, critical thinking, and systematic thinking skills are related to self-regulation, self-management, adaptability, and flexibility. Similarly, while interpersonal skills include communication skills and social skills, teamwork, cooperation, cultural sensitivity, and empathy, technical skills are more related to research, technology, and financial literacy skills.

According to Lapek (2017), 21st-century skills can be conceptualized as a wide range of knowledge, skills, awareness, working habits, and personality traits that are believed to be essential to success in a technological world. Although it is challenging to define 21st-century skills, critical thinking, problem-solving, collaboration, communication, computational thinking, and creativity can often be included in the skills of today's world list. Students with 21st-century skills can better adapt to new situations and conditions, solve their problems, share ideas, work collaboratively, take the perspective of the other, and think about how their behavior affects others. 21st-century skills not only make it easier for students to adapt to their new environment, but also to help them change and transform this world.

Some studies in the literature have sought answers to the question of the impact of 21st-century skills on an individual's life. For example, studies showing a positive relationship between cognitive, personal, and interpersonal skills and education, career, and health are included in the literature (Lapek, 2017). Similarly, cognitive competencies seem to be moderately and positively associated with higher professional status and earn. Personal and interpersonal competences, such as awareness and sensitivity, are positively related to the desired career level and earnings and negatively associated with antisocial behaviors (Lapek, 2017). According to Lapek (2017), the strong relationship between increased education and higher incomes can be taken as an indicator that schooling and qualified labor is positively assessed by the market.

As a result, according to the 21st-century learning framework, 21st-century competencies and skills can be classified into three main categories. These are skills related to learning, literacy, and everyday life (Hamarat, 2019). Today, instead of being a one-sided information recipient, learning has turned into an activity of producing knowledge by communicating people having critical and creative thinking in collaboration. Because of that, in this process, it is essential to develop critical thinking, communication, collaboration, and creativity skills called 4C (Critical

Thinking, Communication, Collaboration, and Creativity). The second category covers literacy skills. In this century, literacy has gone far beyond reading and writing activities, a text from printed material. At this point, digitalization is the most crucial factor that eliminates time and space that limits information. 21st-century literacy skills cover literacy processes related to economy, health, environment, communication, media, and information technologies. The aim is to create an interdisciplinary perspective and global awareness of the individual. Finally, the skills that people are needed have changed because an individual is affected by intensively and every field of their life by information and technology. Individuals must be flexible and assertive to be able to fight fast production, presentation, and exchange of information. Life and career skills cover flexibility, compliance, self-management, self-confidence, social skills, leadership, responsibility, and intercultural sensitivity.

In summary, although different conceptual frameworks for understanding 21st-century competencies and skills are used, some competencies and skills are included in almost every context. These are creativity, critical thinking, problem-solving, communication, collaboration, information and process management, effective use of technology, career and life skills, and cultural awareness (Beers, 2011, cited in Cansoy, 2018).

Current Study

One of the reasons for the existence of universities is to train qualified personnel needed by the labor market. For this reason, the question of whether universities can educate graduates with the qualifications required by the labor market is an important question. When the literature is examined, it is seen that the studies that can answer this question are not sufficient, and this situation creates a gap in the literature. The aim of this study is to fill this gap. In addition, both value-added production and graduates' employment are related to the answer to this question. It is clear that in order to answer this question, we need to learn the perspective of both academics and employers, in other words, to hear their voices. This study, as a part of the Erasmus+ KA201 project, aims to understand the 21st-century proficiency levels of university graduates in terms of business representatives and faculty members in Turkey. More specifically, this study seeks to answer the following questions.

1. What competencies and skills do business representatives seek for hiring university graduates, and why?
2. What is academics' and industry representatives' opinions about the necessary competencies and skills university graduates should have? Why?
3. Which qualifications should the university's graduate students have to meet the needs of the labor markets? Why?
4. To what extent the academics' and industry representatives' opinions about the university graduates necessary competencies and skills overlap?

Method

Research Model

To understand both academicians' and human resources (HR) managers' view about graduates' necessary qualifications with reasons, the qualitative research method was used. For this purpose, ten in-depth interviews were conducted with human resources managers from the labor market and academicians from the university.

Participants

The working group consists of 10 participants, 5 of whom are managers in the Human Resources departments of the labor market, and 5 of them are university lecturers. The ages of the faculty members ranged from 47 to 52 years. Four male and one female faculty members participated in this study. Detailed information about demographic variables related to academic staff is given in Table 1.

Table 1.

Demographic Information about Academic Staff

Participants	P1	P2	P3	P4	P5
Age	52	49	49	49	47
Gender	Male	Male	Male	Male	Female
Title	Prof. Dr.	Prof. Dr.	Prof. Dr.	Prof. Dr.	Dr. Instructor
Field	Education Management	Labor Economics and Industrial Relations	Social Policy and Work Psychology	Civil Engineering	Textile Engineering
University Experience (Years)	24	15	15	26	7
Sector experience (Years)	10	11	13	-	11
Administrative Experience	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes

Also, 2 female and 3 male HR managers participated in the study. The ages of the HR managers ranged from 27 to 59 years. The work experience of the managers varied between 6 years and 33 years. Table 2 shows more detailed information about companies and managers.

Table 2.

Demographic Characteristics of Participating Companies and Participants

Participants	P1	P2	P3	P4	P5
<i>Age</i>	42	35	27	51	59
<i>Gender</i>	Male	Female	Female	Male	Male
<i>Operating Time of Sector (Years)</i>	62	85	20	22	39
<i>Number of Employees by Sector</i>	4250	120	54	600	943
<i>Graduate Area</i>	Industrial Engineer	Business Administration	Mechanical Engineering	Business Administration	Finance and Trade
<i>Job Experiences (Years)</i>	20	10	6	27	33

Data Collection Tool

Data were collected through interviews. Two interview forms were developed to get information from the participants. The first one was developed by all partners to interview with managers in the first meeting of the projects. The final version of the interview form was prepared by the project coordinator. Another form was developed by authors of current study to interview with academicians and shared with other partner countries and finalized in accordance with their recommendations. In addition, "Informed Consent Form" was prepared by partners from Spain and all documents were translated into Turkish. Finally, both forms were shared with academicians from partner countries and finalized.

Data Collection Process

Two different applications were made regarding the data collection process. In the determination of academic staff, attention was paid to have experience in the sector, to be different faculties, and to volunteer. In addition, communication was established with the Denizli Chamber of Industry in determining the business representatives, and the enterprises employing the most university graduates were selected. Interviews were held with Human Resources managers from different sectors who volunteered to participate in the study. An "Informed Consent Form" was given to each participant group before the interview. The interviews lasted approximately 30-50 minutes for each participant. For the privacy of the participants, codes such as P1, P2 were assigned to each participant.

Data Analysis

Inductive analyses approach for analysis of data was used for this research. Inductive analysis involves the discovery of patterns, themes and categories within the data. In fact, according to Patton, qualitative analysis is usually inductive from the early stages, especially when

developing a codebook for content analysis or when revealing possible categories, patterns and themes (Paton, 2014, p.453). The researchers read the data several times and with content analysis they made open coding. After open coding, they found the patterns and then reached the categories/ themes and sub-themes. When determining themes, it was checked whether the expressions under each theme were consistent in themselves and with the theme title.

Validity and Reliability

To increase the reliability of the study and to prevent data loss, interviews were recorded with the permission of participants. For a participant who did not want to get recorded, two different researchers took notes separately. While taking notes, the participant's direct statements were enclosed in quotation marks, and some abbreviations were used to avoid interruption of the interview flow. Two faculty members from the field re-encoded the coded qualitative data set to address reliability problems. To check the consistency between the two codes, the persons performing the coding came together and reviewed the meaningful data units encoded. Data units encoded in different formats were discussed, and agreed points were used as the basis for reaching the themes.

Findings

The Results of Content Analysis

The content analysis of the interviews with both academicians and human resources (HR) managers show that qualifications of graduates were gathered around competences as the main theme, which included the sub-themes, knowledge, skills, personal traits, and vocational identity. Although competence and skill can be used interchangeable by the some organizations and researchers, competent includes operational elements such as knowledge, skills and attitudes (Ananiadou & Claro, 2009). In this research, even if knowledge and skills were found as sub-themes of the competent, the personality traits and vocational identity were categorized instead of attitudes as an operational element of competent. Table 3 shows the results of the content analysis.

Table 3.

Analysis Results Related to Qualitative Interviews of Academicians and Managers

Themes	Sub-themes	Categories (obtained from academicians)	Categories (obtained from managers)
<i>Competencies</i>	<i>Knowledge</i>	Knowledge based related to content area Basic Computer literacy Basic subject area computer literacy Knowledge of laws and legislation in related area	Knowledge based related to content area Basic computer literacy Basic subject area computer literacy
	<i>Skills</i>	Communication skills Problem-solving skills Creativity skills Leadership skills Foreign language	Communication skills Problem solving skill Creativity (innovation) skill Leadership skill Foreign language skill

	Collaboration skills Analytical thinking Technology skill	Collaboration (Team working skill) Analytical thinking skill Learning with technology skill Agility skill
<i>Personality Traits</i>	Responsible Entrepreneur Confident Realistic Disciplined Empathic	Responsible Entrepreneur Confident Extroversion Sociable
<i>Vocational Identity</i>	Motivation Awareness Early interaction with the sector Goal Orientation Bond with professional institutions Vocational self-development	Motivation (Eagerness) Awareness Early interaction with the sector Goal Orientation Adaptive corporate culture Loving one's job

Knowledge

All professions included in universities as academic disciplines are based on knowledge in their subject fields. Although the knowledge can be different from one profession to another, all academicians and HR managers agreed upon that all graduates needed to have basic content area knowledge, and knowledge related to basic computer literacy like Microsoft Word, Excel and Access, and basic subject area computer literacy like AutoCAD and SOLIDWORKS for engineering fields. One of the academicians said that;

"A student should pay close attention to practical courses. Similarly, he/she must have understood his theoretical lessons very well. For example, counting yarn, knowing woven- knitting structures, knowing how much material and how much dye is needed for woven fabric. Students should be able to make these calculations".

Another one explained that;

"The graduates must know the programs that can perform advanced analyzes in addition to the office programs. It is not enough to know the basic office programs. The Human Resources Manager should be able to take precautions but to do so, and he/she needs a 10- year data set. He needs to be able to analyze this. To make this is possible with statistical programs such as SPSS".

Besides, two academicians added another knowledge base related to the legislation in business, which graduates should know. One of them explained that;

"You need to know the legislation very well, and in the changing world, legislation changes every day, more often. Because competition affects the labor market, it affects our laws. To attract more investments, you need to make permanent adjustments to improve employment conditions or increase employment. Then it is necessary to follow the legislation very well."

All human resources managers also complained that most of the graduates have a very deficient knowledge base. One of the managers said that;

"Especially engineering graduates have lack engineering knowledge. We are talking about the lack of technical knowledge. Knowledge they need to know. It's not about our job. Our job is a unique field. It's normal for them not to know our business. We can't even get a basic level of engineering knowledge."

Besides, they all explained that after being admitted to work, employees are provided with different training programs by the companies. The most important reasons of the deficient knowledge explained by academicians were that students do not come to the university consciously, only they want to study in university, universities accept too many students without paying attention to the quality. Therefore, lessons cannot be processed as desired. For example, three academicians expressed that case study methods, problem-based instruction should be used for each lesson. However, they added that academicians had so many students, so they could not use these kinds of instructional methods. In addition, human resources managers agreed that the university students had to take so many courses with lectures in which students could not develop their qualifications. Also, one academician explained that most of the academic personals did not know the sectors; as a result, they did not help students to connect theory-practice relationships and arranged their class according to the need of the sector.

Skills

The results of the analysis also show that skills are another factor related to the qualifications of graduates. Both the human resources managers and academicians explained that skills that are looking for job applicants were changeable according to of the needs of different departments in the companies. But, foreign language skill is a must for all companies that had to reject most of job applicants because of their foreign language level. The importance of language was also emphasized by the academicians. The reason why English is so important is increasing competition with globalization, and companies have to act faster. For this reason, it was explained that the employees responsible for the product to be marketed should contact the customers directly. They also emphasized the importance of knowing English to follow the rapid development and change in the world and to connect international networks.

Although both academicians and human resources managers approved the importance of the 21st century skills emphasized by the researchers, they agreed upon mostly that graduates should have communication, problem-solving, creativity, leadership, cooperation, (or teamwork), and learning with technology skills. In addition, one manager added agility skill that graduates should have. They also believed that most of the skills were related to each other. For example, according to one academician;

“The world is changing very quickly, so leadership skill is crucial for organizations to keep up with this change. In order to be an effective leader, communication skills are necessary for good cooperation and collaboration.”

Like the knowledge base, almost all participants explained that most of the graduates did not have these skills except learning with technology skills. As one academician said, “*we are digital immigrants, but the new generation is digital natives.*” Most of the human resources managers believed that although the new generation is very familiar with the computer, video games, and internet, they need to use these skills for their and company’s development.

The human resources managers from different sectors viewed that communication is essential when recruiting an employee after foreign language skills. Briefly, the managers generally took communication skill as having good interpersonal relationships with both colleagues and stakeholders by using appropriate oral and written language. On the other hand, according to academicians, the communication skill was so essential to understand a wide range of people

(with socio-economic differentiation) to be in contact with, and to solve the problem effectively. Besides, both academicians and managers agreed that because graduates represent the organizations, they have good communication skill.

For human resources managers and academicians, problem-solving could also be an important skill because companies have many different risks to be solved immediately. One of them explained that;

"Problem-solving is critical because there is intensive production at any time. A problem can be encountered in the product, and a problem can be encountered in the process, a problem can arise in the process, loss of work, loss of money, energy consumption, etc. The employer cannot afford it."

In addition, the academicians also agreed that problem-solving skill is an essential skill, but as a part of analytical thinking, creativity, and innovation skills. They believed that the person who has analytical thinking skill has the ability to see and determine the problems immediately and to solve the problems differently and in creative ways. Most of them also used analytical thinking and problem-solving skills instead of critical thinking skills like the managers.

Interestingly, most of the human resources managers explained that except for some departments like research and development or design, they were not directly looking for creativity and innovation skills that the employees should have. Still, they had some requests that encourage employees to be creative and innovative. For example, a human resources manager said that;

"We have a "suggestion reward box" for our employees. Those who have suggestions from employees but not self-confident can throw their recommendations in this box or come and tell us directly. I also send employees from different departments to different departments at least once a day. Thus, they can develop various suggestions from a different perspective".

Just the manager from the machinery industry directly gave importance to creativity, and she said, "*You cannot do anything without the creativity in machine manufacturing*" like most academicians. The academicians gave more importance to innovation and creativity, since to solve the problems effectively, to adapt easily rapidly changes in the world, and to find a place in the global market by differentiating the sector itself.

Leadership and collaboration (like managers most academicians took it as teamwork) are other skills sought in the qualifications of graduates based on the different positions. One of the managers said that "*Teamwork is one of our fundamental competence areas; we want employees who can be both a member of a team and also can be a leader of a team if it is needed.*" Again, just the manager from the machinery industry gave greater importance of collaboration, especially because she believed that the structure of their work is slightly different: the whole work needs collaboration. In order to get manufacture a machine, various employees work in numerous stages of production. She believed that if one stage fails, the whole system fails.

Besides, the academics believed collaboration skill as one of the vital skills of the 21st century, since globalization requires you to act very fast, so it is very important to work in coordination with all departments of an institution. Also, they emphasized that the collaboration skill is an essential skill to work interdisciplinary as other 21st century requirement. The one academician expressed that;

"Technology has improved; transportation technologies have improved. Then we are competing with time. So what do we do? In the company, not only you but also those who are responsible for the job should be very

good. You have to get along very well with production managers. When production increases, you need to motivate things very well. Maybe you need to hire new workers. You have to work in a very coordinated way. The way to do this is teamwork, which means that the company will be a part of a large global chain as well as a labor-value chain.”

Analytical thinking skill was mostly used by most managers and the academics instead of critical thinking skill that conceptualized as the ability to ask questions and having the courage to criticize and analyze the problems and jobs. With this restricted view, the most managers taught that asking, questioning, and analyzing is a good way to improve oneself and the very first step of personal growth, which should contribute to the development of the company. One of the academics the characteristics of a successful student as follows:

“The important thing for a student to be successful in any occupation is that he/she has taken the basic subject area knowledge very well. Some of the basic information about the profession ... after getting the basic information very well, if the student has the ability to analyze, a sense of responsibility and he/she is innovative and creative, can adapt this basic knowledge to any problem he/she has to think strategically at work. There is the high possibility to be very successful.”

Another skill mentioned in the interviews is the agility skill. Agility skill was referred by the assistant of human resources manager as an essential skill in Industry 4.0 because of increasing developments and chances. She thought that in 21st century companies were looking agile person to adapt quickly to change and to decide rapidly and accurately.

The academics explained that not so many courses in order to develop these skills except effective communication course, some courses related to technology. However, one of the academics expressed those practical courses were the most important courses to help students develop these skills. Some instructional techniques mentioned by some academics were used to support these skills like case study method, problem-based learning, and simulation. However, they explained that most academics could not use these kinds of methods because of the crowded classroom.

Personality Traits

Both the academicians and the human resources managers stated that some of the personality traits of graduates are also important in business life. Briefly, personal traits can be defined as quite stable feelings, behaviors, and thought patterns that differentiate peoples from each other. Analysis results showed that individuals who differentiate themselves from others were more advantageous in finding a job, and some personality traits have become urgent. Responsibility, entrepreneurship and confidence were common personality traits for all participants. While human resources managers added extroversion and being social as other important personality traits that they are looking for graduates, according to academicians, the graduates who have realistic, disciplined, and empathic personality traits could hire easier than others in the business area.

In order to catch out on the personal characteristics of the graduates, the human resources managers stated that they asked the graduates about the social activities they participated in during their university years, whether they participated in student clubs or not, their hobbies, and social life. According to them, the graduates who work in the student clubs and do their projects in these clubs, set goals for themselves and make efforts to achieve that goal they have

differentiated themselves very easily and explained that they contribute a lot to the institution. One of the managers said that;

“We're looking for students who are social. We prefer students who have worked in school projects. The ability of a student to lead any committee is tremendously different. It is different for two reasons; because he succeeded in school, and he did successful projects in school ... for example, we ask what kind of tasks he took on projects. We're asking who created the idea. When did the project start, when did it end ... We ask what kind of work is done at which stage of the project. The student expresses this very comfortably because it is something he already knows. For example, an employee graduated from physics. He did his PhD. His technical knowledge is good, he can take responsibility, but not in the social league.”

Also, all managers stated that university students take many courses at the university, and therefore, students do not have time to participate in social activities.

Vocational Identity

In 21st century, the graduates were expected to show the indicators related to vocational identity. Graduates who have the motivation (eagerness to get the job), awareness (related to the sector which wanted to work in) and goal orientation (related to their carrier) were more willing to interact with the related sector and to develop themselves vocationally according to both academicians and human resources managers. Besides, the result of analyses showed that the graduates who have vocational identity were willing to interact earlier with the sector. Even, according to the managers, graduates' reactions related to professional identity in the job interview were among the most critical factors in hiring. One of the managers explained that “*The people we don't hire are dull, you don't see any excitement. What we're looking for is that he/ she's eager to be willing to work.*” In addition, according to the managers, graduates should love their job and should be willing to adapt to corporate culture and feel belonging to the company.

The most academics also believed that the students who have vocational identity wanted to bond with professional institutions as early as possible; they were more willing to participate in their instructors' different projects to develop their vocational skills, although they expressed that the numbers of like students were very few. The one academician articulated that;

“Early interaction with the sector facilitates the development of professional identity. If the student does not have a vocational identity; the student does not need to follow anything and is not motivated. In the process of professional development, the development of professional principles and values is also important.”

In addition, all participants expressed that collaboration between universities and companies was so important to help graduates to develop vocational identity. They thought that after the second grade, the participation of students in internship programs would make it easier for students to determine their career goals and to understand the theory-practice relationship. The academicians also emphasized that internship programs should be reorganized, and internships should be at least one semester in order to be effective. Some managers expressed that many graduates applied without knowing the sector they were asking for a job, and this was an indicator that they did not develop their vocational identity.

Discussion and Conclusions

The results of the analysis show that the qualifications of graduates and the features required by the sectors can be grouped under one theme and four sub-themes. According to the results, the theme of competence emerges as a single theme covering the sub-themes of knowledge, skill, personality traits, and vocational identity. In other words, all participants distinguish competence and skill and perceive competence as a four-component conceptual framework consisting of knowledge, skills, personality traits, and vocational identity.

Although competence and skill are sometimes used interchangeably, they are related but different concepts (Ananiadou & Claro, 2009; Rychen & Salganik, 2003; Salas-Pilco, 2013). Skill refers to the ability to solve problems, to perform tasks and, to overcome some complex functions by using context-based sufficient and quality knowledge (Rychen and Salganik, 2003). Skills can be at the cognitive level, such as logical and creative thinking, or the technical level, such as manual dexterity and the use of tools (Ananiadou & Claro, 2009). On the other hand, competence is an intricate component of knowledge, skills, attitudes, and values. Competence does not only cover the use of theory and concepts as well as subject area knowledge, but also technical skills and personal qualities and ethical values (Ananiadou & Claro, 2009).

Qualification in higher education refers to what a person who completes any higher education degree knows, do, and be competent. An individual's level of competence is measured as "learning outcomes" (Council of Higher Education, 2010). For example, Bankel et al. (2003) designed a study to determine the expected competencies in engineering education. They found that the anticipated proficiencies in engineering education are engineering reasoning and problem-solving, systemic thinking, personal skills and attitudes, teamwork, and communication. Also, Özsoy and Gürbüzöğlü (2019) found that employers expect graduates were entering the profession to have competencies such as communication, work-related knowledge, problem-solving, teamwork, persuasive, innovation, analytic thinking and performance-oriented. They also reported that it is expected that graduates have personality traits such as being honest, positive, self-confident, well adjusted, leadership, creative, openness to experience, responsible, emphatic, proactive, and patient. In a study conducted to determine the skills and qualifications sought from university graduates during the recruitment process, Kavanagh and Drennan (2008) found that employers expect graduates were entering the profession to have analytical/problem-solving skills, real-life experience, and work-related knowledge. Kavanagh and Drennan (2008) reported that employers also expect that graduates have verbal communication skills, ethical awareness, and professional skills, teamwork, verbal communication, and the interdisciplinary nature of work. The analysis results support that employers consider field knowledge, cognitive and social skills, and personality traits essential in recruiting university graduates. Similarly, unlike previous studies in the literature, it is seen that it is vital for employers to develop a professional identity of graduates. In the light of the explanations above, it can be said that our findings are compatible with the literature.

It is seen that the employment rates of graduates vary according to different academic units. For example, academicians participating in this study stated that while the employment rate of the Faculty of Education graduates is 20%, this rate is 90% for Textile Engineering graduates. It is also reported that the difficulties experienced in the employment of graduates are related to different reasons. It is one of the reasons to raise more students than necessary. Economic stagnation stands out as another reason. Most human resources managers state that they need highly qualified blue-collar personnel. Despite the high demand for skilled staff from the

business world in the sectors with high employment, the number of graduates in these fields is low. These results show that there are some problems with employment policy and education planning. Failure to make education planning effective affects employment negatively, and this situation disrupts the supply-demand balance. Although there are no qualified personnel in some fields, there are more graduates than needed in some areas.

Knowing the basic concepts and theoretical frameworks related to the field, using the programs associated with the area, and having experience in application seems to be related to the field knowledge. Academics emphasize the importance of graduates having field knowledge. However, human resources managers emphasize that graduates' field knowledge is not sufficient. According to the academicians, this situation is related to crowded classes, low student motivation, unnecessarily increasing department quotas, and some awful sector experience. These results can be considered necessary in terms of showing that university graduates do not meet the needs of the sector, at least in terms of field knowledge. Similarly, having legislative knowledge related to the field is another area that seems essential. The participants also have two different opinions on this subject. For example, while none of the human resources managers find legislative information necessary, legislation knowledge is vital for some academicians in terms of the sector. According to them, not knowing the laws and regulations related to Labor Law and Social Security can cause significant losses to companies. These results show that many interrelated factors from curriculum to educational planning should be considered for university students to graduate with sufficient field knowledge.

Analysis results also show that another factor related to the qualifications of graduates is skills. All participants emphasized that graduates should have some skills besides field knowledge. According to the academicians and human resource managers, almost every 21st-century skill is crucial in itself. Although the participating academicians emphasize that the priority of these skills may vary according to different sectors, it is seen that four skills stand out in ordering the skills within themselves. These skills are critical thinking and problem-solving, creativity and innovation, communication, and collaboration skills. Düzakın and Yılmaz (2009) reported that while companies hire university graduates, the main characteristics they seek are communication skills and technology use skills. Similarly, although human resources managers conceptualize some skills differently, they emphasize that these four skills are essential. In the literature, these skills are conceptualized as 4C (Collaboration, Critical Thinking, Communication and Creativity) (Hamarat, 2019). These skills also seem the most sought and valued skills in the business world (Cohen et al., 2017). Davies, Fidler, and Gorbis (2011) identified ten skills for the future workforce which more focused on cognitive skills such as sense-making, social intelligence, novel and adaptive thinking, cross-cultural competency, computational thinking, new media literacy, transdisciplinary, design mindset, cognitive load management, and virtual collaboration. Jackling and De Lange (2009) found that employers also expect that graduates have professional skills, teamwork, verbal communication, and interpersonal skills. Some participants emphasize that problem solving, leadership, and analytical thinking skills are also important, while others see it as specific skills within critical thinking or as in direction. Çiftçi and Öztürk (2013) found that businesses expect graduates were entering the profession to have personal competencies such as communication skills, creativity, and problem-solving. Gabric and McFadden (2000) found that employers assume that graduates have verbal communication, problem-solving, and listening skills. These results show that both human resources managers and academicians emphasize cognitive, personal, and social skills, consistent with the literature (Hilton, 2015). While cognitive skills are essential in processes such as problem-solving and

decision making, personal and social skills are perceived as more valuable in cooperation, teamwork, and communication processes. In addition, analysis results show that both academics and human resources managers agree on 21st-century skills, the core of communication, critical thinking, creativity, and collaboration skills. On the other hand, academicians and human resources managers differ in the priority and importance of skills. According to the results, academicians perceive cognitive skills such as critical thinking skills as an essential skill. In contrast, human resources managers perceive relational skills such as communication, as the most vital skill. These results indicate that not only have cognitive skills but also whether they are in “the social league” is essential for the graduates to be employed in the sector.

The results of the analysis related to the skills development courses support that there are similar applications in each field. Each area aims to provide skills to its students at two points. The first of these is the applied courses. Practice courses are held in two different ways. Applications are carried out either in laboratories at the university or directly in the sector. The second is related to teaching methods. Even though there are different areas, situation analysis on case studies and real-life problems stand out as other skill development applications. These lessons aim to develop different 21st century skills such as critical thinking, analytical thinking, collaboration, communication, decision making, and problem-solving. On the other hand, most of the academicians emphasize that this is not acquired at the skill level, but rather based on knowledge and awareness. Crowded classes, an increasing number of students, a low number of lessons to develop skills, the limited number of lecturers who can provide these lessons, lack of coordination and motivation among academicians, and the inability to measure and evaluate these results are considered as deficiencies by academics.

Also, all academicians and human resources managers reported that foreign language skills were also essential. Foreign language seems to be valuable both to establish international connections in the globalizing world, to follow developments in its field, and to adapt to rapidly changing technology. Also, it is believed that knowing a foreign language is not sufficient alone and that graduates should have vocational foreign language proficiency in the field. This is explained as an important factor both in establishing international connections and preventing time and misunderstandings using translators. Balcar (2020) found that language skills highly transferable across the whole labour market, usable in nearly all occupational groups and sectors.

Summary, like the knowledge base, almost all participants reported that most graduates do not have 21st century skills other than learning with technology skills. These results show that practical training and early industry experience are essential to developing skills. Most academics emphasize that teaching is based on knowledge and awareness rather than skill development. Crowded classes, intensive curriculum, fewer courses to improve their skills, a large number of theoretical lessons, lack of coordination and motivation among academics, and the inability to measure and evaluate these results can be considered some of the obstacles to developing their skills.

In addition to field knowledge and skill sub-themes, another sub-theme is personality traits that seem essential. Çoşkun, Kır, and Çoşkun (2017) found that employers expect graduates were entering the profession to have personality traits such as being honest and moral, prone to teamwork and having working discipline. Analysis results show that individuals who differentiate themselves in terms of finding a job are more advantageous, and some personality traits become critical to this process (Lapek, 2017). For example, it is emphasized that graduates who are open to communication, have empathy skills, prone to teamwork, can use technology

effectively as a learning tool, creative, innovative, highly aware, and analytically thinking and are more advantageous in employment. These results are essential in terms of demonstrating that personality traits are also important for graduates in finding jobs and meeting the needs of the sector as well as competence and skills. Lin, Lamond, Yang, and Hwang (2014) found that personality contributed positively to job performance and job satisfaction. Holland (1997) argued that they chose the professions that match their personality traits and that this affects their job performance. Lin, Yu, and Yi (2014) found that person-job fit positively associated with well-being, and both person-job fit and well-being had a direct effect on job performance. While Balcar (2020) emphasis the importance of flexibility, communication and intercultural skills, the study of Gube and Lajoie (2020) also puts great importance on flexibility, adaptability, and creative thinking skills that are essential in navigating an uncertain world.

The results of the analysis can be considered as necessary in terms of showing that the cognitive dimensions of personality such as analytical thinking and problem-solving; social aspects such as openness to communication and collaboration are essential in the process of employment. Rios, Ling, Pugh, Becker and Bacall (2020) found that oral and written communication, collaboration, and problem-solving skills are in high demand by employers regardless of the sector. These results can be perceived as valuable in terms of showing the importance of the cognitive and social characteristics of the individual regarding both skills and personality traits. The findings show that graduates should have not only cognitive and social skills but also personality traits such as entrepreneurship and extroversion. The analysis results show that both academics and human resources managers think similarly about the importance of their graduates' personality traits in finding a job. Graduates with personality traits such as responsible, entrepreneur, confident, extroversion, friendly, and empathic seem to be more advantageous in finding and retaining a job.

Finally, the results of the analysis show that vocational identity is another vital sub-theme in addition to field competence, skills, and personality traits. Vocational identity is a basic structure characterized by professional motivation and openness, consistency, and stability of talents. In today's society, and adaptable, flexible, self-development oriented vocational identity contributes significantly to career success and satisfaction (Skorikov and Vondracek, 2007). The results of the study show that each department cooperates with the public and private sector institutions. While this cooperation is carried out through more traditional mechanisms in some areas, it is carried out in the form of establishing local contacts with the sector representatives and communicating via social media. It is also seen that students are encouraged to participate in this collaboration and communication process (Jackson, 2016). University-industry cooperation has a valuable contribution to students' vocational identity development process. According to some academics, this point contributes to students' recognition of sectors and institutions, on the one hand, and their professional identity development. However, this relationship and interaction is not yet desirable in terms of quality. According to most participants, full contact cannot be established between the university and the sector, and active cooperation cannot be developed. Some academics base it on different expectations and priorities of both parties, while others attribute it to lack of communication and some to lack of effective mechanisms. Most academicians recommend that their students prefer standardized companies and institutions in their internships and field practices. The academicians with industry experience, especially institutionalized companies, emphasized that the expectations of graduates were not very high and that they contributed to the development of graduates by continuing their education within the institution if they had some personality traits and skills besides their basic knowledge.

Another critical point that the academicians and the human resources managers emphasized was internship programs, which were started as early as possible. It seems to be essential for both students' professional identity development and motivation (Jackson, 2016). According to academicians, the lack and late of sector experience of students led to delays in developing themselves as they did not notice the demands and needs of the sector. Besides, most academicians emphasized that the students were disappointed when they realized that students' expectations from the industry were unrealistic.

In summary, the results of the analysis showed that the qualifications of graduates and the features required by the sectors could be grouped under one theme and four sub-themes. According to the results, the competence theme emerges as a single theme covering the sub-themes of knowledge, skills, personality traits, and vocational identity. Both academics and human resources managers emphasized that these four sub-themes were essential in determining the proficiency of graduates. Both academics and human resources managers underlined that it was crucial to know the field information and computer programs related to the field. Similarly, having some skills, in addition to knowledge, seems valuable in this process. Cognitive skills such as critical thinking, analytical thinking, and problem-solving, and interpersonal skills such as communication, collaboration, and empathy seem essential in this process. The analysis also supports that in addition to knowledge and skills, personality traits can also be a resource that fosters competence. Also, the cognitive and social dimensions of the personality are perceived as related to the ability of graduates. Finally, vocational identity seems to be valuable both in terms of the development of the concept of professional self and institutional belonging in the sector.

Finally, some limitations of this study can be mentioned. The findings of the study were obtained by the qualitative method. Therefore, the results can only provide a conceptual framework for working groups with similar characteristics. Second, content analysis is inherently descriptive, relational, and analytical. Thus, the relationships between variables should not be interpreted as cause and effect relations. Third, the research group is small and homogeneous, so it can be expected to have different dynamics in different regions, and various universities and sectors. Therefore, further studies on the subject will contribute to the effectiveness and generalization of the findings of this research.

Acknowledgments

This study produced from the Turkey Report of the Erasmus Plus project titled “21st Century Skills (CATCH-21): Changing Approaches to Teaching in Higher Education. In addition, funded by the Erasmus+ Program of the European Union. However, European Commission and Turkish National Agency cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

References

- Alismail, H. A., & McGuire, P. (2015). 21st-Century standards and curriculum: current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-154.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st-century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*, OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Aydeniz, M. (2017). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM Odaklı ekonomik bir yol haritası*. University of Tennessee, Knoxville.
- Balcar, J. (2020). Future skills needs in EU and skills transferability in 2020: Sector meta-analysis (March 31, 2011). *Ekonomicka Revue*, 14(1), 5-20.
- Bankel, J., Berggren, K. F., Blom, K., Crawley, E. F., Wiklund, I., & Östlund, S. (2003). The CDIO syllabus: a comparative study of expected student proficiency. *European Journal of Engineering Education*, 28(3), 297-315.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3112-3134.
- Çiftçi, M. ve Öztürk, U. C. (2013). Yetkinlik bazlı personel seçme faaliyetleri ve Türkiye'deki büyük ölçekli işletmelerin işgören seçme modeli tercihlerindeki eğilimler. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(25), 145-172.
- Cohen, J. D., Renken, M., & Calandra, B. (2017). Urban middle school students, twenty-first century skills, and STEM-ICT careers: Selected findings from a front-end analysis. *TechTrends*, 61(4), 380-385. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0170-8>
- Coşkun, S., Kır, A. ve Coşkun, S. (2017). İş dünyasının muhasebe eğitiminden beklentilerinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(5), 330-341.
- Council of Higher Education (2010). *National qualifications framework for higher education in Turkey*, <http://tyyc.yok.gov.tr/>
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*, Institute for the future for University of Phoenix Research Institute, Palo Alto, viewed 18 Feb 2020, <http://www.iftf.org/futureworkskills/>
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca and R. Brandt (Eds.), *21st-century skills rethinking how students learn* (pp.51-75). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Dewey, J. (1998). *The essential Dewey: Pragmatism, education, democracy* (Vol. 1). Indiana University Press.
- Düzakın, E. ve Yılmaz, Ö. (2009). İşletme mezunlarının iş hayatındaki yeri ve işletme eğitimi: 1000 büyük sanayi kuruluşunun işletme mezunlarından beklentileri üzerine araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 149-164.
- Gabric, D., & McFadden, K.L. 2000. Student and employer perceptions of desirable entry-level operations management skills. *Mid-American Journal of Business*, 16, 51-59.
- Greenlaw, J. (2015). Deconstructing the metanarrative of the 21st-century skills Movement. *Educational Philosophy and Theory*, 47(9), 894-903.
- Gube, M., & Lajoie, S. (2020). Adaptive expertise and creative thinking: A synthetic review and implications for practice. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100630.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100630>.
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. SETA/Analiz. İstanbul.
- Hilton, M. (2015). Preparing students for life and work. *Issues in Science and Technology*, 31(4), 63-66.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources. FL: Florida
- Jackling, B., & De Lange, P. (2009). Do accounting graduates' skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education*, 18(4-5), 369-385.
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualizing graduate employability: The importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925-939.

- Kavanagh, M. H., & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, 48(2), 279-300.
- Köseoğlu, F. ve Tümay, H. (2013). *Bilim eğitiminde yapılandırıcı paradigma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lapek, J. (2017). *21st century skills: A tools student need*. Retrieved from <https://www.questia.com/magazine/1G1-491407251/21st-century-skills-the-tools-student-need>.
- Lin, Y. C., Yu, C., & Yi, C. C. (2014). The effects of positive affect, person-job fit, and well-being on job performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(9), 1537-1547.
- Lin, S., Lamond, D., Yang, C. L., & Hwang, M. (2014). Personality traits and simultaneous reciprocal influences between job performance and job satisfaction. *Chinese Management Studies*, 8 (1), 6-26.
- Özgüngör, S. ve Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin değerlendirmelerle ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 175-188.
- Özsoy, E., & Gürbüzöğlü, Y. E. (2019). Beyaz yakalı çalışanlarda aranan becerilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *International Journal of Management and Administration*, 3(5), 149-160.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri, 3. Baskıdan Çeviri, Patton, M. Q., *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Bütün, M. ve Demir, S. B. (Ed), Pegem Yayınevi, Ankara.
- Ritz, J. M., & Bevins, P. S. (2019). *Economies, innovations, technology, and engineering education: The connections*. Retrieved from http://www.ers.usda.gov/datafiles/International_Macroeconomic_Data/Historical_Data_Files/Historical, Erişim:13.10.2019
- Rios, J. A., Ling, G., Pugh, R., Becker, D., & Bacall, A. (2020). Identifying critical 21st century: A content analysis of job advertisements. *Educational Researcher*, <https://doi.org/10.3102/0013189X19890600>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Hogrefe Publishing.
- Salas-Pilco, S. Z. (2013). Evolution of the framework for 21st century competencies. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 5(1), 248-262.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2007). Vocational identity. In *Career development in childhood and adolescence* (pp. 143-168). Brill Sense.
- Soulé, H., & Warrick, T. (2015). Defining 21st-century readiness for all students: What we know and how to get there. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 178-186. <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000017>
- Şimşek, H. ve Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37(166). 250-261.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st-century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2019). Determinants of 21st-century digital skills: A large-scale survey among working professionals. *Computers in Human Behavior*, 100, 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.017>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st-century competencies: implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- World Economic Forum Report (2019). *Global competitiveness report 2019, How to end a lost decade of productivity growth*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Authors

Dr. Erdinc Duru has been working as the Professor since 2004 at the Pamukkale University. His background includes working with college students and dealing with issues primarily related to academic achievement, self-regulation, procrastination, higher-order micro and macro thinking skills, academic adjustment, school belongingness, and well-being.

Dr. Asuman Duatepe Paksu is a professor at Pamukkale University. Her major areas of study are mathematical content development, mathematical measurement and evaluation, critical thinking, and teacher competencies associated with daily life.

Dr. Murat Balkis has been working as the Professor since 2019 at the Pamukkale University. His background includes working with college students and dealing with issues primarily related to academic achievement and self-regulation, procrastination, and rational and irrational beliefs.

Dr. Sibel Duru has been working as an Associate Professor at Pamukkale University. Her research interests are constructivism in education, teacher beliefs, and elementary education. Nowadays, she is interested in computational thinking and critical thinking skill.

Dr. Mehmet Emin Bakay is a doctor lecturer at Katip Çelebi University. His study areas are educational management, leadership, institutional commitment, effective school management, and institutional quality.

Contact

Professor Dr. Erdinç Duru, Pamukkale University, Faculty of Education, eduru@pau.edu.tr

Professor Dr. Asuman Duatepe Paksu, Pamukkale University, Faculty of Education, aduatepe@pau.edu.tr

Professor Dr. Murat Balkis, Pamukkale University, Faculty of Education, mbalkis@pau.edu.tr

Associate Prof. Dr. Sibel Duru, Pamukkale University, Faculty of Education, sduru@pau.edu.tr

Dr. Mehmet Emin Bakay, İzmir Kâtip Çelebi University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, eminbakay@gmail.com

Dönmek veya Dönmemek, İşte Bütün Mesele Bu *

To Return, or Not to Return, That is the Question

M. Emir Rüzgar**

To cite this article/ Atf için:

Rüzgar, M. E. (2020). Dönmek veya dönmemek, işte bütün mesele bu. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1080 - 1115.
doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.2m

Öz. Bu çalışmada temel amacım, Amerika Birleşik Devletleri'nin Orta Batı bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde eğitimlerine devam eden yahut yakın zamanda mezun olmuş Türk öğrencilerin eğitimlerinin ardından Türkiye'ye dönme veya dönmeme kararlarını ve bu kararı verirken nasıl bir düşünce yapısına sahip olduklarını incelemektir. Bu amaca ulaşmak amacıyla nitel yöntem tercih edip 19 katılımcı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirdim. Verilerin analizinde tematik içerik çözümlemesi yaklaşımını kullandım. Analiz sonucunda dönme kararı veren katılımcıların kararlarının altında yatan esas nedenin, Türkiye'ye bilgi ve teknoloji aktarımı olduğunu belirledim. Dönmeme kararı veren katılımcıların ise daha iyi bir ekonomik güce sahip olmak, daha rahat bir siyasal atmosferde yaşamak ve daha profesyonel bir çalışma ortamında kariyer yapmak nedenlerinden etkilendiğini saptadım. Katılımcılar beyin göçünü engellemek amacıyla Türkiye'de ekonomik olanakların gelişmesinin ve siyasal durumun iyileştirilerek demokrasinin ilerletilmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Araştırma sonucunda beyin göçü ile baş edebilmek için Türk yükseköğretim sisteminin demokratik bir gelişimi ekonomik bir gelişimle birleştirmesi gerektiğini önerdim.

Anahtar Kelimeler: Beyin göçü, uluslararası Türk öğrenciler, Türk yükseköğretim sistemi, Amerikan yükseköğretim sistemi.

Abstract. My primary purpose in this study was to examine international Turkish students' (active or recently graduated) decision to return or not to return to Turkey after their education at a state university in Midwest region of the United States of America. For data collection, I conducted semi-structured interviews with 19 international students. The findings of the study indicated that participants who decided to return home do so to transfer knowledge and technology to Turkey. On the other hand, the participants who decided not to return to Turkey aimed to have better economic living conditions, to live in a more peaceful living environment, and to have a career in a more professional working environment. As a result of the study, I suggested that Turkish Higher Education System combine an economic growth with a cherishing democratic environment to overcome brain drain.

Keywords: Brain drain, international Turkish students, Turkish higher education system, American higher education system.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.10.2019
Düzeltilme Tarihi: 05.10.2020
Kabul Tarihi: 14.10.2020

* Bu araştırma daha geniş bir veri setinden doğan ikinci çalışmadır. Bu projeye başlarken amacım, uluslararası Türk öğrencilerin eğitimlerinin ardından Türkiye'ye dönme veya dönmeme kararları üzerinden beyin göçü kavramını çalışmaktı. Bu amaçla görüşmelerimde katılımcılara önce neden yurt dışı eğitimi tercih ettiklerini, ardından da eğitimlerinin ardından yurda dönüp dönmeyeceklerini ve bunun nedenlerini sordum. Ancak veri çözümlemesi aşamasında elimdeki verilerin bir makaleye sığmayacağını net bir şekilde gördüm. Bunun üzerine veriyi Türk öğrencilerin yurt dışı eğitimi tercih etme nedenleri bir makale, dönme veya dönmeme kararları bir makale olmak üzere ikiye ayırmaya—bu konuda diğer araştırmacılarla da fikir alışverişinde bulunarak—karar verdim. Katılımcıların yurt dışı eğitim tercihlerini incelediğim ilk makale *Yurt Dışında Yükseköğrenim Gören Türk Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma* başlığıyla yayımlanmıştır.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Aksaray Üniversitesi, Türkiye, memiruzgar@aksaray.edu.tr. ORCID: 0000-0001-6372-1233

Giriş

Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) Orta Batı bölgesinde Dömebirar (takma isim) adında içinde yan yana kurulu ikiz kent bulunan bir yer vardır. Dömebirar'da Giwhiwe Üniversitesi (takma isim) adıyla bilinen bir devlet üniversitesi bulunduğu da bilinmektedir. Ben Giwhiwe Üniversitesi'nde akademik çalışmalarına devam ederken Dömebirar'da dört yıldan uzunca bir süre yaşadım. Burada bulunduğum süre zarfında Giwhiwe'de diğer uluslararası Türk öğrencilerle doğal olarak yakın temasım oldu. Akranlarımla girdiğim sosyal ilişkilerde sohbetlerimizin bir süre sonra belirli bir düzen takip ettiğini fark ettim. Bahsettiğim düzen; içerik ne olursa olsun (akademik, sosyal veya bir diğer konu başlığı) sohbetin er veya geç Türkiye ile ilgili meselelere ve okul bittikten sonra Türkiye'ye dönmeye veya dönmemeye kayışıydı. Dömebirar'a varışından Türkiye'ye dönene kadar geçirdiğim zamanda Türk öğrencilerin neden yurda dönmek istedikleri veya istemedikleri kişisel bir araştırma ilgisi olarak hep aklımda kaldı.

Dömebirar'da öğrenci Türklerin dönüş kararlarına yönelik merakım kendi dönme zamanım yaklaştıkça bir kat daha arttı. Eğitiminin ardından yurda dönüşünün kesin olduğunu bilen biri olarak dönüş ile ilgili hususlar üzerine diğer öğrencilerin nasıl bir düşünce yapısı içinde olduklarına iyiden iyiye merak saldım. Ardından Türkiye'den gelen bir haber, sözünü ettiğim düşünce yapılarına dair öncül izlenimler elde etmemi sağladı. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, tersine beyin göçü sağlamak ve hızlandırmak amacıyla *Yurda Dönüş Araştırma Burs Programı*'ni *Uluslararası Lider Araştırmacılar Programı*'na dönüştürerek uluslararası araştırmacıları yurda davet etmiş, yurda gelen araştırmacıların projelerine ve kendilerine önemli meblağlarda teşvik vermeyi de vaat etmişti (Çimen, 2018). Bu haber hatırı sayılır bir süre boyunca bulunduğum sosyal çevrelerde tartışıldı. Tartışmalar özellikle verilen teşviklerin Türk öğrencilerin veya eğitimini bitirmiş yurt dışında yaşayan Türk bilim insanlarının Türkiye'ye dönmesini gerçekten de sağlayıp sağlamayacağı üzerine yoğunlaştı. Bu durum, Türk öğrencilerin yurda dönüş ve dönmeyiş durumlarını bir araştırma ile incelemenin hem kendi kişisel merakımı gidermede hem de alanyazına katkı sağlamada faydalı olacağına beni iyice ikna etti. Son olarak sosyal medyada oldukça ilgi ve hatta tepki çeken bir video gördüm. Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı etkinlikleri kapsamında bir özel televizyon kanalının yayımına çıkan genç bir öğrenci, gelecek hayalinin ne olduğu sorulduğunda Almanya'da bir üniversitede tıp okumak istediğini ve sonrada Alman vatandaşı olabileceğini dile getiriyordu ("Öğrencinin 'gelecek hayali,'" 2019). Tüm bu süreç sonunda uluslararası Türk öğrencilerin eğitimlerinin ardından Türkiye'ye dönme veya dönmeme kararlarını incelemeye kesin karar verdim.

Yurt dışında eğitim gören Türk öğrencilerin eğitimlerinin ardından yurda dönmeyerek başka bir ülkede yaşamaları ve yaşadıkları bölgenin ekonomik, sosyal gelişimine katkı sağlamaları alanyazında beyin göçü denilen olaya neden olur. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2017 yılında Türkiye'den yurt dışına göç eden insan sayısı 235,640 iken 2018 yılında %27,7 artışla 323,918 kişi olmuştur; göç eden bu grubun demografisine bakıldığında ise ilk sırayı 20 ila 34 yaş arası genç nüfusun aldığı görülmektedir ("Türkiye'yi terk ediyorlar," 2019). Türkiye'nin bir ülke olarak yıllarca yatırım yaptığı vatandaşlarının ülkelerini ister yurt dışı eğitim ister başka yollarla terk etmesi dikkatle incelenmesi gereken bir durumdur. Bu bağlamda mevcut araştırmada uluslararası Türk öğrencilerin eğitimlerinin ardından Türkiye'ye dönme veya dönmeme kararlarını ve bu kararın nasıl bir düşünce yapısıyla alındığını incelemeyi amaçlıyorum.

Bir kavram olarak beyin göçü ülkelerin beşeri sermayelerinin (insan gücünün) uluslararası hareketiyle ilişkili olup yüksek eğitilmiş insanların gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere göç etmesi olarak tanımlanabilir (Beine, Docquier ve Rapoport, 2008). Yetişmiş beyin gücünün kaynak ülkelerinden daha iyi koşullar sağlayan ülkelere göç etmelerinin bireylere yaşam koşulları ve yaşam biçimi alanlarında olduğu gibi kendi uzmanlık alanlarında da daha iyi fırsatlar sağlamak amacıyla olduğu tartışılmıştır (Tansel ve Güngör, 2003). Beyin göçü üzerine yapılan çalışmalar özellikle 1960'lı yıllardan itibaren büyük bir artış göstermiştir (Oosterbeek ve Webbink, 2011).

1960'lı yıllarda oluşmaya başlayan beyin göçü çalışmalarının bu olgunun kaynak ülkeye ve hedef ülkeye etkileri üzerine odaklandıkları söylenebilir. Kaynak ülke açısından bakılırsa beyin göçünün gelişmekte olan ülkelerin en değerli kaynakları olan insan gücünü yıllarca yatırım yapıp eğittikten sonra halihazırda gelişmiş bir ülkeye kaptırmasıyla kaynak ülkeye olumsuz sonuçlar doğurduğu iddia edilmiştir (Docquier, 2006; Portes ve Celaya, 2013). Bu görüşe karşın beyin göçünün yurt dışından kaynak ülkeye yapılan para havaleleri, bilgi ve beceri ediniminden sonra kaynak ülkeye artı değer sağlayarak dönüş, iş olanakları yaratma ve hedef ülkede kaynak ülke diasporası yaratma gibi olumlu yönleri olduğu da tartışılmıştır (Oosterbeek ve Webbink, 2011). Bu bağlamda özellikle küreselleşmenin bir kavram olarak önümüzde durduğu günümüz dünyasında Cao (1996), nitelikli insan gücü hareketliliğinin beyin göçü (brain drain) olmadığını, bu duruma küreselleşmenin bir sonucu olan beyin dolaşımı (brain circulation) olarak bakmak gerektiğini öne sürmüştür. Yine Cao'ya (1996) göre göç veren bir ülke, beynin kendi sınırlarından ayrılması nedeniyle kısa vadede çeşitli kayıplar yaşasa da uzun vadede beynin üreteceği artı değerler nedeniyle kazanımlar edinebilecektir. Dolayısıyla gelişmekte olan ülkeler beyin dolaşımını sınırlamaya çalışmak yerine kendi ülkelerine beyin çekmeye odaklanmalıdır (Cao, 1996). Beyin göçüne yönelik biri olumlu, biri olumsuz olmak üzere tartıştığım bu iki yaklaşıma karşın ABD ve Kanada gibi gelişmiş ülkelerin kendilerine vasıfsız insan göçünü durdurmak, nitelikli yetişmiş insan gücünü arttırmak amacıyla önlemler aldıkları açıkça bilinen bir vakiydir (Bakırtaş ve Kandemir, 2010). Bu durum sonucunda nitelikli insan gücü zaten bol olduğu gelişmiş ülkelerde daha da bollaşmakta, daha az olduğu gelişmekte olan ülkelere ise azalarak ekonomik gelişime olumsuz etki etmektedir (Docquier ve Rapoport, 2012).

Beyin göçünü açıklamaya yönelik kuramsal modeller incelendiğinde özellikle iki modelin alanyazında işlendiği görülmektedir (örneğin bkz. Pazarcık, 2010; Sağbaş, 2009). Bunlardan ilki insancıl modeldir. Bu modele göre bilimin dil, vatan vb. gibi karakter özellikleri olmaz. Bilim insanı çalışmalarını en rahat şekilde yapıp en etkili sonuçlar alabileceği yerde olmalıdır. Gelişmiş ülkeler daha rahat ve etkili bir çalışma ortamı sağlayıp çalışanlara daha iyi ekonomik koşullar sunarak bilgi ve teknoloji birikiminin artışı sağlamaktadır. Bu artıştan da gelişmiş ülkeler gibi gelişmekte olan ülkeler de faydalanmaktadır (Pazarcık, 2010; Sağbaş, 2009). İkinci model olan milliyetçi modele göre ise her ne kadar bilimin karakter özellikleri olmasa da bilim insanların ürettiği bilgi ve geliştirdikleri teknolojiler, en çok bunların geliştirildiği ülkelere artı değer kazandırmaktadır. Gelişmekte olan ülkeler halihazırda kısıtlı olan kaynaklarını insan gücü yaratmaya harcarken yetiştirdikleri gücün gelişmiş ülkelere giderek onlara katkı vermesi gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere bedava güç ihracıdır (Pazarcık, 2010; Sağbaş, 2009). Böylesi bir durumda da kaynak ülkede kalanlar bu durumun olumsuz doğurgularına katlanmak durumunda kalmaktadır. Bu bağlamda, Bhagwati ve Rodriguez (1976) tarafından, göç veren ülkelere bir beyin göçü vergisi ödenmesi önerilmiştir (akt. Bacchi, 2016).

Beyin göçünün neden gerçekleştiğine dair öne sürülen açıklamalara bakıldığında bu nedenlerin genel olarak üç farklı boyutta ele alınabileceği görülebilir. İlk boyut ekonomik (finansal)

nedenlerdir. Bireyler daha yüksek meblağlar ödeyen işler bulabilecekleri için kaynak ülkeden ayrılarak hedef ülkeye gitmektedir ki bu durumda yıllarca emek ve sermaye harcadıkları eğitimlerine yaptıkları yatırıma kaynak ülkede alabileceklerinden daha iyi dönüş alırlar (Köser-Akçapar, 2006). Bu finansal etkenler sadece birim olarak kazanılan parayla değil, ödenen vergi miktarı, paranın alım gücü ve yaşam kalitesi ile de ilgilidir (Bernard, 1971). Gelişmekte olan beş ülkeye beyin göçünün etkilerini inceleyen bir araştırmada Gibson ve McKenzie (2012), otuz yıl boyunca kaynak ülke yerine gelişmiş bir ülkede çalışmanın beyin göçü yapan yetişmiş bireye finansal getirisinin 532,000 dolar ile 1,27 milyon dolar arasında olabileceğini rapor etmiştir. İkinci boyut sosyal ve profesyonel nedenlerdir. Farklı farklı alt başlıklarda toplanabilir olmalarına karşın bu nedenler genel olarak kaynak ülkeye nazaran hedef ülkenin daha iyi yaşam koşulları sağlamasının yanında bireye hem materyal hem de zihniyet olarak daha iyi araştırma ve kendi alanında gelişme fırsatları sunmasıyla ilişkilidir (Krishna ve Khadria, 1997). Üçüncü ve son boyut ise kaynak ülkedeki siyasal koşullar ve atmosferdir. Tansel ve Güngör (2004), yurt dışında eğitimlerini sürdüren lisans, yüksek lisans, doktora öğrencileri ve üniversite derecesi bulunan işgücü üzerine gerçekleştirdikleri bir araştırma sonucunda bu grubu yurt dışına iten en önemli nedenlerden birinin kaynak ülkedeki ekonomik ve siyasal istikrarsızlık olduğunu, araştırma grubunu yurt dışına çeken en önemli etkenlerden birinin de yurt dışındaki sistemli ve düzenli yaşam tarzı olduğunu tartışmıştır. Benzer şekilde Ngoma ve Ismail (2013) de beyin göçünün gelişmekte olan ülkelerdeki siyasal istikrarsızlıkla açıklanabileceğini dile getirmiştir.

Beyin göçünün doğrultusu incelendiğinde ABD geçmişte olduğu gibi (Bernard, 1971) günümüzde de en fazla beyin göçü alan ülkedir (Basri ve Box, 2008). Yetmiş Türk insan gücünün de göç amacıyla en fazla tercih ettiği ülke ABD'dir (Köser-Akçapar, 2006). Ayrıca Oosterbeek ve Webbink'in (2011) bildirdiğine göre yurt dışında görülen eğitim, yurt dışında kalarak kaynak ülkeye dönmeme kararını büyük ölçüde etkilemektedir. Benzer şekilde yurt dışında geçirilen süre de kaynak ülkeye dönme olasılığına ters orantılı olarak etki etmektedir (Oosterbeek ve Webbink, 2011). Son olarak Moguérou (2006), ABD'ye beyin göçü kararının bireylerin yükseköğrenimleri esnasında alındığını bildirmiştir.

Beyin göçü konulu araştırmaların çoğunlukla ekonomi bilimi özelinde göçün ekonomik etkileri üzerine odaklandığı görülmektedir (örneğin bkz. Beine, Docquier ve Rapoport, 2008; Docquier ve Rapoport, 2012; Gibson ve McKenzie, 2012). Alanyazında beyin göçü kavramına genel olarak eğitimsel yaklaşımla yükseköğretim disiplini cephelerinden bakarak uluslararası Türk öğrencilerin beyin göçü kararı verip vermeme durumlarını ve bu kararları neden verdiklerini derinlemesine inceleyen çalışma sayısı sınırlıdır. Bu bağlamda doktora eğitimimi ABD'de tamamladıktan sonra Türkiye'ye dönmüş olmam bana incelemeyi amaçladığım beyin göçü kavramını gerçekleştirdiği yerde birebir gözlemleme fırsatı vermiştir. Dolayısıyla nitel bir araştırmada kendi gözlem ve deneyimlerimin sağladığı kavramsal yapı çerçevesinde beyin göçü kavramını araştırmamın anlamlı bir girişim olduğu söylenebilir. Öte yandan bu konudaki çalışmaların genellikle *ex post facto* çalışmalar olduğu, diğer bir deyişle, halihazırda göç etmiş katılımcılar üzerinden bu kavramı ele aldıkları da iddia edilebilir. Bu bağlamda yükseköğrenimlerine devam eden veya son birkaç yılda mezun olmuş Türkiye kökenli katılımcıların beyin göçü eğilimlerini incelemeye gereksinim olduğu sonucuna varılabilir.

Bu araştırmada temel amacım, ABD'nin Dömebirar bölgesinde bulunan Giwhiwe Üniversitesinde lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi gören veya bu üniversiteden yakın zamanda mezun olmuş Türk öğrencilerin eğitimlerinin ardından Türkiye'ye dönme veya dönmeme kararlarını incelemek ve bu kararları almalarına neden olan etkenleri irdelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt arayacağım:

1. Katılımcılar Giwhiwe üniversitesindeki (ABD) akademik ve sosyal ortamlar ile Türkiye'deki akademik ve sosyal ortamları nasıl değerlendirmektedir?
2. Türkiye'ye döneceğini belirten katılımcılar dönüş sürecini nasıl açıklamaktadır?
3. Türkiye'ye dönmeyeceğini belirten katılımcılar dönmeyiş sürecini nasıl açıklamaktadır?
4. Katılımcıların Türkiye'ye dönüşlerini teşvik edecek durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın giriş kısmında açıkladığım üzere burada çalışmayı amaçladığım olgu kişisel bir meraktan oluştu. Bu merak yıllar içinde farklı biçimler alarak araştırmayı tasarlamama katkı sağladı. Araştırma tasarımı aşamasından yürütme aşamasına doğru devam ederken tasarım aşamasının ilk dönemlerinden itibaren zihnimde net olan tek husus, bu olguyu nitel bir yaklaşım ile incelemek istediğimdir. Kaç kişinin eğitim amacıyla yurt dışına gittiği, gidenlerin ne kadarının döndüğü vb. sayısal veriler çok önemli olmakla birlikte benim bu araştırmadaki amacım yıllarca temas halinde bulunduğum akranlarımla dönüş ve dönmeyiş hususlarında düşünce yapılarını olabildiğince derinlemesine incelemektir. Bu amaca ulaşmada da en faydalı yaklaşımın nitel yöntem olduğuna kanaat getirdim. Nitel araştırmalarda önceden belirlenmiş reçete benzeri adımlar takip etmek yerine ulaşılmak istenen araştırma amacı doğrultusunda araştırmacının kişisel kararlar verebilmesi zaruridir. Nitekim Stake (1995); nitel bir araştırmacının araştırma yöntemi, araştırma alanı, katılımcı vb. öğelerin seçiminde bir uzman iştahına (connoisseur's appetite) sahip olması gerektiğini dile getirmiştir. Stake'in (1995) bu önerisi doğrultusunda bu araştırmada nitel bir yöntem tercih ettim.

Araştırma Alanı

Araştırmayı ABD'nin Orta Batı bölgesinde yer alan Dömebirar'da gerçekleştirdim. Dömebirar'ın toplam nüfusu yaklaşık 130,00'dir ("United States Census Bureau," 2019). Dömebirar'ın ekonomik gücünün sınırlı olması nedeniyle bölge; Şikago, New York vb. gibi daha gelişmiş ve refah bölgelerin insanlara sağladığı sosyal yaşam olanaklarını sağlayamaz. Nitekim bu bölgenin en büyük işvereni, Giwhiwe Üniversitesi'dir. Ancak özellikle Giwhiwe Üniversitesi'nin sunduğu eğitimin kalitesi ve ekonomik anlamda bölgenin yaşam koşullarının uygunluğu nedeniyle bölge, başta uluslararası olanlar olmak üzere ciddi bir öğrenci nüfusuna ev sahipliği yapmaktadır.

Giwhiwe Üniversitesi, Morrill Arazisi Yasaları kapsamında arazisi devlet tarafından hibe edilerek kurulmuş (land-grant) bir eyalet üniversitesidir. Üniversite etkinliklerini araştırma, eğitim ve topluma hizmet olmak üzere üç temel boyutta yürütmektedir. *Times Higher Education*'in (2019) oluşturduğu üniversite sıralamalarına göre Giwhiwe Üniversitesi dünya genelinde ilk 50 üniversite içindedir. Öte yandan Giwhiwe Üniversitesi uluslararası öğrenciler tarafından eğitim amacıyla sıklıkla tercih edilmektedir. Üniversite 2018 yılı için 116 farklı ülkeden lisans ve lisansüstü öğrenciye eğitim ve araştırma olanağı sağlamıştır. Bu ülkeler arasında Çin, Hindistan ve Güney Kore; Giwhiwe Üniversitesi'ne en fazla öğrenci gönderen üç

ülke olmuştur. Bununla birlikte gerek kişisel gözlemlerim gerekse de üniversitenin istatistikleri, üniversitede hatırı sayılır bir uluslararası Türk öğrenci nüfusu olduğunu göstermektedir. 2018 yılında 116 ülke arasında Türkiye, 97 öğrenci ile Giwhiwe'ye en fazla öğrenci gönderen sekizinci ülke durumundadır.† Dömebirar, ekonomik ve sosyal yaşamının önemli kısmını Giwhiwe'ye borçlu olan bir üniversite kentidir (*college town*). Stake'in (1995) söz ettiği nitel araştırmacıda bulunması gereken uzman iştahı önerisi doğrultusunda yoğun Türk öğrenci nüfusu da göz önüne alarak Giwhiwe'nin uygun bir araştırma alanı olduğuna karar verdim.

Katılımcılar

Araştırmaya Giwhiwe Üniversitesi'nde lisans veya lisansüstü düzeyde eğitim gören veya yakın zamanda mezun olmuş 19 Türk öğrenci katılmıştır. Katılımcıların seçiminde gönüllülük ilkesini esas aldım. Katılımcıların araştırma ile ilgili bilgilerini Tablo 1'de sunuyorum (katılımcıların bilgilerinin bu şekilde sunumuna bir örnek olarak bkz. Barnes ve Smagorinsky, 2016).

Tablo 1.

Katılımcılara Dair Temel Bilgiler

Takma Ad	Cinsiyet	Yaş	Yurt Dışında Eğitim Alınan- Alınmış Bölüm	Türkiye'de Kazanılan Son Derece			Yurt Dışında Bulunan Süre	Yurt Dışında Edinilen- Edinilecek Derece	Finansal Kaynak
				Türü	Bitirme Yılı	Bölüm			
Felicia	Erkek (E)	28	İnşaat Müh.	Lisans (L)	2013	İnşaat Müh.	6	Yüksek Lisans Mezun, Doktora Devam (YLMDD)	Araştırma Asistanlık
Şerif Lloyd	E	28	Makine Müh.	L	2014	Makine Müh.	5	Yüksek Lisans ve Doktora Mezun (YLDM)	Araştırma Asistanlık
Kartal	E	25	Havacılık ve Uzay Müh.	L	2016	Havacılık ve Uzay Müh.	2	Yüksek Lisans Mezun	Fulbright Bursu
Nehir	Kadın (K)	35	Eğitim Programları ve Öğretim	L	2005	İngiliz Dili ve Edebiyatı	8	YLMDD	Araştırma, Öğretim ve Lisansüstü Eğitim Asistanlığı
Bilal	E	40	Elektrik ve Bilgisayar Müh.	L	2000	Elektrik ve Elektronik Müh.	8	YLMDD	Öğretim Asistanlığı
Key Card	E	21	İnşaat Müh.	Lise	2016	--	3	Lisans Devam (LD)	Aile
Aslı	K	28	Elektrik ve Bilgisayar Müh.	L	2014	Elektrik ve Elektronik Müh.	5	YLMDD	Fulbright bursu ve Araştırma Asistanlık
April	K	34	Matematik	L	2008	Matematik	8	YLDM	Önce YLSY ^a , ardından Araştırma ve Öğretim Asistanlığı
Cem	E	33	Gıda Müh.	L	2010	Gıda Müh.	6	YLMDD	Önce YLSY ^a , ardından Araştırma ve Öğretim Asistanlığı
Hale	K	23	Moleküler ve Hücresel Biyoloji	Lise	2013	--	6	Lisans Mezun (LM)	Maddi Yardım, Öğrenci Kredisi ve Çalışma
Claudio Lopez	E	21	Elektrik ve Bilgisayar	Lise	2016	--	3	LD	Aile

† Burada söz ettiğim raporun atfını vermem durumunda raporun adında ve içeriğinde araştırma alanını oluşturan üniversitenin adı bulunduğu araştırma alanının ve katılımcıların kimliğinin ortaya çıkma tehlikesi bulunması nedeniyle raporu metin içinde kaynak göstermedim ve aynı zamanda makale sonundaki kaynaklar listesine eklemedim.

Müh.									
Deniz	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Ulaş	E	47	İnşaat Müh.	MBA	--	MBA	3	Yüksek Lisans Mezunlu	Kendi Birikimi
Gökhan	E	32	Özel Eğitim	L	2010	Özel Eğitim	8	YLDM	Önce YLSY ^a , ardından Araştırma ve Öğretim Asistanlığı
Kayra	K	29	Ölçme ve Değerlendirme	L	2013	İlköğretim Matematik Öğretmeni	4	YLMDD	YLSY ^a
Tsonga	E	22	Elektrik ve Bilgisayar Mühendisliği	Lise	2015	--	4	LM	Aile
Duman	E	32	Eğitim Psikolojisi	Tezsiz Yüksek Lisans	2011	Fizik Öğretmeni	5	Doktora Devam Ediyor	YLSY ^a
Öykü	E	34	Finans	Lisans	2008	Ekonomi	9	YLDM	Asistanlık, Bölüm Burs
Güneş	E	25	Makine Müh.	Lisans	2018	Makine Müh.	1	Yüksek lisans devam	Bölümden Burs

* Katılımcı bilgilerinin paylaşılmasını istemedi.

-- Veri yok.

a Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme ve Yerleştirme

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 19 kişinin 13’ü erkek, 5’i kadın olup katılımcılardan biri kişisel bilgilerinin paylaşılmasını istememiştir. Ayrıca katılımcıların yaş ortalaması 29.8’dir. Katılımcıların yurt dışına eğitim amacıyla çıkmadan önce Türkiye’de eğitim gördükleri bölümler; İnşaat Mühendisliği, Makine Mühendisliği, Havacılık ve Uzay Mühendisliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Elektrik ve Elektronik Mühendisliği, Gıda Mühendisliği, Matematik, Ekonomi, Özel Eğitim, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fizik Öğretmenliği’dir. Öte yandan katılımcılar Giwhiwe’de İnşaat Mühendisliği, Makine Mühendisliği, Havacılık ve Uzay Mühendisliği, Elektrik ve Bilgisayar Mühendisliği, Gıda Mühendisliği, Matematik, Finans, Moleküler ve Hücrel Biyoloji, Eğitim Programları ve Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi ve Özel Eğitim gibi programlarda eğitim görmektedir. Katılımcı grubun yurt dışında eğitim amacıyla geçirdikleri ortalama süre, 5.22 yıldır. Bunlarla birlikte katılımcıların yedisinin araştırmanın veri toplama sürecinde yüksek lisans mezun olup doktora devam ettiği, dördünün yüksek lisans ve doktora mezun olduğu, ikisinin yüksek lisans mezunu olduğu, birinin yüksek lisans eğitimine devam ettiği, ikisinin lisans mezun olduğu ve ikisinin lisans devam ettiği görülmektedir. Son olarak katılımcıların yurt dışı eğitimlerini finanse etmek amacıyla en sık başvurdukları yol asistanlıktır. Asistanlık seçeneğinin ardından katılımcıların yurt dışında eğitim görmek amacıyla Fulbright ve Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme ve Yerleştirme (YLSY) program burslarından yararlandıkları gibi az bir kısmının ise ailelerinin desteğini aldıkları görülmektedir. Bu burslardan Fulbright, 1949 yılında Türkiye ve ABD arasında imzalanan bir anlaşmayla işlevsellik kazanan ve Türk öğrencilerin ABD’de eğitim görerek iki ülke arası kültürel etkileşimin artırılmasını temel hedef edinen bir bursdur. Fulbright bursiyeri adaylara yıllık belirli bir miktar hibe para verilir. Adaylar bu parayı kullanarak ABD’deki eğitim masraflarını karşılar. YLSY bursu ise 1416 sayılı yasa kapsamında Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) organize ettiği, Türk öğrencilerin masraflarının karşılanarak yurt dışına eğitim amacıyla gönderildikleri bir burs programıdır. Bursun temel amacı, Türk öğrencilerin yurt dışında eğitim gördükleri alanda kendilerini geliştirerek Türkiye’ye döndüklerinde ülkenin kalkınma ve ilerlemesine katkı sağlamalarıdır. Bu burs kapsamına alınan adaylar gidecekleri ülke ve üniversiteyi belirler. Adayların eğitim gördükleri süre boyunca MEB, üniversite harcı ve kırtasiye masrafı olmak üzere adayın genel eğitim masraflarını karşılar ve adaya ayrıca aylık

olarak bir yaşam masrafı öder. Adaylar eğitimlerini tamamladıktan sonra anlaşmalı oldukları yurt içi kuruma veya üniversiteye dönerek yurt dışında geçirdikleri sürenin iki katı süre boyunca çalışarak hizmet ederler. Bu bursun kökenlerinin yurt dışına ilk defa öğrenci gönderildiği Osmanlı dönemlerine kadar gittiği söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmanın değeri, araştırmacının çalıştığı olguyu kavrayabilmesi ve katılımcıların bu olguyu nasıl algıladığını anlayabilmesi üzerinden belirlenir. Bu bağlamda nitel araştırmalarda insan etkileşiminin neden ve nasılına yönelik sorular sorulur (Agee, 2009). Bu amaca ulaşmak için nitel araştırmalarda en sık kullanılan tekniklerin başında görüşmeler gelmektedir. Bu araştırmada katılımcıların yurt dışı eğitimlerinin ardından Türkiye'ye dönme veya dönmeme karar mekanizmalarını ve bu süreçte etkili etkenleri anlamak amacıyla 19 katılımcı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirdim (görüşme soruları için bkz. Ek-3). Görüşmeleri katılımcılara uygun olan bir yer ve zamanda gerçekleştirdim. Bu görüşmelerden 17'si yüz yüze olmakla birlikte iki katılımcı ile görüşmeyi mesafe farkı nedeniyle Skype programı yardımıyla çevrimiçi ortamda yaptım. Tüm görüşmeleri katılımcıların izniyle bir ses kayıt cihazı ile kayıt ettim.

Verilerin Çözümlemesi ve İnanırcılık

Görüşme ses kayıtlarının dökümünü Google Docs uygulamasının Sesle Yazma özelliği ve F5 transkripsiyon programını kullanarak yaptım. Oluşan dökümler araştırmanın veri setini teşkil etmektedir. Nitel araştırmalarda veri çözümlemesi veri toplama süreci bittikten sonra değil, veri toplama süreci başladığında başlar (Saldana, 2009). Başka bir deyişle, araştırmacı katılımcılarla temas kurmaya başladığı ilk andan itibaren incelemeye çalıştığı evrene dair fikirler edinir. Stake'in (1995) belirttiğine göre nitel araştırmalarda veri çözümleme işlemi, araştırmacının araştırma kapsamında incelediği olguya anlam yükleme girişimidir. Veri toplama ve veri üzerinde not alma süreçleri, veri ile özleşme ve veriye anlam yükleme süreciyle bütünleşiktir ki bu süreçlerde kişisel yargı, değer, düşünce ve duygular da işe koşuktur (Bresler, 2008).

Araştırma kapsamında Burnard, Gill, Stewart, Treasure ve Chadwick'in (2008) açıkladığı tematik içerik çözümlemesi yaklaşımını kullandım. Bu yaklaşım kapsamında veri çözümlemenin ilk adımında bütün görüşme dökümlerini okuyarak veri üzerinde notlar aldım. Ardından açık kodlama yoluyla veriden doğan öncül kod listesini oluşturdum. Bir sonraki aşamada öncül kod listesini gözden geçirerek tekrarlayan kodları çıkardım. Tekrarları çıkardığım listede de benzerlikleri doğrultusunda kod kategorileri meydana getirdim. Son olarak kod kategorilerini tekrar inceleyerek bulgulara son halini verdim. Tematik içerik çözümlemesi işlemi bilgisayar yardımıyla RQDA programını kullanarak yaptım.

Çalışmanın inanırcılığı için Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen uzun süreli etkileşim tekniğini kullandım. Uzun süreli etkileşim tekniği, nitel araştırmacının çalıştığı alanda katılımcılarla uzun süreli ve derin etkileşim kurmasıyla sağlanır. Araştırmacı alanda geçirdiği uzun süre sayesinde çalıştığı olguya dair derin bakış açıları kazanıp bulgularının rastlantısal olmadığına kanaat getirebilir. Uzun süreli etkileşim tekniğine ek olarak Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda inanırcılıktan emin olabilmek için akran incelemesi (peer debriefing) tekniğini önermiştir. Akran incelemesi tekniği, nitel araştırmacının topladığı ve düzenlediği

veriler ile bu verilerden oluşturduğu bulguları araştırmanın içinde olmayan uzman bir akrana sunması ve bu uzmanın dönütleri doğrultusunda çalışmasını düzenlemesini içerir. Bu bağlamda veri ve bulguları Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip, aynı zamanda nitel araştırma deneyimi bulunan iki akrana sunarak dönütleri doğrultusunda çözümleme sürecini nihayete erdirdim.

Etik Hususlar, Verilerin Sunulması, Araştırmanın Dili

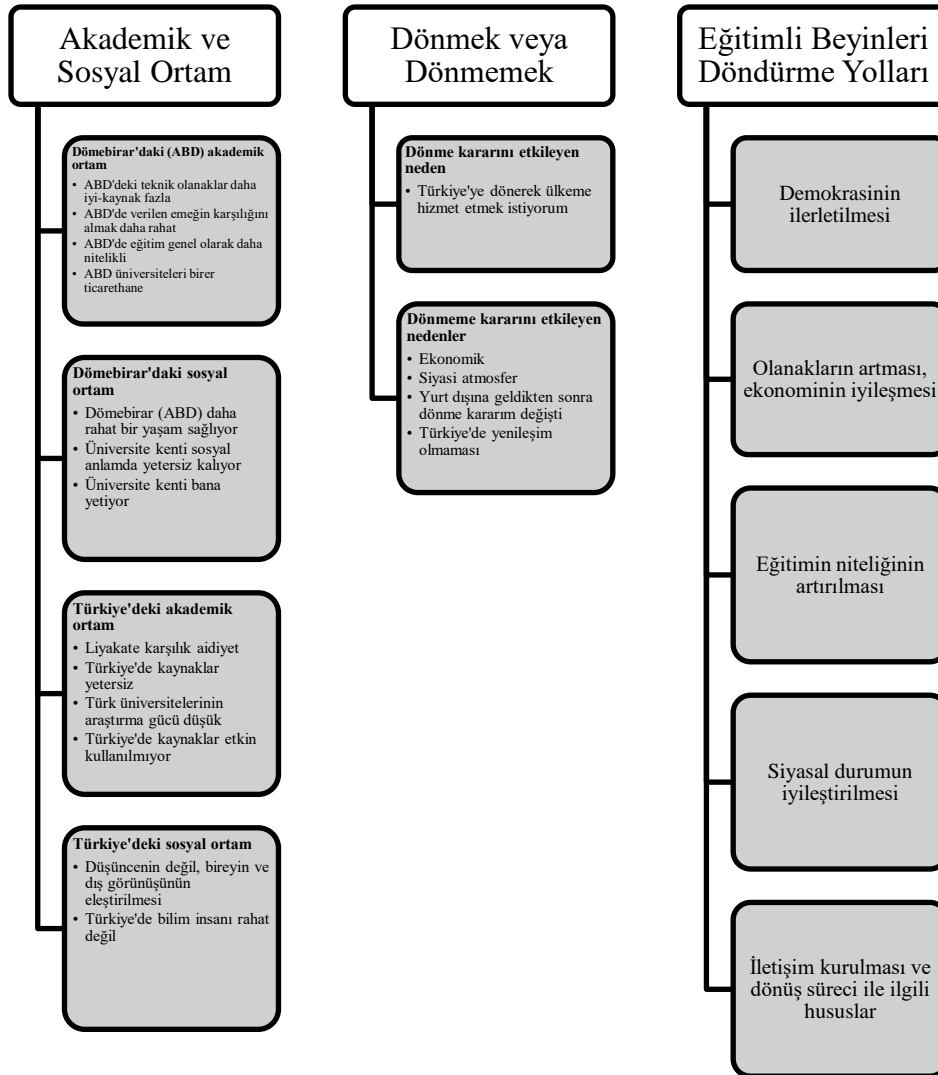
Araştırmanın tasarlama sürecinin ardından Stake'in (1995) daha önce sözünü ettiğim uzman iştahi fikri doğrultusunda çalıştığım olguya dair bana en derin içerikleri sunabileceğine inandığım katılımcıları araştırmaya davet ettim. Bu doğrultuda araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasıyla gerçekleşmiştir. Ayrıca araştırmaya gönüllü olarak katılmaya karar veren aday katılımcılara Bilgi ve Olur Formu (bkz. Ek-1) sundum. Bu formda araştırmanın amacı, neler içerdiği, nasıl gerçekleşeceği vb. gibi katılımcıların araştırmayla ilgili bilmesi gereken her şey bulunmaktadır. Araştırmada yer almaya karar veren aday katılımcılar bu formu okuyarak imzalamıştır.

Katılımcılarla görüşme amacıyla bulduğumda öncelikle yaş, cinsiyet, bölüm vb. bilgilerini bir form aracılığıyla ile topladım (bkz. Ek-2). Bu esnada ayrıca katılımcılardan kendilerini araştırmada temsil edecek bir takma ad seçmelerini istedim (Allen ve Wiles, 2015). Bu takma adları çalışmanın bulgularının sunumunda kullanarak katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğini sağlamayı amaçladım. Ayrıca araştırma ile bilgileri şifre korumalı bir bilgisayar ortamında depolayarak yine katılımcı gizliliğini korumaya gayret ettim. Bununla birlikte araştırmanın bulgularının sunumunda katılımcı gizliliği ile birlikte bölge ve kurum gizliliğinden de emin olmak amacıyla bölge ve kurumları da takma adlarla sundum. Öte yandan, hem Dömebirar'da onlardan biri olarak katılımcılarla geçirdiğim süre zarfında hem de araştırmanın veri toplama sürecinde katılımcıların Türkçe ile İngilizce karışımı hibrit bir dil konuştuklarını fark ettim. Bu durumu bulgulara yansıtmak için alıntılarda katılımcıların kullandıkları İngilizce sözcükleri doğrudan Türkçe'ye çevirerek vermek yerine orijinal kullanımı koruyup köşeli parantez içinde yatık olarak Türkçe'lerini verdim. Ayrıca bazı durumlarda yine köşeli parantez içinde ancak düz şekilde alıntılarını okuyucularca daha rahat anlaşılmasını sağlayacağını düşündüğüm açıklamalar ekledim.

Bu araştırmanın yazım düzenlemesinde takip edilen Amerikan Psikoloji Derneği'nin (American Psychological Association – APA) yazım kılavuzuna göre araştırma makalelerinde araştırmacının kendinden bahsederken üçüncü tekil şahıs kullanması, kendine yazar diye hitap etmesi veya genel olarak edilgen bir ton kullanması doğru değildir (APA, 2010). Nitel araştırmalarda araştırmanın veri toplama aracının esasen araştırmacının kendisi olması (Farber, 2006), başka bir deyişle, incelediği evreni kendi yorumuyla sunması nedeniyle nitel araştırmalarda araştırmacının kendisini yazımdan soyutlayan edilgen bir ton yerine etkin bir ton tercih etmesinin daha uygun olduğu yargısına ulaşılabilir. Bu düşünce doğrultusunda araştırmanın genelinde olduğu gibi bulguların sunumunda da etkin bir tonla birinci tekil şahıs kullanmanın bu araştırmanın doğasına uygun olduğu kanaatine vardım.

Bulgular

Dömebirar bölgesinde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerin eğitimlerinin ardından Türkiye'ye dönme veya dönmeme kararlarını beyin göçü kavramı kapsamında incelediğim bu araştırmada bulguları araştırma soruları doğrultusunda bu bölümde sunuyorum. İlk alt bölümde katılımcıların Dömebirar'daki (ABD) akademik ve sosyal ortamları üzerine değerlendirmelerini paylaştıktan sonra bunların Türkiye karşılıklarını tartışacağım. Bir sonraki alt bölümde katılımcıların dönme veya dönmeme kararlarını ayrıntılarıyla inceleyecek ve bu kararın altında yatan nedenleri sunacağım. Üçüncü ve son alt bölümde ise katılımcıların gözünden Türkiye'nin yurt dışındaki insan gücünün ülkeye nasıl döndürülebileceği ile ilgili katılımcıların görüşlerini inceleyeceğim. Bu bölümdeki başlık ve alt başlıkların görsel bir temsili Şekil 1'de veriyorum.



Şekil 1. Başlık ve alt başlıkların görsel bir temsili.

Akademik ve Sosyal Ortam

Katılımcıların buldukları bölge üzerinden ABD'deki akademik ortama yönelik değerlendirmelerinde ABD üniversitelerinin kendilerine materyal ve olanak açısından daha iyi ortamlar sağladığını, ABD'nin bilimin merkezi olduğunu, ABD'de araştırma ve eğitime verdikleri emeğe daha iyi karşılık aldıklarını, ABD'de eğitimin daha nitelikli olduğunu ve de ABD üniversitelerinin esasen bir şirket gibi hareket ettiğini düşündüklerini belirledim.

Dömebirar'daki (ABD) akademik ortam

ABD'de teknik olanaklar daha iyi—kaynak fazla: Eğitim gördükleri Giwhiwe Üniversitesi özelinde ABD'deki akademik ortamı değerlendiren katılımcıların (Bilal, Cem, Deniz, Duman, Felicia, Güneş, Kartal, Key Card, Nehir, Öykü, Şerif Lloyd, Ulaş) en sık değindiği husus, ABD'de teknik olanakların daha fazla ve ulaşılabilir olduğudur. Bu teknik olanaklar katılımcılarda ABD'de akademik gelişimlerini daha iyi sürdürebilecekleri düşüncesi oluşmasına neden olmaktadır. Çünkü ABD'de uygulamaya dayanan ve dolayısıyla öğrencinin etkin olduğu bir eğitim alan katılımcılar, Türkiye'de ise kaynak yetersizliği nedeniyle eğitimin uygulamadan çok sözel tekrara dayandığını dile getirmektedir. Ayrıca katılımcılara göre benzeri bir durum araştırma için de geçerlidir. ABD'de olanakların bolluğu nedeniyle araştırma yapmak kolaylaşırken Türkiye'de kaynakların eksikliği araştırmacıları zorlamaktadır.

Cem: Biz pastörizasyonu mesela kitaplardan okuyarak öğreniyorduk; ben burada pastörizasyonu cihazının üzerinde anlatıyorum çocuklara. Uygulamalı öğretiyorsun... Benim orada kitaplarda görebildiğim şeyleri biz burada hepsini görüyoruz. Burada araştırma konusunda Amerika, Avrupa'dan da daha iyi, gıda mühendisliği için konuşuyorum yine. Milyon dolarlık cihazları istediğimiz gibi kullanıyoruz.

Felicia: Mühendislik açısından en önemli şeylerden birisi, paran ne kadar var? Ne kadar parayı araştırma, geliştirmeye harcaabiliyorsun ve ne kadar teknik kaynak var? Mesela benim çalıştığım alanda centrifuge [*santrifüj*] testi denen bir concept [*kavram*] var. Bu testle mesela, ben deprem çalışıyorum, bir yapay deprem üretebiliyorsun. Türkiye'de centrifuge [*santrifüj*] makinesi yok, Amerika'da centrifuge [*santrifüj*] makinesi var ve bu makinada test yapmanın maliyeti 10.000\$, Türk lirasına çevirince 50.000₺ yapıyor. Biz burada bu testlerden 20 tane yapabiliyoruz. Türkiye'de bu testi paran olsa da yapamazsın. Çünkü facility [*tesisat, teknik olanak*] yok, makinesi yok ve bu makine inanılmaz pahalı bir makine. Makine yok bir, para yok iki.

Bilal: [ABD'de] kaynaklar, imkanlar daha fazla olabilir çünkü her türlü makaleye falan ulaşabiliyorsun. Mesela ben ...'nden hatırlıyorum [Türkiye'den bir üniversite anıyor]. MATLAB programı kullanacağım diye nerden bulacağımı şaşırılmıştım yani MATLAB programını bulacağımı. Crack edilmiş [*lisanssız*] programlar falan hep ama bu üniversitede [Giwhiwe] bu sağlıyor... Hatta bir tek MATLAB değil başka programlar falan da sağlıyor. İmkanlar daha fazla yani.

Şerif Lloyd: Türkiye'de araştırma yaparken 10.000₺ para denkleştirip böyle bir tane bilgisayar almak, bir deney için düzeneği kurmak falan çile yani kuramıyorsun zaten 10.000₺'ya. Burada geliyorsun senin hocanın yüz binlerce dolar bütçesi oluyor, her şey elinin altında oluyor. Bir anda istediğin her şeyi yapabiliyorsun. Faydası o.

ABD bilimin merkezi: Katılımcıların (Cem, Deniz, Duman, Felicia, Kayra, April, Aslı, Öykü, Ulaş) buldukları yurt dışı akademik ortama dönük değerlendirmelerinde belirttikleri ikinci husus ABD'nin günümüzde bilimin cazibe merkezi olduğudur. Diğer bir deyişle katılımcılar, alanlarında en bilinen ve etkili araştırmacıların ABD'de olduğunu düşünmektedir. Ayrıca dünya genelinde en iyi öğrenciler, bir şekilde ABD'ye gelerek araştırmalarına ABD'de devam etmek

için ellerinden geleni yapmaktadır. Çünkü ABD’de araştırma yapmak; teknik olanak, araştırmanın sonuçlarının dikkate alınması, araştırmadan elde edilen maddi kazancın yüksek olması gibi nedenlerle araştırmacı adaylarına olabildiğince cazip gelmektedir. Kısaca katılımcılara göre ABD bilimin günümüzde merkezi konumundadır. Bu hususta katılımcılardan Öykü’nün yorumlarını örnek olarak veriyorum:

Şimdi bir kere kapitalin olduğu yer Amerika zaten. O yüzden üniversite sayısı olsun, genel seviye, konferanslar olsun, merkez Amerika’da zaten, araştırmanın merkezi. Bölüme göre değişir bu ama birçok bölümün araştırma merkezi aslında Amerika’da. Amerikan üniversitelerinin tekelinde ilerleyen bir şey. Şu an Avrupa üniversitelerinden de güçlü. Eskiden merkez Avrupa’daymış zaten. Sonra bu merkez Amerika’ya kaymış. Merkez orada, entelektüel merkez, bilgi üretim merkezi aslında biraz Amerika’da. O yüzden o merkeze gidiyorsun, o merkez dünyadan birçok insanın aslında bulunduğu yer. Japon’u var, Çinlisi var, Korelisi var, Avrupalısı var, Türk’ü var, İranlısı var. Bir de bunlar iyi öğrenciler. Dünyanın en iyi öğrencilerinin birleştiği üretim merkezi ve kapital ile desteklenen bir şey. Bütçeler daha fazla, maaşlar daha fazla, devlet destekleri daha fazla. Mühendislikte olsun bu NSF [National Science Foundation, Ulusal Bilim Ajanısı, ABD’de araştırmacılara kaynak sağlayan devlet kurumu] galiba. Aldıkları fonlar, şunlar bunlar olsun, üretim merkezi burası aslında biraz daha.

ABD’de verilen emeğin karşılığını almak daha rahat: Katılımcıların (Bilal, Claudio Lopez, Deniz, Duman, Gökhan, Hale, Key Card, April, Şerif Lloyd, Tsonga, Ulaş) ABD akademik ortamını değerlendirmelerinde sıklıkla değindikleri diğer bir nokta da verdikleri emeğin takdir edildiğini düşünmeleri ve bu emeğe daha rahat karşılık alabildiklerine inanmalarındır. Bu görüşte olan katılımcılar gerek aldıkları eğitim gerekse de yaptıkları araştırmalar sonucunda gördükleri takdirin, Türkiye’de olabileceğinden daha doyurucu olduğunu düşünmektedir. Bu bakış açısında akademik olarak verilen emeğin karşılığını almak (başarılı olmak) ABD’de sadece verilen emeğe bağlı iken Türkiye’de verilen emek ile birlikte öğretim üyeleriyle iyi ilişkiler kurma gibi akademik olmayan dışsal etkenlere de bağlıdır. Ayrıca profesyonel çalışma ortamlarında da duyulan doyum, doğrudan doğruya gösterilen performansa bağlıdır.

Şerif Lloyd: Türkiye'deki asistanlıklar falan biliyorsun ödev oku, hocanın arabasını yıka, bilmem ne; biraz amelelik üzerine kurulu. Yaptığın işler tamamen kısıtlı, hoca ne istiyorsa onu yapıyorsun.

Tsonga: Nasıl anlatsam bilemedim ama benim çok arkadaşım var ...’te [Türkiye’den bir üniversite anıyor] okuyan aynı bölümde. Onlar genelde daha çok zorlanıyor akademik açıdan. Onlar çok çalışmalarına rağmen değişik bir şekilde çok fazla karşılığını alamadılar benim gözlemimde. Ben burada çalıştığımın karşılığını aldım.

Gökhan: Şu an bulunduğum üniversitede işimden çok memnunum, çok huzurluyum, çok mutluyum. Hem işim, hem üniversite, hem pozisyonum, tam benim istediğim şekilde bir pozisyon. Yaptığım iş gerçekten takdir ediliyor ve destekleniyor. Türkiye’ye döneceğimi düşünüyorum sonra hayal ediyorum, ya diyorum burada yaptıklarımı Türkiye’de herhalde yapamam.

ABD’de eğitim genel olarak daha nitelikli: Katılımcılar (Bilal, Cem, Claudio Lopez, Deniz, Felicia, Güneş, Key Card, Nehir, Öykü, Şerif Lloyd, Tsonga), ABD’de eğitim niteliğinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu katılımcılara göre ABD’deki bir yükseköğretim kurumunda görülen eğitim; kaynakların fazlalığı, ders sayılarının ve içeriklerinin çeşitliliği, öğrencilere sağlanan sosyal olanaklar, üniversitelerin politize olmaması gibi nedenlerden ötürü Türkiye’de bir kurumda görülecek eğitime göre daha yüksek niteliklidir. Hem nitelik hem de nicelik açısından ABD yükseköğretim kurumları daha iyi bir eğitim sunmaktadır.

Öykü: Yurtdışında eğitim almaya karar verdim çünkü birinci nedeni burada daha iyi eğitim kurumlarının olması... İyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum, iyi hocalarla çalıştığımı düşünüyorum.

Claudio Lopez: Türkiye’den geldiğimi duyunca buradaki Amerikalı öğrenciler soruyorlar, “Niye Türkiye’de kalmadın buraya geldin?” “Ne getirdi buraya seni?” diye. Ben açıkçası şeyden bahsediyorum buradaki üniversitelerin, yüksek seviye eğitim veren üniversitelerin fazla olduğundan bahsediyorum.

Key Card: Buradaki eğitim Türkiye’ye göre olumlu yanları daha ağır basıyor. Bir de çok research [araştırma] fırsatı var. Çok öğrenci kulübü var. Amerika’daki üniversitelerde politik olarak çok daha az şey görüyorum haberlerde.

ABD üniversiteleri birer ticarethane: Katılımcıların Amerikan Yükseköğretim Sistemine yönelik olarak buraya kadar sıraladığım olumlu düşünceleriyle birlikte bazı katılımcılar (Bilal, Nehir, Şerif Lloyd), bu sistemin olumsuz bir yanı olduğunu da düşünmektedir. Bu katılımcılara göre ABD üniversiteleri bilimsel kaygılarla beraber aynı zamanda bir şirket edasıyla işletilmektedir. Örneğin, bir Amerikan üniversitesinde bir araştırmacının mesleki performansı her şeyden önce üniversiteye araştırmaları yoluyla ne kadar kaynak getirdiğiyle ilişkilidir. Araştırmacıların kurumlarına getirdikleri kaynaklar üniversitelerin başarı sıralamasını belirlemede doğrudan etkili olduğundan üniversiteler, gelen kaynaklara büyük önem vermektedir.

Şerif Lloyd: Burada master [yüksek lisans] yapınca buranın sistemini gördüm. Hocaların işleyişinin sadece para olduğunu, üniversitelerin seni sallamadığını, sadece gelecek parayı salladığını, yaptığın işin kalitesine bakmadığını falan gördüm. Belki Giwhiwe’de böyledir. Ama birçok yerde de böyleydi.

Bilal: Ondan sonra bir sürü para bulman gerekiyor. Sürekli proje yazıyorsun ve o projelerin onda biri, onda üçü falan kabul oluyor ve senin başarında bunun ile ölçülüyor.

Dömebirar’daki sosyal ortam

Katılımcıların Dömebirar’daki sosyal ortama yönelik değerlendirmelerinde şu hususları tespit ettim: Dömebirar (ABD) daha rahat bir yaşam sağlıyor, üniversite kenti sosyal anlamda yetersiz kalıyor, üniversite kenti bana uygun.

Dömebirar (ABD) daha rahat bir yaşam sağlıyor: Katılımcılar (Cem, Claudio Lopez, Felicia, Gökhan, Hale, Kayra, Key Card, Nehir, Aslı, Ulaş) Giwhiwe Üniversitesinin bulunduğu Dömebirar bölgesi özelinde ABD’nin niteliği yüksek, rahat bir yaşam ortamı sağladığını düşünmektedir. Sosyal anlamda bu rahatlık; yeşil alanların bulunduğu parkların daha fazla olması, yaşanılan evlerin geniş ve ferah olması gibi unsurlardan kaynaklanmaktadır. Ayrıca katılımcılar, genel yaşam niteliği açısından ister Dömebirar ister ABD içi başka bir yer olsun yaşanılan bölgeden bölgeye çok fazla fark olmadığını, farklı bölgeler arasında belirli bir yaşam standardı oluştuğunu ifade etmektedir. Katılımcıların sosyal rahatlık bağlamında dile getirdikleri bir diğer husus ise insanların Dömebirar özelinde ABD’de birbirlerine duydukları saygının Türkiye’de bulunmadığını düşünmeleridir.

Gökhan: [Amerikalılar] Kendi dünyalarında mutlu, huzurlu. Geliyor işine gidiyor, tahmin edilebilir bir hayatı var. Siyasi iktidar değişse de üniversitenin yönetimi değişse de bir şehirden bir şehre göç etse de çok fazla bir değişiklik olmuyor hayatında. Huzurlu, mutlu. Neden, bu neye katkı sağlıyor? Adam önünü görebildiği için huzurlu. Beş gün sonra, beş ay sonra, beş yıl sonra çok fazla ülkede veya kendi yerel bölgesinde acayip bir değişiklik olmayacağını bildiği için başarıya odaklanıyor, hedeflerine odaklanıyor, hedeflerini gerçekleştirmek için o imkanları sağlamaya çalışıyor ve sağlayabiliyor da.

Nehir: Genel olarak benim kişisel olarak istediğim şey, ben Amerika'nın şeyini sevdim yani doğası, parkları, geniş alanlar, insanların kendilerine ait özel alanlarının geniş olması, büyük evler falan bu olay benim hoşuma gidiyor. İki köpeği olan birisi olarak istiyorum ki bol bol park olsun etrafımda, bol bol yeşillik olsun ve havada güzel olsun dışarı çıkabileyim ve yürüyebileyim onlarla.

Aslı: Muhtemelen insanların yaşam tarzları biraz farklı diyebilirim. Yani burada insanlar bireysel ve birbirine karşı saygılı yaşam şekilleri. Türkiye'de pek o yok. O mesela insana çok önemli bir şey değilmiş gibi geliyor ama sonra günlük hayatında sürekli o tarz şeyler olunca insanın sonuçta günlük yaşam modunu ve yaşantısını değiştirecek şeyler oluyor.

Üniversite kenti sosyal anlamda yetersiz kalıyor: Dömebirar bölgesi içindeki hareketliliğinin çoğunu Giwhiwe Üniversitesine borçludur. Dolayısıyla katılımcıların da bulunduğu üzere Dömebirar bir üniversite kentidir. Katılımcıların bir kısmı (Duman, Felicia, Gökhan, Güneş, Kartal, Kayra, Key Card, Nehir, Aslı, Şerif Lloyd, Tsonga) bu üniversite kentinin sağladığı sosyal olanaklardan memnun görünmemektedir.

Güneş: Ben İstanbul'da doğdum büyüdüm. Lisem Taksim'deydi, üniversitem Sarıyer merkezdeydi. O yüzden istediğim zaman Taksim'e gidebilir, Beşiktaş'a gidebilirdim. Hem uzaklık açısından 40-45 dakika uzaklıkta olması, hem de birçok insan olması nedeniyle çok fazla sosyal aktivitesi, çok fazla... Sürekli işte her akşam dışarı çıkabileceğimiz bir yer olması, bir şeyler yapabilecek olmamız vardı. Dömebirar'da ne yazık ki böyle bir imkan yok, konser olsun tiyatro olsun. Her gün her seferinde çıkabileceğimiz bir yer yok. Veya işte ne bileyim örnek veriyorum caz bar seviyorsanız caz bar yok. Toplamda 10 tane mi 15 tane mi bar var. Tiyatro yok işte gidebileceğiniz. Sinemalar çok uzakta. Bu tür kendimi geliştirebileceğim, sosyal anlamda kafamı dinlendirebileceğim olanakların olmaması nedeniyle Dömebirar'dan birazcık şikayetçiyim.

Felicia: Bu 6 yılı [Giwhiwe'de yüksek lisans ve doktora yaptığı süre] yeniden yaşayacak olsam ve hafızamı silme imkanım olsa başka bir yerde yaşardım çünkü burası çok küçük bir şehir. Küçük bir şehirde akademik olanaklar çok güzel olabilir ama bununla birlikte sosyal olanakların çok sınırlı olduğunu düşünüyorum. Sosyal anlamda daha iç açıcı, daha çok opsiyonun olduğu büyük bir şehirde yine iyi bir üniversitede okuyabilirdim.

Duman: Benim düşündüğüm fırsatları bana sağlamadı. Daha fazla fırsatlar olduğunu düşünmüştüm. Eğitim ve çevre açısından, vereceği sosyal ve kültürel etkinlikle falan filan ama o tür bir geri besleme sağlamadı.

Üniversite kenti bana yetiyor: Bir yaşam alanı olarak bu üniversite kentine yönelik olumsuz değerlendirmelere karşın bazı katılımcılar (Cem, Claudio Lopez, Hale, April, Öykü, Ulaş) ise üniversite kentinin sağladığı yaşam tarzının eğitim görmek için daha uygun olduğu kanaatine sahiptir. Üniversite kenti çok geniş ve karmaşık olmaması nedeniyle katılımcılar, özellikle Türkiye'nin büyük kentlerinde ciddi bir sorun olduğunu düşündükleri trafik sorununu yaşamadıklarını dile getirmektedir. Kısaca Dömebirar, öğrencilerin akademik çalışmalarına daha rahat odaklanabilecekleri bir yaşam alanı sağlamaktadır.

Cem: Tam böyle research [araştırma] yapılacak bir yer. Seni ders çalışmaktan alıkoyacak hiçbir şey yok. Sen istemediğin sürece, sen kendin özel yaratmadığın sürece öyle bir ortam yok.

Öykü: Sosyal açıdan da memnun kaldım yani ufak bir öğrenci kasabası ya da şehri nasıl tanımlandırıcaksak. Ve seviyorum çünkü insanlar birbirine yakın çok compact [yoğun]. Sıkıldığın zaman hemen bir kahve içebiliyorsun, herkes birbirine çok yakın. Bir yemek yiyebiliyorsun yani gece 11'e, 12'ye kadar açık kafeteryalar var. Orada çalışan diğer öğrenciler var. Büyükşehirde de yaşadım ben. Bu ortam pek yok. Bu öğrenci şehri veya kasabası concept'i [kavramı] sevdiğim bir şey aslında benim... Tabii burada her yere 5-10 dakikada gidiyorsun arabayla. Ben İstanbul'da yetiştiğim için normal gidiş geliş için bir buçuk saat yollarda harcayan bir insandım. Şu an gerçekten de iki saat... Arkadaşlarım var konuşuyorum, Ataşehir'den Mecidiyeköy'e gidiyor her gün. Diyor ki sabah erken gidersem 40 dakikada gidiyorum. Ama normal saate kalırsam sabah 7.30-8.00 gibi, 1

saat 15 dakika sürüyor diyor. Gidiş geliş 2,5 saat yolda harcıyor arkadaşlarım. Şu an yolda 2 saat harcamayı tahayyül bile edemiyorum ben buradaki yaşamımda. Bence bu trafik çok büyük bir farklılık.

Türkiye’de akademik ortam

Katılımcıların Türkiye’deki akademik kültüre yönelik değerlendirmelerini incelediğimde şu temaları belirledim: Liyakate karşılık aidiyet, Türkiye’de kaynaklar yetersiz, Türk üniversitelerinin araştırma gücü düşük, Türkiye’de kaynaklar etkin kullanılmıyor.

Liyakate karşılık aidiyet: Katılımcılar (Cem, Deniz, Felicia, Key Card, Nehir, April, Ulaş) Türkiye’de profesyonel anlamda yükselmenin adayın kendi beceri ve emeği ile değil faydalı olabilecek bireysel ilişkileri temelinde ilerlediğine inanmaktadırlar. Katılımcılardan Key Card’ın Ahbap-Çavuş Kapitalizmi olarak adlandırdığı bu duruma göre Türkiye’de kişilerin teknik yeterliliklerinden çok belirli boyutlardaki aidiyetleri belirli pozisyonlara gelmelerinde etkilidir. Katılımcılara göre özellikle yükseköğretim kurumlarında genel bir akademik kültürün oluşmamış olması nedeniyle bireysel ilişkiler ve aidiyet, liyakattan daha önemli duruma gelmektedir.

Cem: Akademik ortam daha o kadar da oturmadığı için özellikle anadolu üniversitelerinde. Ben orada bir araştırma görevlisi kadrosuna geçebilme şansım bilmiyorum çok düşük geliyordu bana... Türkiye’de akademide kalmak çok büyük referanslar gerektirir, akademik başarıdan öte daha farklı şeyleri devreye sokmayı gerektirir... Hem bir de olan kadrolar da kişiye özel yaratılıyor. Yani özellikle anadolu üniversiteleri tamamen kişiye özel kadrolar açıyor. Resmen işte atıyorum A kişi için açılıyor, şu şunu çalışmış, bunu çalışmış, şunu çalışmış, nokta atışı yani. Onu çalışmadan o adam seni almıyor, anladın mı?

Felicia: Aidiyet versus liyakat. Bir insanın sadece teknik anlamda bir şeyler başarabileceğine inanmıyor insanlar. Bir yerlerde aidiyete doğru gitmenin gerekliliğini hissediyorlar... Enteresan bir şekilde Türkiye’de liyakatten aidiyete kaymışlar, teknik anlamda iyi insanlar da aidiyete kaymışlar. Anlatabildim mi? Teknik anlamda çok iyi insan buraya geliyor ve şeyi kokluyorsun, Türkiye’de o teknik bilgi ile oraya gelmesi aslında normal ama oraya aidiyet ile gelmiş, belirli şeyler yapmış ki bu sözlerinden sarf ettikleri cümlelerinden de belli oluyor. Belli aşamalarda aidiyete kapıldıkları için teknik bilgilerini kullanabilmişler. Yani belirli bir aidiyete kapılmaları gerekiyor bunu yapması için.

Ulaş: Bir kere her şeyden önce bu hak eden insanların yükseltilmesi mevzusu var. Adamcılık değil de dediğim gibi kanunların, kuralların herkes için geçerli olması.

Türkiye’de kaynaklar yetersiz: ABD üniversitelerindeki materyal ve başka türden kaynakların bolluğundan söz eden katılımcılar konu Türk üniversitelerine gelince aynı şeyi söyleyememektedir. Nitekim katılımcılara (Cem, Duman, Gökhan, Güneş, Kayra, Aslı, Şerif Lloyd) göre Türk üniversiteleri eğitim bağlamında öğrenciye, araştırma bağlamında da araştırmacıya yeterince kaynak sağlayamamaktadır. Katılımcıların söz ettiği bu kaynak azlığı, hem öğrencilere sunulan eğitimin niteliğini düşürmekte hem de yüksek nitelikli araştırmalar yapılmasını engellemektedir.

Kayra: [Türkiye’de] bazı üniversitelerde sanki böyle sadece yapmak için yapıyorlar, çok kaliteli olmuyor gibi.

Duman: Burada adamlar milyon dolarlık yatırımlar yapıyorlar saçma sapan bir araştırmaya ama Türkiye’de öyle bir fırsatın var olduğunu düşünmüyorum. Mesela Türkiye’de araştırmalar ne üzerinden yapılıyor? Tek fon sağlayan TÜBİTAK. TÜBİTAK’tan fonun varsa araştırma yapabiliyorsun. O da kısıtlı imkanlarla. Onun haricinde endüstriden üniversitelere çok bir yatırım olduğunu düşünmüyorum. Gelin beraber çalışalım, inovasyona yönelik bir şeyler yetiştirelim, biz

size şu kadar para veriyoruz; sizden şu sonuçları bekliyoruz ya da en azından bu yönde bir geleceğe dair bir yön çizmenizi bekliyoruz falan gibi bir şey yok yani. Destekleme yok, o yüzden.

Türk üniversitelerinin araştırma gücü düşük: Katılımcılar Türk üniversitelerinin yeterli kaynağı olmadığını belirtmekle birlikte aynı zamanda bu üniversitelerin araştırma gücünün de düşük olduğunu düşünmektedir (Cem, Duman, Felicia, Gökhan, Güneş, Aslı, Öykü, Şerif Lloyd). Burada sözünü ettiğim durumun yapılan araştırma sayısından ziyade yapılan araştırmaların etkisi, verimliliği ve ulaştığı kitle ile ilgili olduğunu da söyleyebilirim. Katılımcılara göre Türkiye’de de bazı nitelikli araştırmalar zaman zaman yapılmakla birlikte genel olarak üniversiteler yüksek etki yaratan araştırmalar yapabilecek durumda değildir.

Cem: Research [*araştırma*] yapabilme kapasitesi çok düşük anadolu üniversitelerinin. Adam üniversiteyi açmış ama laboratuvarı yok doğru düzgün. Hiçbir şeyi yok.

Şerif Lloyd: Türkiye’de burada [ABD] yapılan araştırmalar yapılmıyor. Türkiye’de direct [doğrudan] gelişime yönelik. Mesela benim alanım makine için genelde savunma sanayi için araştırma yapılıyor. Şimdi bizim burada yaptığımız şeyler mesela güneş enerjisini daha nasıl verimli yapabilirim ya da işte şunu daha iyi anlarsak şöyle yüzeyler yapabilir miyiz şudur budur. Bunlar şu anda bizim ülkemizde kullanılabilecek şeyler değil açıkçası.

Türkiye’de kaynaklar etkin kullanılmıyor: Katılımcılarla geçirdiğim temas döneminde katılımcıların sıklıkla Giwhiwe ve diğer Amerikan üniversitelerinin kaynaklarının bolluğundan memnuniyetlerini, Türk üniversitelerinin ise kaynak azlığından şikayetlerini dile getirdiklerini gördüm. Bunun üzerine katılımcılara Türkiye’nin bu sorunu nasıl çözebileceğini düşündüklerini sordum. Amerika daha iyi kaynakları olduğu için daha yüksek etkisi olan ve mali getirisi olan araştırmalar yaparak daha fazla para kazanmakta; Türkiye ise kaynak kıtlığı nedeniyle AR-GE’ye yatırım yapamadığı için araştırma yapamamakta ve mali gelir elde edememektedir. “Bu durum hep böyle gitmek zorunda mıdır?”, “Türkiye bu döngüyü nasıl kırabilir?” diye sorduğumda katılımcılar (Cem, Deniz, Felicia, Kartal, Öykü, Şerif Lloyd), kaynakların hiç olmaması gibi bir durumun söz konusu olmadığını fakat Türkiye’de kaynakların verimli ve etkili bir şekilde kullanılmadığını dile getirdiler. Kaynakların kullanımını hususunda katılımcılar sadece mali kaynakların değil, insani kaynağının da iyi kullanılmadığı fikrindedirler.

Felicia: Aslında Türkiye’de para yok diye bir şey yok. Bunları Türkiye’de yapamayız diye bir şey de yok. Düzeltiyorum, parasal kaynaklar daha kısıtlı Türkiye’de ama benim verdiğim centrifuge [*santrifüj*] testi örneğini Türkiye’de yapamayız diye bir şey yok. Yapabiliriz ama benim gördüğüm kadarıyla, kendi tecrübelerime dayanarak, ne kadar iyi olduğunu bilmiyorum tecrübelerimin ama Türkiye’de paranın harcanma şekli buradan çok daha farklı.

Deniz: Evet, bence Türkiye’de research [*araştırma*] kaynakları var yani bildiğim kadarıyla TÜBİTAK’ın bayağı fundingi [*kaynağı*] var ama onların veriliş şekilleri, kime ne verdikleri, bence çok akıllı şekilde yapılmıyor yani.

Öykü: Bence bizim gerçekten çok iyi eğitilmiş bir insan havuzumuz var. Türkiye’nin ben potansiyelini yeteri kadar kullanmadığını düşünüyorum... Birçok üniversitemiz var bizim mühendislik alanlarında bakarsan iyi eğitim veren. ..., ..., ..., [Türkiye’den birkaç üniversite sıralıyor]. Burada gerçekten birçok bölümden insanla da arkadaşlık yaptım. Çok inanılmaz zeki insanlar var. Bizim insan havuzumuz, gençlik havuzumuz çok iyi. Böyle bir ülkenin potansiyelini çok daha iyi kullanması gerektiğini... Yani beyin göçü çok veriyoruz biz. Ve biz de aslında bildiğin Middle East’da [*Ortadoğu’da*] böyle bir Silikon Vadisi üretebilirdik. Ya da belirli alanlarda dünya markaları, teknoloji üretmiş... Ya da sadece teknoloji de değil yani sosyal bilimler açısından da böyle. Merkez oluşturan merkez üniversiteler ve aslında araştırma için birçok insanın birleşebileceği bir center, hub [*merkez*] olabilirdik yani. Ben açıkçası şaşıyorum buna. Onu yapamadık yani. Ve bu üzüntü verici yani biraz da o gözle baktığın zaman çünkü hakikaten de çok zeki insanlar var, çok

zeki insanlarla tanıştım saygı duyduğum insanlarla. Ama birçok insana bakıyorsun ya yurtdışına gelmeye çalışıyorlar ya da o zeki insan gidiyor yani normal kalburüstü bir şirkette çalışmaya başlıyor. Bence biz yetenekleri de çok iyi kullanamıyoruz. Bu toplum daha çok şey üretebilmeliydi bence.

Türkiye’deki sosyal ortam

Katılımcılar Türkiye’deki sosyal ortama yönelik değerlendirmelerinde insan ilişkilerinin ve genel yaşam kültürünün olumsuz gördükleri yanlarını vurgulamaktadır. Bu başlıkta veri setinden “Düşüncenin değil, bireyin ve dış görünüşünün eleştirilmesi” ve “Türkiye’de bilim insanı rahat değil” olmak üzere iki başlık saptadım.

Düşüncenin değil, bireyin ve dış görünüşünün eleştirilmesi: Katılımcıları (Bilal, Claudio Lopez, Hale, Key Card) Türkiye’deki sosyal ortamda en rahatsız edici durum, düşünceleri yerine düşünceleriyle hiç ilgisi olmayan şeylerin eleştiri konusu olmasıdır. Örneğin, katılımcılara göre Türkiye’de insanların düşünceleri değil, giyimleri gibi dış görünüşlerini oluşturan unsurlar eleştiri konusu olmaktadır. Bu durum ise Türkiye’de insanların yaşadığı stresi artırmaktadır. Ayrıca Türkiye’de insanların birbirlerini çekememeleri de söz konusu olabilmektedir. Genel olarak bu hususların katılımcıların Türkiye’de fikirlerinin değer görmediğini düşünmeleri ile ilgisi olduğunu düşünüyorum.

Hale: Nasıl diyeyim, güzellik standardı. Giyim, kuşam, dış görünüşün çok önemli olması, bence insanların hayatına ekstra bir stres katıyor. Ben de buna çok dayanabileceğimi düşünmüyorum. Orada [Türkiye’de] olsaydım büyük ihtimalle çok daha mutsuz olurum çünkü işte nasıl diyeyim belli bir şekilde giyinmen gerekiyor, eşofmanla çok derse giden olduğunu düşünmüyorum en azından ama burada [ABD] öyle şeyler yok. İnsanlar ne istiyorsa giyiyor ne istiyorsa yapıyor falan. Sosyal baskı çok çok daha az burada.

Claudio Lopez: Türkiye’de şöyle bir sistem var. İnsanlar fikre değil de... Mesela benim aklımda çok iyi bir fikir olsun, ben bir ürün yaratma üzerine... Ben bu ürünü yaratıp masada önlerine koyana kadar kimse o fikir önemliymiş önemsemiyor. Ürünü görecekler, onun faydalı olabileceğini görecekler ancak o zaman üstüne geliştirme, katkıda bulunuyorlar ama mesela ben şunu yapacağım diye aslında çok güzel bir fikri söylesem ama daha yapmamış olsam, sen mi yapacaksın, nasıl yapacağını gibi sorgular oluyor. Sonuçta sorgucu olmakta önemli ama bir fikri de mesela çok iyi olacak bir fikri hiç ne olacağını bilmeden, görmeden çöpe atmak haksızlıktır bence.

Bilal: Birbirimizi kandırmayalım, Türkiye’de çekememezlik olabiliyor ve insanlar insanların üzerine basabiliyorlar. Buradaki insanlarda böyle bir olay pek olmuyor.

Türkiye’de bilim insanı rahat değil: Katılımcılara (Cem, Kayra, Key Card, Nehir) göre Türkiye’deki sosyal ortam, bilim insanının çalışmalarını rahat bir şekilde yürütmesine engel olacak şekilde olumsuzlukların etkisine açıktır. Örneğin, siyasi anlamda yaşanan gelişmeler bilim insanlarını etkilemekte ve bu durumda bilim insanlarının rahat bir şekilde araştırmalarını gerçekleştirmelerine engel olmaktadır. Ayrıca sosyal anlamda genel yaşam standartları bilim insanlarının kendi araştırmalarına odaklanmalarını zorlaştırmaktadır.

Cem: Ben altı yıldır Amerika’dayım. Hiçbir tane akademisyenin siyasi propaganda yaptığını görmedim ya da hiçbir hocanın ben bu hocayla çalışmam, şu partiye oy veriyor, bu partiden deyip ya da şu bu cemaatten, bu şu cemaatten deyip birbiriyle çalışmadığını görmedim. Yani politika yok, politikanın olmadığı yerde de bilim güzel bir şekilde ilerliyor ama maalesef Türkiye’de bu politika gittikçe bilimin üstüne gölgesini şey yapıyor... Türkiye’de maalesef bilimin önünde siyasi konjonktür yani siyasetin gölgesi var.

Nehir: [Türkiye’de] Bir yandan çalışıyordum full time [*tam zamanlı*] okutmanlık yapıyordum bir üniversitede. Full time [*tam zamanlı*] okutmanlık yapınca o master [*yüksek lisans*] bitmiyor. Önceliklerin, oradaki hayatın, koşturmacan, kiran. Burada da [ABD’de] öyle ama oradaki çalışma temposuyla hem de aynı anda master [*yüksek lisans*] yapmayla buradaki biraz farklı. Türkiye’de araştırma görevlisi değildim. Araştırma görevlisi olsaydım belki farklı şeyler söyleyecektim ama. Ben zaten okutman olduğum için haftada 20 saat ders veriyordum, 20 saatin üzerine bir de ders alıp, hafta sonları da bir İngilizce kursunda İngilizce dersi öğretiyordum falan. Yedi gün çalışıyordum ben. O aşamada bir de master [*yüksek lisans*] derslerime çalışıyordum. Her gece uyumuyordum üçe kadar, edebiyatla ilgili ödevlerimi yapıyordum ya da araştırmamı yapıyordum falan. Böyle bir süreçteydim. O master [*yüksek lisans*] bitmedi, çok zor bitecekti. Etrafımdaki arkadaşlarımdan da biliyordum. Hem orada çalışayım hem de master [*yüksek lisans*] yapayım dese ydım o iki yılda bitmezdi zaten beş yıl falan, bir master’ı [*yüksek lisans*] ancak beş yılda bitirirdim yani.

Dönmek veya Dönmemek

Bu alt bölümde katılımcıların Giwhiwe Üniversitesindeki eğitimlerinin ardından Türkiye’ye dönme veya dönmeme kararlarını ve bu kararların nedenlerini işleyeceğim. Tablo 2’de dönme veya dönmeme kararı veren katılımcıları sunduğum gibi kararsız olduğunu belirten katılımcılar da bulunmaktadır.

Tablo 2.

Katılımcıların Türkiye’ye Dönme, Dönmeme ve Kararsızlık Durumu

	Dönerim	Dönmem	Kararsızım	TOPLAM
Sayı	6	11	2	19
Yüzde (%)	(31.58)	(57.89)	(10.53)	(100)
Katılımcı	Cem, Gökhan, Hale, Kartal, Kayra, Şerif Lloyd	Claudio Lopez, Deniz, Duman, Felicia, Güneş, Key Card, Nehir, April, Aslı, Öykü, Ulaş	Bilal, Tsonga	

Tablo 2’de görüldüğü üzere Cem, Gökhan, Hale, Kartal, Kayra, Şerif Lloyd olmak üzere altı katılımcı (%31,58) eğitimlerinin ardından Türkiye’ye döneceklerini belirtmektedir. Buna karşın Claudio Lopez, Deniz, Duman, Felicia, Güneş, Key Card, Nehir, April, Aslı, Öykü, Ulaş olmak üzere 11 katılımcı (%57,89) eğitimlerinin ardından Türkiye’ye dönmeyeceğini, ABD’de veya başka yabancı bir ülkede kalacağını belirtmiştir. Son olarak iki katılımcı (%10.53) bu konuda henüz karar vermemiş durumdadır. Şimdi katılımcıların dönme kararlarının altında yatan nedenleri inceleyeceğim.

Dönme kararının altında yatan nedenler

Yurt dışı eğitimlerinin ardından Türkiye’ye döneceğini belirten katılımcılara neden Türkiye’ye dönmek istediklerini sorduğumda verdikleri yanıtlar sadece bir konu ile etkili bir şekilde ilişkili görünmektedir: Yurda dönerek Türkiye’ye hizmet etmek, başka bir deyişle, ülkeye bilgi ve teknoloji aktarımı.

Türkiye’ye dönerek ülkeme hizmet etmek istiyorum: Türkiye’ye döneceğini belirten katılımcılara neden dönmek istediklerini sorduğumda verdikleri yanıtların Türkiye’ye dönüp yurt dışında

eğitim görenek uzmanlaştıkları alanda hizmet etme arzusu ile ilişkili olduğu sonucuna vardım. Vatanseverlikle ilişkilendirdiğim bu arzu, bazı katılımcılarda genel bir dilek halinde iken bazı katılımcılarda doğrudan Türkiye'nin gelişmeye ihtiyaç duyduğu alanlarda bilgi ve teknoloji aktarımı halini almaktadır. Diğer bir deyişle, bu düşünce sahibi katılımcılar, ülkeye dönerek uzmanlık alanlarında Türkiye'ye bilgi ve teknoloji aktarımı yapmayı amaçlamaktadır. Eğitiminin ardından Türkiye'ye dönmek istediğini belirten katılımcılardan Hale, Cem ve Gökhan'a neden bu kararı verdikleri sorusunu sorduğumda şu yanıtları verdiler:

Hale: Çünkü sen gidersen ben gidersem o giderse bütün beyinler giderse bu ülkeyi kim düzeltecek? Bizim düzeltmemiz gerekiyor. Bu ülkenin düzelmeye ihtiyacı var. Bunu görmek çok bir şey istemiyor. İki insanla konuş bunu anlayabiliyorsun. Ve ben gidip bir insanın hayatını değiştirebilsem onun düşünce yapısını değiştirebilsem bu benim için kafi, yeterli yani. Tamam, ben bu şansı elde ettim, buraya geldim ama bu şansı elde edemeyen bir sürü insan var. Ben dönüp burada aldığım eğitimi orada kullanmak istiyorum açıkçası.

Cem: Bir de bir süre sonra insan biraz da kendi insanına hizmet etmek istiyor. Biz bu kadar şeyi burada öğrendik, buradaki öğrencinin bir sürü imkanı var, dönebiliyorlar, her şey var istedikleri. Bunu biraz da kendi ülkemize transfer etmeliyiz burada öğrendiğimiz şeyleri.

Gökhan: Özel eğitim programlarının öğrencilerini olabilecek en iyi şekilde yetiştirmek, en iyi şekilde o konulara aday öğretmen olarak hazırlamak, özel eğitim gerektiren çocuklara katkı yapmalarını sağlamak. Özel eğitim alanında Türkiye'de alana katkı sağlamak; araştırma yaparak, İngilizce veya Türkçe yayınlar yaparak, kitaplar, ders kitapları veya araştırma kitapları yayınlayarak, ödenekler yazarak, TÜBİTAK'tan ödenekler almaya çalışarak projeler yazarak. Türkiye'deki hem ailelere hem ebeveynlere... Özel eğitime gereksinimi olan ebeveynlere katkı sağlamak. Bir de en önemli hayallerimden biri de lisansüstü öğrenci yetiştirmek, yani lisansüstü eğitiminin kalitesini artırmak.

Dönmeme kararının altında yatan nedenler

Eğitimlerinin ardından Türkiye'ye dönmek istemediklerini belirten katılımcıların sıraladıkları nedenler, dönmek isteyenlerin sıraladıkları nedenlerden daha fazla sayıda ve daha karmaşık yapıdadır. Dönmeme kararı veren katılımcıların sıraladıkları nedenler sırasıyla ekonomi, ifade özgürlüğü ve demokrasi alanlarıyla ilişkili olduğu gibi aynı zamanda yurt dışında geçirilen süre ve Türkiye'de yenileşim olmadığını düşünmeleri ile de ilişkilidir. Farklı boyutlarda yoğunlaşan bu nedenler, katılımcıların Türkiye yerine başka bir ülkede yaşama ve o ülkenin gelişimine katkı sağlama kararı vermelerine neden olmaktadır.

Ekonomik: Katılımcıların en sık dile getirdiği dönmeme nedeni dönmeleri durumunda kazanacakları para ile ilgilidir. Yurt dışında çalışmaları durumunda alacakları maaşın Türk Lirasına göre daha değerli bir para birimi bazında olacak olması, katılımcıların dönmeme kararını doğrudan etkilemektedir. Bu doğrultuda katılımcıların Türkiye'ye dönmeme kararlarında ekonomik boyuta ilişkin en önemli hususun paranın alım gücüyle ilgili olduğunu düşünüyorum. Bu sonuca aşağıda örneklerini verdiğim katılımcı görüşleriyle ulaştım:

Felicia: İlk olarak ekonomik anlamda bahsedeceğim. Herhangi bir yerde doktora mezun bir mühendis olarak başlamayı Türkiye'de aynı şekilde başlamayı kıyaslırsak burada sahip olabileceğin kişisel kaynaklar çok daha fazla. Bunu tangible yani sayısal bir örnek verebilirim burada doktora bitirdikten sonra bir işe girdiğin zaman mühendis olarak yaşadığın şehrin en güzel semtinde bir ev kiralayıp, beğendiğin orta sınıf üstü bir arabaya binebilme şansın... Şans değil bu zaten sana default [*ön tanımlı, otomatikmen*] olarak geliyor. Türkiye'de böyle bir ihtimal yok. Benim hocam Türkiye'de profesör şu anda, 10 yıldır profesör, 10-12 yıl arası, geçen gittiğimizde konuştuğumuzda daha ev alamadıklarını söylüyordu, finansal durumların zorluğundan dolayı. Hani ekonomik anlamda

baktığımızda bu çok büyük bir sebep, benim burada kalmamda ve burada devam etmeye karar vermende.

Güneş: [Eğitiminin ardından yaşamak isteyeceği yerlerden söz ediyor] İkincisi ekonomik olarak beni zorlamayacak bir yer olması. Ekonomik olarak kendimi sürdürebileceğim, yurt dışında bir yerleri gezmek istediğim zaman 'abi bir saniye ya, bütçem buna el verecek mi?' diye düşünmediğim bir iş yapmak isterim ki Türkiye'deki kur oranı şu an buna el vermiyor mesela.

Siyasi Atmosfer (Demokrasi, Hukukun Üstünlüğü, İnsan Hakları ve İfade Özgürlüğü): Katılımcıların dönmeme kararlarını etkilediğini belirttikleri ikinci durum demokratik bir yönetimin olmazsa olmaz bileşenlerinden olan hukukun üstünlüğü, insan hakları ve ifade özgürlüğü ile ilişkilidir. Katılımcılar eğitimlerinin ardından kendilerine daha fazla özgürlük, daha fazla bireysel yaşam alanı, daha fazla hukuksal güven ve daha fazla ifade özgürlüğü sağlayacağını düşündükleri yerleri tercih etmeye eğilimlidirler. Çünkü katılımcılara göre yurt dışında yaşama kararları, daha fazla özgürlüklerinin olduğu ve görüşlerinin daha fazla dikkate alındığı bir ortamda yaşama olanağı sunacaktır.

Bilal: Şu anda ben kalkıp da Facebook'ta bir paylaşım yaptığımda birisi kapımı mı çalacak acaba diye düşünerek bir ülkede yaşamak istemem açıkçası. Bu da diğer bir neden, niye böyle bir şey yapayım ki? Niye kendimi sürekli endişe altında hissedeyim ki yani?

April: Öncelikle Türkiye'deki politika beni çok geriyor. Burada bile takip ettiğimde çok sinirleniyorum. Bu bir tanesi. İkincisi de ben artık Amerika'daki özgür hayatıma alıştım ve Türkiye'de böyle bir hayat yaşayacağımı düşünmüyorum. İstanbul'da da yaşasam İzmir'de de yaşasam bir şekilde mahalle baskısı olacağını düşünüyorum. Bundan hoşlanmıyorum.

Claudio Lopez: Avrupa'daki yaşamda sesimi daha çok duyurabileceğimi düşünüyorum. İnsanların beni biraz daha fazla dikkate alabileceğini düşünüyorum. Anlattıklarımın sonra bana daha çok kaynak sağlanabileceğini düşünüyorum. Bu yüzden kendimi daha tatmin olmuş düşünüyorum Avrupa'da bir gelecek hayal edince ama Türkiye'de mesela bir gelecek yaratsam dikkate alınmama korkusu var işte. O yüzden Avrupa'daki Claudio ile Türkiye'deki Claudio arasındaki fark volume diyeyim yani, sesimi ne kadar çıkarabildiğim.

Yurt dışına geldikten sonra dönme kararım değişti: Katılımcıların dönmeme kararında dikkatimi çeken bir diğer husus ise onların Dömebirar'da geçirdikleri zamanla dönme kararlarının tersi yönde değişmesi veya öncül dönmeme kararlarının pekişmesi oldu. Katılımcıların yurt dışında geçirdikleri zaman dönme kararlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda zaman etkeni ile ilişkili olarak katılımcıların yurt dışında yaşama süreleri arttıkça dönmelerinin giderek zorlaştığı söylenebilir.

Felicia: İlk başta geldiğimde kesinlikle dönmek istiyordum. Hiçbir kuşku yoktu aklımda, tek hedef bitirip dönmekti çünkü zaten benim kariyer yolum da belliydi ama işte olaylar geliştikçe güvensizlik arttıkça, yani benim kişisel güvensizliğim arttıkça...

April: Eğitim bakımından buranın çok daha iyi olduğunu gördüm. Çok daha yardımcı olduğunu gördüm ve bana çok daha şey kattığını gördüm. Bu benim bir şekilde gitmememi sağladı. Yani gitmeme sebeplerinden bir tanesi de bu oldu.

Bilal: Ben burada kalırım diye düşünmüyordum. Hatta çok kişinin açıkçası ben döneceğim döneceğim deyip ondan sonra fikrini değiştirdiğini gördüm. Dolayısıyla benim baştan beri niyetim dönmekti aslında...

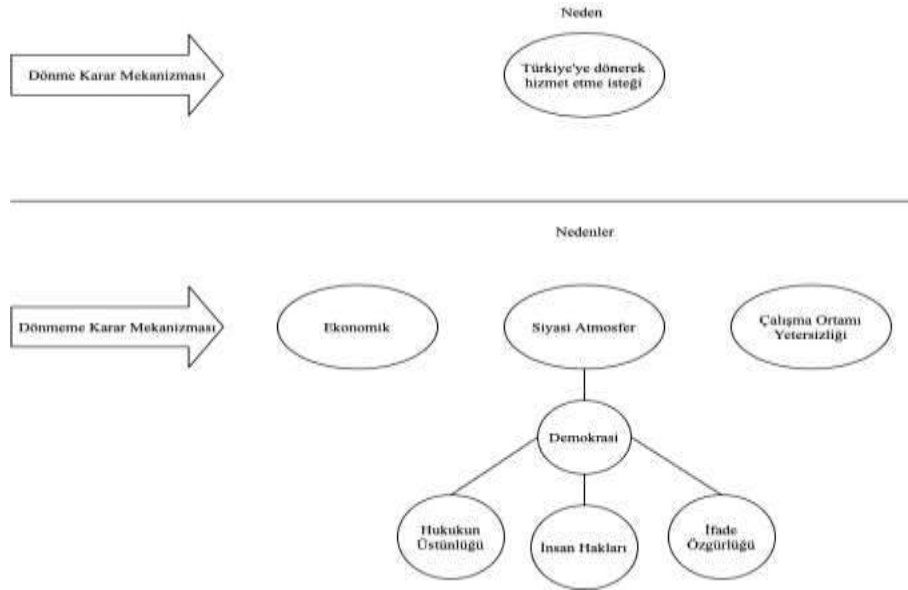
Türkiye'de yenileşim olmaması: Katılımcıların dönmeme kararlarının altında yatan son neden, yurt dışında eğitim aldıkları alanlarda Türkiye'de yeterince yenileşim olmaması ve çalışma olanaklarının yetersizliği ile birlikte çalışma ortamlarının profesyonel olmamasıdır.

Katılımcıların burada değindikleri yenileşim kavramı, iş ortamlarında değişen koşullara ayak uydurabilmek için yahut var olan iş ortamlarını olumlu anlamda ilerletebilmek için yeni olanaklar yaratma ile ilgilidir. Öte yandan bu kavram, bir iş alanının standartlaşmış ve rutinleşmiş ortam ve koşulları çağın doğasına uygun yeni ortamlarla değiştirebilme yeteneği düşüncesini de içerir. Alanları Makine Mühendisliği ve Elektrik Mühendisliği olan Güneş ve Aslı'nın yorumları şunlardır:

Güneş: Şu şartlarda dönmem. Uzmanlaştığım alanda çalışabileceğim bir iş yeri yok. Eğer ama mesela deseydi ki TÜBİTAK ya biz böyle bir konu üzerine yeni bir laboratuvar açıyoruz ve bu laboratuvara şu kişileri getirdik gerçekten de konusunda bilinen, bu konuda çalışmak isteyen, bu konu üzerine araştırma geliştirme yapmak isteyen bir kurum açıyoruz. O zaman düşünebilirdim. Ama böyle bir çalışma yok şu an.

Aslı: Muhtemelen en büyük sebebi Türkiye'deki çalışma imkanlarıydı. Bizim alanda Türkiye'deki çalışma imkanları çok da benim istediğim alanlarda değildi. Genelde mesela savunma sanayisinde çalışabiliyorsunuz veya çok standart rutin mühendislik işinde çalışıyorsunuz. Savunma sanayi pek hoşuma giden bir alan değildi. Böyle rutin bir iş de yapmak istemedim.

Yurt dışı eğitim deneyimi olanların Türkiye'ye dönme veya dönmeme kararı veren katılımcıların düşüncelerinin görsel bir temsilini Şekil 2'de sunuyorum.



Şekil 2. Türkiye'ye dönme ve dönmeme kararı veren katılımcıların kararlarının altında yatan nedenler.

Eğitimli Beyinleri Döndürme Yolları

Bu başlıkta Türkiye'ye dönme veya dönmeme kararı fark etmeksizin katılımcıların eğitimli beyinlerin Türkiye'ye döndürülmesi (beyin göçünün durdurulması ve tersine döndürülmesi) hususunda neler yapılabileceğine dair görüşlerini sunacağım. Bu konuda katılımcıların düşünce yapılarını anlamak için görüşmelerim esnasında katılımcılara Türkiye'de beyin göçünü önlemeden sorumlu bir kurum bulunduğunu varsaymalarını ve kendilerinin bu kurumun başındaki kişi olduklarını düşünmelerini istedim. Ardından onlara şu minvalde sorular sordum:

Türkiye'nin yurt dışındaki insan gücünü Türkiye'ye döndürmek için neler yaptınız? Nasıl önlemler alırdınız? Buradaki başlıkları sunarken katılımcıların dile getirdiği tekil çözümlere odaklanmaktan ziyade bu başlıkların işaret ettiği genel boyutlara odaklandım. Boyutlar; demokrasi, ekonomi, eğitim niteliğinin artması, siyasi durumun iyileştirilmesi, iletişim kurulması ve dönüş sürecinin iyi organize edilmesidir.

Demokrasinin ilerletilmesi (Hukuki Güvenlik, Adalet, Liyakat): Katılımcıların beyin göçünü engellemek amacıyla dile getirdiği çözüm yollarının çoğunluğunun Türkiye'de bireylerin hukuk güvenliğinin sağlanması, adaletin tesis edilmesi ve iş verme aşamalarında liyakate hassasiyet gösterilmesi—bu başlıkların daha iyi bir demokratik yaşamla mümkün olacağından ötürü—genel olarak daha iyi bir demokratik ortam tesis edilmesi ile ilgili olduğunu söyleyebilirim. Bu konuyla ilgili görüşlerden örneklere aşağıda yer verdim:

Cem: Buradaki [ABD] insanları hiçbir şekilde politik düşüncesine, dini inancına göre ayırmadan sadece ve sadece işinde iyiye gerçekten çalışırsa gerçekten bu işe gönül vermişse alıp ona güzel imkanları eşit bir şekilde sağlayıp orada çalışmasını sağlamaya çalışırdım.

Deniz: Sonuçta dediğim gibi ahababı, çavuşu olan bir insanla yüzde yüz haklı olduğun bir conflict [*çatışma*] yaşadığını düşün, yüzde yüz haklısın ama herkes biliyor ki hakkını alamazsın. Çünkü o adamın ahababı çavuşu var ama senin yok. Yani ben o kurumun başında olsam bu adalet şeyini geri getirmeye çalışırdım.

Duman: Hukukun geliştiriliyor olması lazım, diğer türlü insanlar dönmez. Yoksa sen ne kadar maaş verirsen ver, insanlar geri dönmezler ya da tamam, al sana bu kadar fon veriyorum, istediğin şartlarda çalışacaksın, istediğin ne varsa her şeyi yerine getireceğiz desinler yine dönmezler yani. Niye? Çünkü adam sosyoloji alanında çalışıyor mesela. Bir alanda şey yapacak, araştırma yapacak ama araştırma bir şeyle conflict [*çatışma, anlaşmazlık*] ederse ne olacak, alanında yayınlayamayacak. Ne anladım o araştırmadan o zaman.

Ulaş: Bir kere her şeyden önce bu hak eden insanların yükseltilmesi mevzusu var. Adamcılık değil de dediğim gibi kanunların, kuralların herkes için geçerli olması, o konulduğu zaman zaten insanlar döneceklerdir.

Olanakların artması, ekonominin iyileşmesi: Katılımcıların Türkiye'den yurt dışına beyin göçünü durdurmak ve tersine döndürmek amacıyla değindikleri ikinci çözüm, ekonomik olanakların iyileştirilmesidir. Katılımcılara göre yurt dışında bulunan beyin gücünün Türkiye'de daha iyi bir ekonomik güce sahip olacaklarını hissetmesi onları döndürmede etkili olabilecektir. Ayrıca katılımcılar kaynakların artırılarak araştırmacılara daha iyi materyal ve maddi kaynakların sağlanmasının önemli olduğunu da düşünmektedir. Katılımcılara göre ekonomi düzeltilir ve olanaklar artırılırsa Türkiye'nin yurt dışında bulunan ve yurt dışında kalmaya niyetli olan beyin gücü Türkiye'ye yönlendirilebilir.

Claudio Lopez: Daha çok ekonomik geliyor aklıma çünkü mesela mühendislerin ne kadar maaştan başladığını düşünüyorum. Amerika-Avrupa seviyesine gelmesi lazım bence, o kadar olmasa bile en azından biraz hak edilmiş paraların kazanılması gerektiğini düşünüyorum.

Hale: Sonra tabii bu insanlar yıllarca yurt dışında kalmış zorluklarla okullarına bitirmişler, döndüklerinde bunun karşılığını almaları gerekiyor. Tabii ki şu anda Amerika'daki maaş ile Türkiye'deki maaşı kıyaslayamıyoruz. O yüzden döndüklerinde emeklerinin karşılığını alacaklarına inandırmaya çalışırdım ve bunun gerçek olmasına yönelik çalışmalar yaptım.

Key Card: Zaten ekonominin olumlu sinyaller vermesi lazım insanların dönmek istemesi için çünkü Amerika'daki ekonomik olanaklar çok fazla.

Nehir: İlk başta araştırmacıları getirmek istiyorum diyelim, bilim insanlarını getirmek istiyorum diyelim. Bilim insanlarını getireceksem üniversitelerdeki research'e [*araştırma*] olan ödeneklerin hepsini artırırım. Türkiye'de çalışan araştırmacının kafası rahat olmalı, para derdi yaşamamalı.

Eğitimin niteliğinin artırılması: Katılımcıların Türkiye'nin yurt dışındaki beyin gücünü ülkeye döndürme yollarında dikkat çektikleri son boyut, ülkede genel olarak eğitimin niteliğinin artırılmasıdır. Katılımcılara göre eğitimin niteliğinin genel olarak artması, ilerleyen süreçlerde yeni bireylerin yurt dışına çıkışını önleyeceği gibi halihazırda yurt dışında olan ve aile kurarak çocuk yetiştirmeye çalışan bireylerin Türkiye'ye dönüşünü de kolaylaştıracaktır. Çünkü aile kuran ve çocuk yetiştiren bireylerin dönmeme kararında çocuğunun geleceği önemli bir değişken haline gelebilmektedir.

April: Kısa sürede olacak bir şey olduğunu düşünmüyorum. Şunu değiştirdik bunu değiştirdik haydi gelinle olmayacaktır muhtemelen ama yani bence ilk başta Türkiye'deki üniversitelerin kalitesinin yükselmesi gerekiyor eğer akademisyenleri Türkiye'ye çekmek istiyorsan.

Bilal: Ben döndüğümde Türkiye'ye sürekli çocuğumun okulu için para yetiştireceğimi düşünüyorsam yine dönmek istemeyebilirim yani. Çocuk olunca anlayacaksın inşallah sen de yani çocuk olunca yüreğin çocuğun için çarpıyor.

Aslı: Dediğim gibi bu [dönme durumu] biraz da ilerideki yaşamına bağlı, çoluğun çocuğun olursa onların eğitimi falan açısından da düşünmek durumunda kalırsın. O açıdan eğitim daha iyiye giderse dönülebilir. Bir de mesela şeye de bağlı şu an diyoruz ya iş imkanları falan ama belirli bir yaştan sonra iş imkanları muhtemelen insanın ilk önceliği olmayacak yani. Daha böyle insanın ailesi daha ön plana çıkar.

Siyasal durumun iyileştirilmesi: Katılımcıların beyin göçünü durdurmak ve tersine döndürmek amacıyla belirttiği çözümlerden bir diğeri de Türkiye'de siyasal ortamın iyileştirilmesidir. Nitekim katılımcılara göre gerilim yüklü siyasal ortam kendilerini Türkiye'ye geri dönmek konusunda tedirgin hale getirmektedir. Siyasal ortamın daha kapsayıcı olacak şekilde düzenlenmesi, yurt dışında yaşama kararı veren katılımcıların kararlarını gözden geçirmelerini sağlayabilecektir.

Duman: Siyasal iklim değişirse dönmeye karar veririm açıkçası. Daha böyle kapsayıcı, daha böyle herkesi içine alan, herkesin dediğini dinleyen, herkesin sorunlarına karşılık veren yapı olursa. İşte bilimin, okulun ön plana konulduğu bir Türkiye olursa dönerim. Haricinde çok da bir şeyim yok yani, dönme isteğim.

Aslı: Şu an gergin bir ortam var Türkiye'de. Ekonomi çok şey değil, insanlar geriliyor politik olarak gergin bir ortam var. Default [*ön tanımlı*] olarak bir gerginlik var herkesin üzerinde. Hem ekonomik hem de siyasi olarak. O gerginlik çok çekici bir şey değil.

İletişim kurulması ve dönüş süreci ile ilgili hususlar: Katılımcılara göre yurt dışı eğitimleri esnasında yetkililerin Türk öğrencilerle iletişime geçerek öğrencilerin Türkiye'ye olan aidiyet duygularını korumalarına katkı sağlamaları faydalı olacaktır. Ayrıca temas halinin yetkililerce devam ettirilerek öğrencilerin düşüncelerinde ülkelerine dair oluşabilecek olumsuzlukların giderilmesi de beyin göçünü azaltmada etkili olabilir. Bu öneri özellikle YLSY bursuyla Dömebirar'da lisansüstü eğitim gören katılımcılar için önemlidir. Çünkü YLSY bursu ile yurt dışına çıkan katılımcılara göre Türkiye'ye dönüşleri iyi organize edilmemiştir ve bu organizasyon eksikliği kendilerini Türkiye'ye dönme hususunda ürkütmektedir.

Şerif Lloyd: İnsanlarla ne bileyim direct olarak [doğrudan] bir ofis kurulup böyle yüz kişilik falan atıyorum bir ofis kurulup bu kişilerle birebir görüşürüm. Onlara önemli olduklarını hissettiririm. İstedikleri araştırmaların en azından çoğunu veya bazılarını Türkiye'de de yapabileceklerini gösterim

ekipman lazımsa buna devletin destek olacağını gösteririm. Ne bileyim bunları yaparsan bu insanların zaten yüzde elli, altmışı dönecek yani.

Cem: Öncelikle böyle güçlü ülkelerde, Amerika’da, Avrupa’da, Japonya’da, Çin’de, orada çalışan Türklerle iletişime geçmesi için konsolosluga bir eleman gönderirdim. Sadece bu insanlarla sürekli iletişim halinde olacak, bu insanların ihtiyaçları ne?... Öncelikle bir adam görevlendirirdim, sürekli bunlarla iletişim halinde olacak. Buradaki beyinleri Türkiye’ye dönmeler bile Türkiye’ye ait, Türkiye’ye dair burada bir organize ederdim. Daha sonra bu insanların ihtiyaçlarını dönemsel olarak onlardan aynı senin yaptığın gibi böyle konuşarak, ne yapsak Türkiye’ye dönersin gibisinden ya da neden Türkiye’ye dönmüyorsun? Onların kendilerini sorgulamalarını yönlendirmeye çalışacak birkaç insan ayarlardım. Ondan sonra onların isteklerini alıp gerekli kişilere iletir, iletmesini sağlarım.

Kayra: [YLSY bursundan söz ediyor] Benim haberlerden gördüğüm şu var: İnsanlar Türkiye’ye dönmek istiyor, hatta dönüyor. Ama döndüğünde kıymet görmüyor. Çok kendi işi ile alakası olmayan saçma sapan kurumlara atanıyor, farklı işler yaptırılıyor ve bu sebeple de birçok farklı kişi geri dönüyor. Birazcık insanlara değer verilmeli diye düşünüyorum. Bu kadar eğitim almışsa fikirlerinde değerli olduğunu da kabul etmeleri gerekiyor... Bence pozitif ayrımcılık yapmalarına gerek yok [gülümsüyor]. Sadece insanlar döndüğünde eğitimini aldıkları şeyi yapsa bence yeterince faydaları olacağını düşünüyorum, farklı bir kuruma atanmak yerine... Aynı şekilde kendim de döndüğümde ne olacağını bilemiyorum mesela korkularımdan birisi o.

Gökhan: [YLSY bursundan söz ediyor] Muhtemelen gelecek sene Türkiye’ye dönme ihtimalim var... Ben burada yardımcı doçentim, bana 20.000\$ start-up [*başlama*] parası veriyorlar. İstedğin konferansa git, istediğin materyali al, istediğin software’i [*yazılım*] al, istediğin araştırmayı yap bu para senin, yeter ki pocket money olarak kullanma [*parayı cebe atma*], bu para senin. Travel [*seyahat*] parası veriyor, makale mi yazmak istiyorsun al istediğin destek, ev veriyorlar, her şeyi veriyor. Yap ya sınırsız, adam sana bir ego veriyor. Hepimizin egoya ihtiyacı var, veriyor sana. Ben gideceğim [Türkiye’ye] bana diyecek ki ‘buyurun hocam sen araştırma görevlisi olarak bu ofiste başla işe,’ yanlış mıyım? Diyecek ki ‘araştırma görevlisi olarak başla, senin yardımcı doçentliğine başvuracağız biz bir ara alırız, alırsın hocam.’ Sonra doçentliğe başvurayım diyeceksin, yeterliliğin de var; ‘hocam ya çok erken niye başvuruyorsun ki’ diyecek, yok hocam sana ders vermeyelim, yok sana ders verelim yani keyfi uygulamalarla ben o potansiyelimi de, potansiyelsizlik her şeyi bir harmanlayıp ortaya bir şey çıkaracaklar kafalarına göre, yanlış mıyım?

Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların Dömebirar özelinde ABD’deki akademik ortama yönelik değerlendirmelerini incelediğimde katılımcıların ABD’deki üniversitelerin kendilerine daha iyi teknik ve materyal olarak sağladığını düşündükleri sonucuna vardım. Özellikle mühendislik ve benzeri alanlarda bilimsel araştırma yapabilmenin eldeki teknik ve mali kaynaklarla doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara göre ABD’de bir üniversitede olmak kendilerine kariyer gelişimlerine katkı sağlayacak etkili çalışmalar yapabilme olanağı vermektedir. Katılımcılara göre teknik ve materyal bolluğu ile yakından ilintili olarak ABD aynı zamanda yetenekli ve güçlü beyinler açısından da zengindir. Bu nedenle ABD’nin günümüzde dünya genelinde yetenekli beyinler için cazibe merkezi olduğu söylenebilir. İnsanlık tarihi boyunca farklı bölge veya ülkelerin bilim insanları için bir çekim merkezi haline geldiği sabittir. Örneğin, bir dönem Antik Yunan medeniyeti altında Atina, bir dönem genel olarak Avrupa kıtası yetenekli beyinleri kendine çeken bir merkez olmuştur. II. Dünya Savaşının ardından günümüze kadar gelen dönemde ise ABD dünyanın bilim merkezi olmuş, böylece de bilim insanları için bir cazibe merkezi haline gelmiştir (Kurtuluş, 2000). Katılımcılar da bu merkezde olmanın ABD akademik ortamının artlarından olduğunu dile getirmiştir. Öte yandan katılımcıların ABD akademik ortamına yönelik bir diğer değerlendirmeleri de bu ortamda eğitimlerinde kariyerlerine dönük verdikleri emeklerin karşılığını daha rahat ve etkili aldıklarını

düşünmeleridir. Ayrıca katılımcılara göre ABD'deki eğitim niteliği genel olarak daha yüksektir. Bu düşünce yapısının altında daha evvel değindiğim ABD üniversitelerinde kaynakların daha fazla olması ve bu üniversitelerin öğrencilerine daha rahat bir çalışma ve gelişme ortamı sağlaması yatıyor olabilir.

Buraya kadar sıraladığım olumlu yönlerine karşın katılımcılar aynı zamanda ABD üniversitelerinin birer şirket mantığıyla çalıştığını dile getirmiştir. Başka bir deyişle, katılımcılar ABD üniversitelerinde bilimsel nitelikten ziyade yapılan çalışmaların ekonomik getirisinin ön planda olduğu düşüncesine de sahiptir. Üniversitelerin bilgi üretme ve öğretme misyonlarını yitirerek ticarethanelere dönüşmesi alanyazında tartışılan bir husus (Nelson ve Watt, 1999) olmakla birlikte bu araştırmanın katılımcılarının bu hususa dikkat çekmeleri buldukları akademik ortama yönelik eleştirel düşünebildiklerini göstermektedir.

Bireylerin beyin göçü kararında göç ettikleri ülkenin yahut bölgenin akademik ortamı kadar sosyal ortamı da etkilidir (Krishna ve Khadria, 1997). Katılımcıların ABD'deki sosyal ortamlarına yönelik değerlendirmelerinde üç hususun ön plana çıktığını belirledim. Bunlardan ilki katılımcıların ABD'nin genel anlamda daha rahat bir yaşam ortamı sunduğunu düşünüyor olmalarıdır. Katılımcılara göre bu rahatlığı sağlayan durumun ABD toplumunda bireyler arası ilişkilerde kişisel alanın Türkiye'dekine göre daha geniş olması, diğer bir deyişle insanların birbirlerine daha az karışmaları olduğu gibi aynı zamanda da bireyler arası ilişkilerin saygı üzerine kurulu olması olduğu söylenebilir. Bunlarla birlikte ABD'nin park, doğal yaşam alanları vb. gibi daha geniş yaşam alanları sağlaması da rahat bir sosyal ortam sunmaktadır. İkinci husus, ABD yükseköğretim sisteminin kavramlarından biri olan üniversite kenti kavramıdır. ABD'de metropoller haricinde üniversiteler öğrencileri trafik, gürültü vb. açısından daha az rahatsız edecek küçük kentlere kurulur. Bu küçük kentlerin yaşamlarının önemli bir kısmını içinde bulunan üniversite sağladığından bu tür kentlere üniversite kenti (kasabası, *college town*) denir. Katılımcıların bir kısmına göre Dömebirar üniversite kenti rahat ve huzurlu bir yaşam ortamı sunmakla birlikte entelektüel etkinlikler yoluyla uzmanlaşılacak alan haricinde kendini geliştirme açısından yeterince olanak tanıyamamaktadır. Bu durum özellikle Türkiye'de İstanbul ve Ankara gibi metropollerden gelerek Giwhiwe'de okuyan öğrencilerde belirgindir. Üçüncü husus, ikinci hususta söz ettiğim bakış açısının tam zıddıdır. Bazı katılımcılar, üniversite kentinin kendilerine trafik sorunu olmayan, gürültünün az olduğu ve suç oranlarının düşük olduğu ve böylece ders çalışmanın dışında çok fazla yapılacak bir şey olmaması nedeniyle çalışmalarına odaklanabildikleri sakin bir ortam sağladığını düşünmektedir.

Katılımcıların ABD'deki akademik ve sosyal ortama yönelik değerlendirmeleri kadar Türkiye'deki akademik ve sosyal ortam değerlendirmeleri de önemlidir. Çünkü bireylerin beyin göçü kararlarını hedef ülkenin bu değişkenlerdeki durumu kadar kaynak ülkenin durumu da etkiler. Katılımcıların Türkiye'deki akademik ortama ve bu ortamda kariyer yapmaya yönelik belirttikleri ilk durum, Türkiye'de liyakatten ziyade kişisel ilişkilerin daha etkili olduğunu düşünmeleridir. Katılımcılara göre uzmanlaşılacak alanda veya uzmanlaşmak istenen alanda yeterliliğe sahip olmak Türkiye akademisinde yeterli olmamakta, ayrıca kadro bulma veya lisansüstü programlara kabul almada tanıdık birilerinin olması da gerekmektedir. Genel tabirle adamcılık kavramıyla tabir edebileceğim bu durum, katılımcıların ABD'deki akademik ortamı değerlendirmelerinde dile getirdikleri ABD'de verilen emeğin karşılığının alındığı düşüncesinin tam tersidir. Öte yandan katılımcılar Türk üniversitelerinde Amerikan üniversitelerinin aksine materyal ve mali açıdan kaynakların yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Bu yetersizlik düşüncesi, lisans düzeyinde öğrenciye sağlanan eğitim olanaklarıyla lisansüstü düzeyde de araştırma

olanaklarıyla ilişkilidir. Bu durum ile ilişki içinde katılımcılar ayrıca Türk üniversitelerinin araştırma gücünün düşük olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar araştırma gücünün düşüklüğü düşüncesini hem materyal kaynak eksikliği yönünden hem de beyin gücü açısından ele almıştır. Dömebirar'daki akademik ortamını değerlendirdiklerinde ABD'nin dünyanın en iyi beyinlerini kendine çeken bir cazibe merkezi olduğunu dile getiren katılımcılar, Türkiye söz konusu olduğunda Türkiye'nin iyi beyinleri kendine çekmek bir yana elindeki beyin gücünü de başka ülkelere kaptırdığını ifade etmiştir. Bu anlamda Türkiye beyin gücü açısından potansiyelinin altında kalmaktadır. Katılımcıların sıklıkla dile getirdiği Türkiye'de yeterince kaynak bulunmadığı iddiasını derinlemesine incelediğimde katılımcıların esasen Türkiye'de belirli şeyleri başarmaya yetecek kaynak olduğunu, fakat Türkiye'de kaynakların yeterince etkili ve verimli kullanılmadığını düşündükleri sonucuna vardım. Katılımcıların Dömebirar'daki akademik ortamı değerlendirmelerinde çoğunlukla olumlu boyutlardan bahsetmelerine rağmen aynı değerlendirmeyi Türkiye için yaptıklarında tamamen olumsuz durumlara odaklandıklarını, olumlu başlıklara değinmediklerini gördüm. Bunun nedeni katılımcılardan birkaçının dışında çoğunluğunun Türkiye'deki üniversitelerde araştırmacı olarak deneyimlerinin olmaması, dolayısıyla ifade ettikleri görüşlerin deneyimden daha çok kanaat olması olabilir.

Katılımcıların Türkiye'deki sosyal ortamı değerlendirmelerinde de ekseriyetle olumsuz gördükleri durumlardan söz ettikleri bulgulardan görülebilmektedir. Bu minvalde katılımcıların en sık değindiği husus, kimi zaman Türkiye'de fikirlere değil, vücudun dışında bulunan materyal şeylere önem verilmesidir. Katılımcılara göre Türkiye'de insanların nasıl giyindiği veya neye benzedikleri ile uğraşmak yerine insanların öne sürdükleri fikirler dikkate alınmalıdır. Diğer yandan katılımcılara göre Türkiye'nin sunduğu sosyal ortam, bilim insanlarının rahat bir şekilde çalışmalarına odaklanabilmelerine el verecek şekilde değildir. Bu el verişsizlik, sosyal ortama etki eden siyasal gerginlikler, toplumsal olumsuzluklar ve ekonomik güçlüklerle ilişkilidir.

Giwhiwe'de öğrenimine devam eden veya öğrenimini tamamlamış katılımcıların Türkiye'ye dönme veya dönmeme karar mekanizmalarına yönelik incelemelerim sonucunda döneceğini belirten katılımcıların kararının altında yatan neden olarak döndüklerinde Türkiye'ye teknoloji ve bilgi aktarma isteği yattığı vargısına eriştim. Katılımcıların dönme kararının altında yatan Türkiye'ye artı değer katma duygusu, beyin göçü üzerine alanyazında dile getirilen milliyetçi model kullanılarak açıklanabilir (Pazarcık, 2010; Sağbaş, 2009). Milliyetçi modelin aksi olan insancıl modele göre bilim insanı ait olduğu ülkeye odaklanmak yerine en rahat çalışabileceği ortamda olmaya gayret etmelidir. Çünkü bilimin vatandaşlığı olmamaktadır. Milliyetçi modele göre ise bilim insanın ürettiği bilgi ve teknoloji en çok bu bilginin üretildiği ve pazarlanabilir bir ürüne dönüştüğü ülkeye katkı sağlar. Dolayısıyla gelişmekte olan ülkelerin kısıtlı olanaklarıyla yetiştirdikleri yetişmiş insan gücünü elinde zaten yüksek oranda yetişmiş insan gücü olan ülkelere kaptırması kaynak ülkeye tamiri zor olumsuzluklar doğurur (Docquier, 2006; Portes ve Celaya, 2013). Katılımcıların milliyetçi model çerçevesinde Türkiye'ye dönerek hizmet etme ve böylece ülkeye bilgi ve teknoloji transfer etmeyi arzuladıklarını söyleyebilirim. Benzer şekilde eğitimlerinin ardından ülkelere dönme kararı veren katılımcılar, ülkeye katacakları artı değerlerle ülkenin genel olarak gelişimine de katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Türkiye'ye dönmeme kararı veren katılımcıların genel olarak ekonomik, siyasal ve çalışma ortamı yetersizliği nedenleriyle bu kararı verdiklerini dile getirebilirim. Ekonomi boyutu ile ilgili olarak kesinlikle belirtmem gereken durum, dönmeme kararı veren katılımcıların beyin göçü yapmaları durumunda Türkiye'ye dönmelerine kıyasla birim olarak kazanacakları miktardan ziyade kazanacakları miktarın alım gücünün fazla olacağını düşünmeleridir. Bu katılımcılar

Türkiye'ye dönmeme kararı vermektedir çünkü bu sayede yıllarca emek harcayarak edindikleri unvan veya pozisyonları sayesinde eğitimlerine yaptıkları yatırıma daha iyi karşılık alabilmektedirler (Köser-Akçapar, 2006). Alanyazında beyin göçü ile ilgili gerçekleştirilmiş diğer çalışmalarda da ekonomik nedenlerin en güçlü beyin göçü tetikleyicisi olduğu dile getirilmiştir (Bernard, 1971; Gibson ve McKenzie, 2012; Tansel ve Güngör, 2004).

Katılımcıların Türkiye'ye dönmeme düşünce mekanizmalarının ikinci boyutu, genel bir ifadeyle siyasal atmosferdir. Katılımcılar, genellikle demokratik bir yaşam tarzının bileşenleri olan hukukun üstünlüğü, insan hakları ve ifade özgürlüğü açılarından yurt dışında daha rahat bir yaşam süreçlerine inanmaktadır. Katılımcılar dönmeme kararlarının altında yatan esas nedenin, daha fazla ifade özgürlüğü ve hukuk üstünlüğü sağlayan yerlerde yaşama isteği olduğunu belirtmiştir. Hatta bazı katılımcılara göre daha demokratik bir ortamda yaşamak, ekonomik kazançtan bile daha önemlidir. Diğer bir deyişle, bu katılımcılara göre insanlara ne kadar para verirse verilsin verilen para demokratik güvence ile birlikte gelmeyince beyin gücünü kaynak ülkelere döndürme ihtimali yoktur. Alanyazında daha önce de tartışıldığı üzere, bireylerine olabildiğince düşünce ve ifade özgürlüğü sağlamayan, bireylerin kendilerini hukuken güvende hissetmediği, genel olarak siyasal istikrarsızlığın olduğu bir ülkede beyin göçüne çözüm bulunması pek de ihtimal dahilinde görünmemektedir (Tansel ve Güngör, 2004; Ngoma ve Ismail, 2013).

Üçüncü boyut, katılımcıların Türkiye'de çalışma ortamlarının ve profesyonel olanakların yetersizliğine ilişkin düşünceleridir. Katılımcılar ya uzmanlaştıkları veya uzmanlaşmaya çalıştıkları alanda Türkiye'de çalışabilecekleri bir şirket veya benzeri bir yapılanma olmadığını düşünmekte ya da çalışma alanlarında yeterince yenileşim olmadığını ve Türkiye'ye dönmeleri durumunda standart bir iş yapmak zorunda kalacaklarını düşünmektedirler. Bu bulgunun gösterdiği gibi bireyler kendilerini mesleki anlamda daha iyi gerçekleştirme olanağı sunan yerlerde kariyer yapmayı tercih etmektedir.

Türkiye'ye dönme kararı veren katılımcıların düşünce yapıları milliyetçi model ile açıklanabildiği gibi dönmeme kararı veren katılımcıların düşünce yapısı ise insancıl model kullanarak açıklanabilir. İnsancıl modele göre yetişmiş beyin gücü kendini en rahat hissettiği ve böylece kapasitesini en rahat şekilde gerçeğe dönüştürebileceği yerlerde olmalıdır (Pazarcık, 2010; Sağbaş, 2009). Dolayısıyla beyin gücünün bir ülkeden başka bir ülkeye geçişine beyin göçü kavramıyla olumsuz bir durum gibi bakılmamalı, bireylerin seyahat etme ve istedikleri yerde yaşama özgürlükleriyle ilintili olarak beyin dolaşımı olarak bakılmalıdır. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda eğitimlerinin ardından Türkiye'ye dönmeme kararı veren katılımcıların insancıl model çerçevesinde şu amaçlara erişmeye çalıştıklarını söyleyebilirim: Daha iyi ekonomik güce erişmek, daha ileri demokratik haklara sahip olmak ve arzu ettikleri bir meslekte ve ortamda çalışarak kendilerini gerçekleştirmek ve en genel anlamda daha iyi bir yaşam sürmek. İnsancıl model çerçevesinde dikkat edilmesi gereken bir husus, dönmeme kararı veren katılımcıların ülkelerini sevme durumlarının dönme kararı veren katılımcılar kadar olup olmadığını tartışma konusu etmektir. Buradaki tartışmayı inceleyen birinin yapacağı en büyük hata, dönmeme kararı veren katılımcıların doğdukları ve büyüdükleri ülkeyi yeterince sevmediklerini düşünmek olacaktır. Dönmeme kararı veren katılımcılar, ülkelere en az dönme kararı verenler kadar değer vermektedir. Ancak araştırma bulgularına dayanarak söyleyebilirim ki bu bireyler, ülkelerini sevmelerine rağmen bir kere geldikleri yaşamı yaşayabilecekleri en rahat ve en mutlu şekilde yaşamayı ön plana almaktadır. Bu bağlamda Dömebirar bölgesinin Giwhiwe Üniversitesi öğrencileri özelinde insancılığın milliyetçiliğe galebe çaldığını rahatlıkla

söyleyebilirim. Bu durum gerek katılımcı grupta dönme kararı veren kişi sayısının dönmeme kararı veren kişi sayısının yarısı kadar olmasından gerekse de katılımcıların sorularına verdikleri yanıtlardan görülebilir. Başka bir deyişle bu araştırmanın bulguları, Türkiye bir ülke olarak ekonomik, demokratik ve çalışma ortamları bazında olduğundan daha da gelişmedikçe Giwhiwe öğrencilerinin ekseriyetle dönme kararı vermeyeceğine işaret etmektedir.

Katılımcıların beyin göçünü tersine döndürerek yetişmiş Türk insan gücünü Türkiye'ye çekmek amacıyla dile getirdiği çözüm önerileri, dönmeme kararı veren katılımcıların dile getirdiği boyutlarla paralellik göstermektedir. Katılımcılara göre Türkiye genel olarak demokratik yaşam tarzı alanında gelişim göstermeli, vatandaşlarına hukuken güvenli ve ifade özgürlüğünün olduğu bir ortam sağlamalıdır. Ancak bu sayede yurt dışında bulunan beyin gücü Türkiye'ye yönelebilir. Ayrıca katılımcılar ekonomik alanda da bir gelişim gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Türkiye çalışan kesime kısa veya orta vadede genç kesimin göç etmeyi arzuladığı ABD, Kanada veya Avrupa ülkeleri boyutunda ödemeler yapar duruma gelemese bile katılımcılar en azından bu doğrultuda bir gelişim ışığı gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır. İhtiyaç duyulan türden ekonomik gelişimde en önemli husus, paranın alım gücünün artarak insanların temel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ile birlikte temel ihtiyaçlar kadar önemli olan seyahat, kültürel etkinlikler vb. yoluyla kendini gerçekleştirmenin sağlanabilmesine olanak verecek türden bir alım gücüne bireylerin erişebilmesidir. Ayrıca ekonominin iyileşmesi dönmeme kararı veren katılımcıların defaatle dile getirdiği Türk üniversitelerinin mali ve materyal kaynak eksikliğini zamanla gidermek için de elzemdir. Şu hususu önemle dile getiriyorum: Araştırmanın bulgularına göre tek başına ekonominin ilerlemesi yeterli olmayacak, bu ekonomik ilerlemenin demokratik yaşam ortamının geliştirilmesi ile desteklenmesi de katiyen gerecektir. Katılımcıların vurguladığı bir diğer beyin göçünü engelleme ve tersine çevirme yolu, Türkiye'de düzey fark etmeksizin eğitim niteliğini artırmaktır. Örneğin, katılımcılara göre yükseköğretim düzeyinde eğitim niteliğinin artması, bundan sonraki süreçlerde gelecek kuşakların eğitim için yurt dışına çıkmasına ve beyin göçüne yönelmelerine engel olabilir. Benzer şekilde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitimin niteliğinin artması ise halihazırda yurt dışında olan ve çocuğunun eğitimini alacağı her kararda göz önüne almak zorunda olan bireylerin dönüşünü olumlu etkileyecektir. Araştırma bulguları, katılımcıların beyin göçünü durdurmak ve tersine çevirmek amacıyla ülkede gerilim dolu siyasi ortam olmaması gerektiğini düşündüklerine işaret etmektedir. Bulgulara göre bilim insanı kafasının rahat ettiği huzurlu bir ortamda olmadığı sürece potansiyeline ulaşamaz. Son olarak katılımcılar eğitim amacıyla yurt dışında bulunan Türk öğrencilerle yetkililerin iletişim halinde olması ve böylece bu öğrencilerde ülkelere yönelik oluşabilecek bir yabancılaşma durumunun engellenmesi gerektiğini öne sürmüştür. Katılımcılar yurt dışında geçirdikleri süre arttıkça buldukları kültüre (Amerikan) daha iyi uyum sağlamakta, buldukları bölgedeki (Dömebirar) yaşam biçimini giderek özümsemektedir. Bu durum ise dönmeme kararını tetiklemektedir.

Gerek Dömebirar'da geçirdiğim dört yıldan fazla süre gerekse de bu süreden kökenlenen mevcut araştırmanın sonuçları, Giwhiwe'de yaşamalarını kurma aşamasında olan Türk öğrencilerin önemli bir kısmının Türkiye'de yaşamamayı ellerindeki en güçlü seçenek olarak gördüklerini göstermektedir. Beyin gücünün kendini en özgür hissettiği ve ekonomik olarak en rahat ettiği ortama kaydığını bu araştırmanın sonuçları da desteklemektedir. Ayrıca ulaşım olanaklarının oldukça ilerlediği ve sosyal medya sayesinde bireylerin başka ülkelerdeki yaşam ortamlarını rahatlıkla inceleyebildiği günümüzde sadece vatanseverlik duyguları bireyleri doğdukları topraklarda tutamamaktadır. Bireyler bir kez yaşadıkları yaşamı değerlendirebilecekleri en iyi yerde yaşamaya yönelmektedir. Kısaca, düşünce ve ifade özgürlüğünün olmadığı yerde bilim

olmamakta, sanat ve felsefe ile desteklenen bilimin olmadığı yerde de ekonomik gelişme belirli bir düzeyin üzerine çıkamamaktadır. Türkiye gerek beyin göçü yapmış veya yapmaya eğilimli Türkiye kökenli bireyleri gerekse de uluslararası diğer araştırmacıları kentlerine çekerek geçmişte Atina'nın, Roma'nın, Bağdat'ın, İstanbul'un, Londra'nın, Paris'in, günümüzde ise New York'un, Şikago'nun olduğu gibi cazibe merkezi kentlere sahip olmak istiyorsa demokratik yaşam tarzını ilerletmeli, bu ilerlemeyi de ekonomik kalkınma ile desteklemelidir. Tek başına ekonomik kalkınma iş görmeyecektir.

Veri toplama sürecini görüşme ve kişisel gözlemler yoluyla gerçekleştirdiğim bu araştırma, ABD'nin Orta Batı bölgesinde bulunan Giwhiwe Üniversite'siyle sınırlıdır. ABD içinde farklı bölgelerde bulunan uluslararası Türk öğrencilerin eğitimlerinin ardından Türkiye'ye dönme veya dönmeme kararlarının farklılık göstermesi şaşırtıcı olmayacaktır. Aynı durum ABD'den başka ülkelerde bulunan Türk beyin gücü için de geçerlidir. Araştırmada tartıştığım hususlar doğrultusunda Türkiye'nin yurt dışındaki beyin gücünü kendine çekebilmesi için demokratik yaşam tarzını ilerletmesi, demokratik kurumların işleyişini güçlendirmesi, ekonomik sıkıntıları gidererek araştırmacıların yaşadığı sorunları en az düzeye indirmesi, siyasal sorunları çözerek siyasetin günlük yaşam üzerindeki etkisini yok etmesi ve anaokulundan üniversiteye eğitim ve araştırma kurumlarının niteliğini arttırması gerektiğini öneriyorum. Ayrıca yurt dışında eğitim gören Türk öğrencilerin yaşadığı sorunları çözmek ve ülkelere aidiyetlerini korumalarını sağlamak amacıyla sadece bu öğrencilerle ilgilenen ofisler kurulmasını ve bu ofislerde çalışacak yetkililerin öğrencilerle periyodik olarak iletişime geçmesini de öneriyorum. Bu araştırmada incelediğim konuları veya benzerilerini inceleyecek araştırmacıların yoğun bir Türk öğrenci nüfusunun bulunduğu ABD'nin farklı bölgelerinde incelemeler yapmalarına, ayrıca farklı ülkelerdeki uluslararası Türk öğrencileri de araştırma kapsamlarına almalarına salık veriyorum. Farklı ülkelerden Türk öğrencilerin beyin göçüne yönelik bakış açıları, Türkiye için ciddi bir sorun olduğunu düşündüğüm beyin göçünün anlaşılmasına büyük katkı sağlayacaktır.

Beyin göçünün neden gerçekleştiğinin ve nasıl önleceğinin anlaşılması, Türkiye'ye dönmeme kararı veren katılımcıların yaşadıklarını düşündüğüm kafkaesk yabancılaşmayı engellemeyi de sağlayacaktır. Aslında dönmeme kararı veren katılımcıların önemli bir bölümü, buldukları yere kendilerini ait hissetmemektedir:

April: Şöyle bir şey var ki ben aslında vatanım yokmuş gibi hissediyorum. Çünkü Türkiye'ye gittiğimde kendi vatanımda gibi hissetmiyorum. Burası zaten benim vatanım değil. Yani aslında ben Amerika'da veya Avrupa'da çok mutlu bir hayat yaşayacağımı düşünmüyorum. Sadece özgür olmak vatanımdan uzakta olmaktan daha önemli bir şey bence.

Kayra: ... burada dördüncü senem fakat hala nedense kendimi Amerika'ya ait hissedemiyorum, belki buranın kültürünün çok farklı olmasından.

Cem: Ben Türkiye'deki kadar mutlu değilim. Türkiye'deki kadar o sıcaklık yok yani. Yani burada beni seven, benim sevdiğim insanlar var ama Türkiye gibi şey değil. Yediğin, içtiğinden bile yola çıkarsan karnın acıklığında bile sadece karnın doysun diye yemek yiyen insansın.

Bilal: Zaten bizler biliyorsunuz annelerimiz, babalarımız orada [Türkiye'de] olduğu için hiçbir zaman için burada [ABD'de] tam değiliz yani... Herkes de öte yandan dönmek istiyor bu da bir gerçek. Çünkü ailesi orada, arkadaşları orada. Hiçbir zaman için konuştuğum İngilizce dilinde ya da başka bir dilde yaptığın muhabbet senin normal kendi memleketinde olan biriyle yaptığın muhabbet kadar akıcı ve güzel olmuyor, tat olmuyor, bu bir gerçek.

Kaynaklar / References

- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: A reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431-447, doi: 10.1080/09518390902736512
- Allen, R. E. S., & Wiles, J. L. (2015). A rose by any other name: Participants choosing research pseudonyms. *Qualitative Research in Psychology*, 13(2), 149-165, doi: 10.1080/14780887.2015.1133746
- American Psychological Association (APA). (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6. Baskı). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bacchi, A. (2016). Highly skilled Egyptian migrants in Austria: A case of brain drain or brain gain? *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 14(2), 198-219.
- Bakırtaş, T. ve Kandemir, O. (2010). Gelişmekte olan ülkeler ve beyin göçü: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 961-974.
- Barnes, M. E., & Smagorinsky, P. (2016). What English/language arts teacher candidates learn during coursework and practica: A study of three teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 67(4) 338-355, doi: 10.1177/0022487116653661
- Basri, E., & Box, S. (2008). *The global competition for talent: Mobility of the highly skilled*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Beine, M., Docquier, F., & Rapoport, H. (2008). Brain drain and human capital formation in developing countries: Winners and losers. *The Economic Journal*, 118, 631-652.
- Bernard, T. L. (1971). The brain drain: Why do they come here? *The Educational Forum*, 35(3), 353-358, doi: 10.1080/00131727109340513
- Bouwel, L. V., & Veugelers, R. (2013). The determinants of student mobility in Europe: The quality dimension. *European Journal of Higher Education*, 3(2), 172-190, doi: 10.1080/21568235.2013.772345
- Bresler, L. (2008). Research as experience and the experience of research: Mutual shaping in the arts and in qualitative inquiry. *LEARNING Landscapes*, 2(1), 267-279.
- Burnard, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Analysing and presenting qualitative data. *British Dental Journal*, 204, 429-432.
- Cao, X. (1996). Debating 'brain drain' in the context of globalisation. *Compare*, 26(3), 269-285, doi: 10.1080/0305792960260303
- Çimen, M. (2018, 14 Kasım). 'Uluslararası lider araştırmacılar programı' destekleri açıklandı. *Akşam*. <https://www.aksam.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- DeVoretz, D. J. (2006). The education, immigration and emigration of Canada's highly skilled workers in the 21st century. http://boards.amssa.org/research/members/viewPost/post_id:3033 adresinden erişilmiştir.
- Docquier, F. (2006). Brain drain and inequality across nations. *IZA Discussion Paper* no. 2440.
- Docquier, F. & Rapoport, H. (2012). Globalization, brain drain, and development. *Journal of Economic Literature*, 50(3), 681-730. doi: 10.1257/jel.50.3.681
- Farber, N. K. (2006). Conducting qualitative research: A practical guide for school counselors. *Professional School Counseling*, 9, 367-375.
- Gibson, J., & McKenzie, D. (2012). The economic consequences of 'brain drain' of the best and brightest: Microeconomic evidence from five countries. *The Economic Journal*, 122, 339-375, doi: 10.1111/j.1468-0297.2012.02498.x
- Köser-Akçapar, Ş. (2006). Do brains really going down the drain? *Revue Européenne Des Migrations Internationales*, 22(3), 79 -107, doi: 10.4000/remi.3281
- Krishna, V. V., & Khadria, B. (1997). Phasing scientific migration in the context of brain gain and brain drain in India. *Science, Technology and Society*, 2, 347-385.
- Kurtuluş, B. (2000). Dünya Biliminin Merkezi: A.B.D. Prof. Dr. Nusret Ekin'e Armağan içinde (ss. 177-186). Ankara: Türk Ağır Sanayii ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage..
- Mazzarol, T. W., & Soutar, G. N. (2001). *The global market for higher education: Sustainable competitive strategies for the new millennium*. Cheltenham: Edward Elgar.

- Mogu rou, P. (2006). *The brain drain of Ph.D.s from Europe to the United States: What we know and what we would like to know*. Florence: European University Institute Working Papers, Robert Schuman Centre for Advanced Studies Nu. 2006.
- Nelson, C., & Watt, S. (1999). *Academic keywords: A devil's dictionary for higher education*. New York: Routledge.
- Ngoma, A. L., & Ismail, N. W. (2013). The determinants of brain drain in developing countries. *International Journal of Social Economics*, 40(8), 744-754, doi: 10.1108/IJSE-05-2013-0109
- Oosterbeek, H. & Webbink, D. (2011). Does studying abroad induce a brain drain? *Economica*, 78, 347-366, DOI: 10.1111/j.1468-0335.2009.00818.x
-  grecinin 'gelecek hayali': Alman vatandaşı olmak. (2019, 23 Nisan). *Cumhuriyet*. <http://www.cumhuriyet.com.tr> adresinden erişilmiştir.
- Pazarcık, S. F. (2010). *Beyin gücü olgusu ve Amerika Birleşik Devletleri  niversitelerinde  alışan Türk sosyal bilimciler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).  anakkale Onsekiz Mart  niversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Portes, A., & Celaya, A. (2013). Modernization for emigration: Determinants and consequences of the brain drain. *Deadalus*, 142(3), 170-184.
- Sağbaş, S. M. (2009). *Beyin gücünün ekonomik ve sosyal etkileri: Türkiye  rneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tansel, A. ve Güngör, N. D. (2003). "Brain drain" from Turkey: Survey evidence of student non-return. *Career Development International*, 8(2), 52-69.
- Tansel, A. ve Güngör, N.D. (2004). Türkiye'den yurt dışına beyin g c : Ampirik bir uygulama. Economic Research Center, Working Papers in Economics.
- Times Higher Education (THE). (2019). World university rankings. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/1/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Uluslararası G c İstatistikleri. (t.y.). <http://www.tuik.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye'yi terk ediyorlar. (2019, 23 Temmuz). *Odatv*. <https://odatv.com> adresinden erişilmiştir.
- United States Census Bureau. (2019). <https://www.census.gov/> adresinden erişilmiştir.

Yazar

Dr. M. Emir Rüzgar; Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve  ğretim Anabilim Dalı'nda  ğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Yazarın temel ilgi alanları, sinema filmlerinin eğitimde kullanımı, nitel araştırma ve program kuramıdır.

İletişim

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve  ğretim Anabilim Dalı. B Blok, Kat 3. Aksaray, Türkiye. memirruzgar@aksaray.edu.tr

Ek-1

Bilgi ve Olur Formu

Değerli katılımcı,

Bu araştırmanın amacı, yurt dışında öğrenim gören Türk öğrencilerin eğitimlerinin ardından yurda dönme veya dönmeme kararlarını ve bu kararları etkileyen düşünce süreçlerini incelemektir. Bu formun amacı, sizi bu araştırmaya katılmaya davet etmektir. Araştırmaya katılma kararınız tamamen gönüllülük ilkesine dayalıdır. Eğer araştırmaya gönüllü şekilde katılmaya karar verirsiniz bir defaya mahsus olmak üzere yaklaşık bir saat sürecek bir görüşmeye katılmayı kabul etmiş olacaksınız. Bu görüşmede araştırmacı sizden bazı demografik bilgiler isteyecek, ardından da araştırma konusu ile ilgili sorular soracaktır.

Görüşme sizin seçtiğiniz bir yerde ve sizin tayin ettiğiniz bir gün ve saatte gerçekleştirilecektir. Görüşme esnasında verdiğiniz cevaplar, ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Bu kayıt işlemi, sizden toplanan verilerin çözümlemesinin niteliğini artırma ve çözümleme sürecini kolaylaştırma amaçlıdır. Görüşme esnasında cevap vermek istemediğiniz sorulara yanıtlamayı reddedileceğiniz gibi arzu ettiğiniz herhangi bir anda görüşmeyi tamamen sonlandırma hakkına da sahiptir. Görüşme tamamlanmış olsa dahi verdiğiniz yanıtların araştırma sürecine dahil edilmemesini talep edebilirsiniz.

Bu araştırmaya katılımınız size mali hiçbir yük getirmeyecektir. Öte yandan araştırmaya katılımın tamamen GÖNÜLLÜLÜK ilkesine dayalı olduğunu tekrardan belirtmek gereklidir. Ayrıca araştırmaya katılımınız sonucunda herhangi bir mali kazanç veya ödül elde etmeyeceksiniz. Görüşme esnasında verdiğiniz yanıtlar çözümlenecek ve alanyazına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma kapsamında sizden yalnızca araştırma konusu ile ilgili bilgiler toplanacak, kişisel bilgileriniz istenmeyecektir. Araştırma konusu ile toplanan bilgiler de yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak, başka hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Görüşme esnasında sizden bir takma ad seçmeniz istenecek, araştırma bulgularının rapor edilmesinde seçtiğiniz bu takma ad kullanılacak ve böylece gizliliğiniz korunacaktır. Verdiğiniz yanıtlar şifre ile korunan bir bilgisayarda saklanarak gizliliğinize azami ihtimam gösterilecektir.

Gösterdiğiniz ilgi için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

18 yaşından büyük olduğumu tasdik ederim.

Lütfen seçeneklerden birini seçiniz:

_____ Bu bilgi ve olur formunda tanımlandığı şekliyle ve kendi rızamla bu araştırmaya katılmayı kabul **ediyorum**.

_____ Bu bilgi ve olur formunda tanımlandığı şekliyle ve kendi rızamla bu araştırmaya katılmayı kabul **etmiyorum**.

İsim:

Tarih:

İmza:

Ek-2

Katılımcı Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: (K) (E)

Yaşınız: _____

Vatandaşlık: Türk () Amerikan () Diğer, belirtiniz ()

Yurt Dışındaki Akademik Bölümünüz: _____

Türkiye’de elde ettiğiniz son akademik derece ve yılı (lisans, yüksek lisans vb.): _____

Bu dereceyi edindiğiniz bölüm ve kurum:

Kaç yıldan beridir eğitim amaçlı yurt dışında bulunuyorsunuz: _____

Yurt dışında hangi dereceyi/dereceleri kazandınız veya kazanmaya çalışıyorsunuz: _____

Yurt dışında eğitim almanızı sağlayan finansal kaynağınız nedir?

MEB bursu ()

Asistanlık ()

Başka Burs [Fulbright vs] ()

Kendi

kaynağım [aile vb] ()

Diğer, lütfen belirtiniz _____

Ek-3

Görüşme Protokolü

1. Neden yurt dışında eğitim almaya karar verdiniz? Bu kararınızı neler veya kimler etkiledi?
2. Neden bu üniversitede (Giwhiwe) karar kıldınız? Bu bölgeyi seçme kararınızdan memnun musunuz?
3. Eğitiminiz için Türkiye’de kalmış olsaydınız hayatınız şu anda olduğundan farklı olur muydu? Evet ise neden?
4. Eğitiminizi tamamladıktan sonra ne tür bir işe başlamayı düşünüyorsunuz? Neden bu işi tercih ediyorsunuz?
5. Eğitiminizin ardından Türkiye’ye dönmeyi düşünüyor musunuz?
 - a. Yanıtınız evet ise:
 - i. Türkiye’de ne yapmayı planlıyorsunuz?
 - ii. Dönüş kararınızı etkileyen etkenler nelerdir?
 - b. Yanıtınız hayır ise:
 - i. Yaşamınıza nerede devam etmek istiyorsunuz?
 - ii. Bu bölgeyi seçmenizde hangi etkenler etkili oldu? Neden burada yaşamak istiyorsunuz?
 - iii. Bu bölgedeki yaşam ile Türkiye’dekini karşılaştırınca ne tür farklılıklar görüyorsunuz?
 - iv. Türkiye’de neler değişirse yurda dönmeyi göz önüne alırsınız?
 - v. Dönmeme kararınızın aileniz üzerine ne gibi bir etkisi var (aile var ise)?
6. Türkiye’ye dönme veya dönmeme kararınız burada geçirdiğiniz zamanda değişti mi? Buraya ilk geldiğinizde dönüp dönmeme hakkında ne düşünüyordunuz?
 - a. Eğer kararınız zamanla değişti ise bu değişimi etkileyen etkenler nelerdir? (Ne oldu da kararınızı değiştirdiniz?).
7. Türkiye’den birileri size yurt dışı eğitim konusunda fikirlerinize danışırse ne tür önerilerde bulunursunuz?
8. Eğer yurt dışında yaşama karar verdiyseniz bulunduğunuz bölgede etkileşimde bulunduğunuz kişilere Türkiye hakkında ne tür bilgiler verirsiniz? Türkiye hakkında nasıl bir izlenim aktarmaya çalışırsınız?
9. Eğitiminiz esnasında yurt dışında yaşayan biri olarak dışarıdan bakınca Türkiye hakkında neler düşünüyorsunuz? Türkiye sizde nasıl bir izlenim bırakıyor?
10. Eğer siz, Türkiye’nin yurt dışındaki insan gücünü Türkiye’ye döndürmeden sorumlu bir kişi olsaydınız, neler yapardınız?

Summary

Purpose and significance. Dömebirar (pseudonym) is an area in Midwest region of the United States of America (USA). It is home to Giwhiwe University (pseudonym), which provides education to a considerable number of international students including Turkish ones. As a Turkish international doctoral student myself, I spent more than four years at Giwhiwe. During my time there, I, expectedly, had close contact with other international Turkish students. As I interacted with my peers at Giwhiwe, I noticed that it is a significant decision for them whether to return to Turkey or to stay in the States after their graduation. I, moreover, observed that a lot of these students considered staying in the States as their only viable option after graduation rather than returning to their home country, Turkey. My peers' decision to stay at the States or to return to Turkey has appealed me so much so that I decided to examine it empirically. Therefore, my primary purpose in this study was to examine international Turkish students' (active or recently graduated) decision to return or not to return to Turkey after their education at Giwhiwe University in Dömebirar. Specifically, I aimed at answering following questions:

1. How do participants evaluate academic and social environments at Giwhiwe (Dömebirar) as well as academic and social environments at Turkey?
2. How do participants that would return to Turkey explain their thought process?
3. How do participants that would not return to Turkey explain their thought process?
4. What are participants' views on how to encourage them to return to Turkey?

International students' decision from developing countries to stay at the developed country that they study or to move to another developed one after their education results in brain drain. By the same logic, in the context of this study, international Turkish students' decision to stay in the States or move to another developed country can be examined under brain drain concept. Although the literature on brain drain is abundant, the number of the studies on international Turkish students within the framework of brain drain is limited. Therefore, as once an international Turkish student at Giwhiwe University, my effort in this study can shed light on brain drain concept within international Turkish students.

Method. I devised the present study as a qualitative one. The research site for the study was Dömebirar, a region in Midwest, USA, where Giwhiwe University is located. Giwhiwe University is a land-grant state university. According to *Times Higher Education*, it was among 50 best universities around the world in 2019. International students from various countries study at this university including Turkish ones. Dömebirar is a college town in the sense that majority of the economic and social activities within the area is due to Giwhiwe University. The participants of this study were 19 international Turkish (undergraduate and graduate) students who participated in the study voluntarily. For data collection, I conducted semi-structured interviews with the participants. The interviews took place at a place and time that the participants chose. I conducted 17 of the interviews vis-à-vis whereas the remaining two were online due to geographical distance between me and the interviewees at the time of the interview. With the permission of interviewees, I recorded all of the interviews for analysis. I transcribed all of the interviews by using voice typing feature of Google Docs and F5 transcription software. For data analysis, I utilized thematic analysis technique where I created my codes and then themes. In order to ensure credibility of my analysis, I employed prolonged engagement technique as well as peer debriefing.

Results. I divided my results into three categories in relation to my research questions. First, in terms of the academic environment at Dömebirar in particular and at USA in general, participants indicated that USA encompassed better financial and material resources, that they felt that their efforts were better appreciated, and that education in USA was generally better. They, additionally, stated that American universities were governed like private corporations. In terms of their social environment in USA, they mentioned that USA provided them a comfortable life. Moreover, although some of them considered the social life at Giwhiwe insufficient in terms of social opportunities, the others argued that Giwhiwe presented them a congenial social environment so that they could focus on their studies. On the other hand, when the participants evaluated the academic environment in Turkey, they made the point that academic institutions in Turkey valued personal relations more than academic qualifications (meritocracy). Furthermore, about Turkish universities and their research activities, participants

maintained that Turkish universities lacked resources, that Turkish universities' research activities were not that strong, and that resources in Turkey were not used wisely. As for social environment in Turkey, participants expressed that people' looks rather than their ideas were valued, and that scientists felt occupied by other things rather than focusing on their research in Turkey.

Second, six of the participants stated that they would return to Turkey after their education while 11 of them said that they would stay in the States or move to another developed country after graduation. Two of the participants remained undecided. Participants who decided to return to Turkey aimed to do so to transfer knowledge and technology to Turkey. On the other hand, the participants who decided not to return to Turkey aimed to have better economic living conditions, to live in a more peaceful living environment, and to have a career in a more professional working environment by settling down in another country than Turkey.

Third, participants asserted that Turkey needed to improve its democracy to allow a more inclusive atmosphere in the country. In addition, it needed to grow its economy, increase the quality of education, ameliorate the political situation and have better communication with students abroad to overcome brain drain. What was important for the participants of the study was that these improvements go hand in hand in that a sole improvement in economy without necessarily a better democracy, for example, would not yield the desired results in battling brain drain.

Discussion and Conclusion. I claim that there is a congruency between the reasons why international Turkish students would not return to Turkey after their education at Giwhiwe and their suggestions on how Turkey can battle brain drain. Thus, based on the findings of the study, I argue that Turkish Higher Education System needs to combine an economic growth with a cherishing democratic environment to overcome brain drain. In the present age of globalism and social media, human beings do not value the idea of borders and locality as they once did; rather, they want to live their life to the fullest. To do that, they pursue a democratic and prosperous environment. Turkey can defeat brain drain and reverse it only by becoming more democratic and by having a better economy.

“Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” Dersinde Grup Süpervizyonu Sürecinin İncelenmesi*

An Investigation of Group Supervision Process of “Individual Counseling Practice Course”

Melike Koçyiğit**

To cite this article/ Atf için:

Koçyiğit, M. (2020). “Bireyle psikolojik danışma uygulaması” dersinde grup süpervizyonu sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1116-1146. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.3m

Öz. Bu araştırmanın amacı, “Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” dersi kapsamında grup süpervizyonu sürecinin nasıl yürütüldüğünün, hem süpervizörlerin hem de psikolojik danışman adaylarının (PDA) süreçteki deneyimleri aracılığıyla tanımlanması ve grup süpervizyonu sürecinin etkili ve etkisiz yanlarının neler olduğunun saptanmasıdır. Durum çalışması desenindeki bu çalışmada katılımcılar, 16 psikolojik danışman adayı ve dört süpervizörden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, çevrimiçi günlükler, Süpervizyon Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama işlemi yaklaşık 14 hafta süren süpervizyon süreci boyunca devam etmiştir. İçerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular, grup süpervizyonunun; a) süpervizyonu yapılandırma aşaması, b) süpervizyonda uygulamaya hazırlık aşaması, c) süpervizyonda uygulama aşaması ve d) süpervizyonda sonlandırma aşaması olarak dört aşamadan oluştuğunu ortaya koymuştur. Her bir aşama için odaklar, psikolojik danışman adaylarının ve süpervizörlerin rolü, kullanılan süpervizyon teknikleri, değerlendirme süreci gibi boyutlar tanımlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Grup süpervizyonu, süpervizyon, psikolojik danışma, süpervizör

Abstract. The purpose of this research was to describe how the group supervision process was conducted within the scope of the practicum and to determine the effective and ineffective components of group supervision process through analyzing both the supervisors’ and counselor candidates’ experiences. In this case study, the participants involved 16 counselor candidates and four supervisors. A semistructured interview form, online diaries, the supervision scale were used as data collection tools. The data collection process continued throughout the 14-week supervision process. The findings gathered through the content analysis revealed that group supervision was carried out in four stages: (a) the forming phase, (b) preparation for practice, (c) practice phase, and (d) termination. For each phase, the focus of supervision, the roles of counselor candidates and supervisors, the supervision techniques used, the evaluation process were defined.

Keywords: Group supervision, supervision, counseling, supervisor

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.03.2020

Düzeltilme Tarihi: 08.10.2020

Kabul Tarihi: 20.10.2020

* Bu çalışma, yazarın, Prof. Dr. Süleyman DOĞAN danışmanlığında yürüttüğü doktora tezi verilerinin bir kısmını kapsamaktadır.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, mkocyiigit@akdeniz.edu.tr ORCID: 0000-0002-1446-9761

Giriş

Psikolojik danışmanların aldıkları eğitim sonucunda danışmanlarına etkili psikolojik yardım sunabilmeleri için uzmanlık düzeyinde bilgi ve becerilere sahip olmaları, bu bilgi ve becerileri uygulamalarla pekiştirmeleri önem arz etmektedir (Blocher, 1983; Loganbill, Hardy ve Delworth, 1982). İyi bir psikolojik danışmanın, kuramsal bilgilere sahip olmakla beraber çok sayıda psikolojik danışma oturumu gerçekleştirerek uygulama alanında da deneyim kazanması gerekmektedir (Büyükgöze- Kavas, 2011). Dolayısıyla psikolojik danışman eğitiminin, psikolojik danışmanlara hem kuramsal bilgi ve beceriler kazandırması hem de bu bilgi ve becerileri uygulayabilmeleri için imkân sağlaması beklenmekte, bu fırsat temel olarak lisans eğitimi aracılığıyla yaratılmaktadır. Lisans eğitimine bu gözle bakıldığında, Türkiye’de 1960’lı yılların ikinci yarısından itibaren yürütülen rehberlik ve psikolojik danışmanlık (RPD) lisans programlarının müfredatlarının yıllar içinde farklılaştığı görülmektedir. YÖK tarafından belirlenen son iki müfredat incelendiğinde, 2007 RPD Lisans Programındaki 34 saatlik uygulama; Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması, Mesleki Rehberlik ve Danışma Uygulaması, Kurum Deneyimi, RPD’de Alan Çalışması ve Okullarda Gözlem gibi derslerden oluşmaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe konan “Yeni RPD Lisans Programı”nda ise 134 saat teorik, 26 saat uygulama olmak üzere 160 saatlik bir program oluşturulduğu ve uygulama saatlerinin sayısının azaltıldığı görülmektedir. Programın Alan Eğitimi boyutu kapsamında, öğrencilerin doğrudan danışmanlarla çalışabilecekleri uygulama dersleri; Mesleki Rehberlik Uygulamaları, Okullarda RPD Uygulamaları ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması şeklindedir.

Bu çalışmanın odağını oluşturan, RPD Lisans Programındaki uygulamalı derslerden biri olan Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi, psikolojik danışman adaylarının, lisans eğitimi boyunca kazandıkları psikolojik danışma becerilerini ve edindikleri kuramsal bilgileri gerçek danışmanlara psikolojik yardım hizmeti sunmak üzere kullanmaya başladıkları ve psikolojik danışma deneyimini yaşadıkları ilk derstir. Bu derste, psikolojik danışman adaylarının “süpervizyon altında temel psikolojik danışma beceri ve tekniklerini kullanarak bireyle psikolojik danışma yapması” amaçlanmaktadır (YÖK, 2007).

Psikolojik danışmanların yeterli kuramsal bilgiye sahip olup olmadıklarını ya da bu bilgileri psikolojik danışma oturumuna yansıtıp yansıtamadıklarını danışmanlarla yürüttükleri oturumlar içerisinde gösterdikleri tepkilerden, kullandıkları becerilerden ve davranışlardan anlamak mümkündür (Eryılmaz ve Mutlu Süral, 2014). Ancak psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma uygulamaları dersi kapsamında yaptıkları ilk uygulamalarda, uygulama öncesinde teorik olarak öğrendikleri tüm bilgi ve becerileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri oldukça zordur (Eren Gümüş, 2015). Ayrıca gerçek danışmanlarla ilk kez karşılaşmanın kaygı verici olduğu (Stoltenberg, 1981) düşünüldüğünde bu daha da zorlaşabilmektedir. Bu süreçte psikolojik danışman adayları, psikolojik danışma alanında daha yetkin ve deneyimli bireyler tarafından desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır (Erkan Atik, Arıcı ve Ergene, 2014). Bu ihtiyaç karşılıklı gelen süpervizyon süreci, bu sebeple psikolojik danışman eğitiminde kritik bir role sahiptir. Psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde, etkili bir süpervizyon altında, gerçek danışmanlarla psikolojik danışma uygulamaları yürütmeleri kritik bir öneme sahiptir (Eren Gümüş, 2015).

Yurt dışındaki programlarda süpervizyona ilişkin standartlara bakıldığında da süpervizyon altında psikolojik danışma deneyimine sahip olmanın psikolojik danışman eğitimindeki önemi ortadadır. Pek çok ülkede psikolojik danışman eğitiminin belli standartlara dayandırıldığı

görülmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde (A.B.D) uygulama kapsamında, öğrencilerin süpervizyon altında en az 100 saatlik pratik yapması gerekli görülmektedir (CACREP, 2016). İngiltere'de ve Kanada'da da, öğrencilerin en az 100 saat danışanla çalışmaları ve süpervizyon almaları beklenmektedir (British Association for Counselling ve Psychotherapy, [BACP], 2018; Canadian Counselling and Psychotherapy Association, [CCPA], 2015). Avustralya'da ise lisans ve lisansüstü düzeyde, danışanla 200 saat birebir uygulama yapılması ve 200 saatin en az 50 saatinin süpervizyon altında yürütülmesi koşulu mevcuttur (Psychotherapy and Counselling Federation of Australia, [PACFA], 2014). Dolayısıyla yurtdışında yürütülen standartları belirlenmiş ve akredite edilmiş psikolojik danışman eğitimi programlarında süpervizyon oldukça önemsenmektedir.

Bu önemin temelinde süpervizyonun, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişimini destekleme ve hizmet sunulan danışanların iyilik halini koruma işlevi öne çıkmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2004; Blount ve Mullen, 2015; Campbell, 2000). Süpervizyon, danışanın iyilik halini, psikolojik danışmanın performansını ve mesleki gelişimini gözetme süreci olarak (American Counseling Association-ACA) (2014/Standart F.1.a) tanımlanmaktadır. Blocher'a (1983) göre öğretici bir süreç olan süpervizyonun birincil odağı psikolojik danışmanın gelişimidir. Süpervizyonun, süpervizyon alan kişiyi mesleki roller, terapötik bilgi ve beceriler, danışanın problemini kavramlaştırma ve öz farkındalık kazandırma konusunda eğitici ve destekleyici işlevi bulunmaktadır (Hart, 1982). Dolayısıyla süpervizyonun, psikolojik yardım hizmetinin niteliğinin ve süpervizyon alan kişinin mesleki yeterliklerinin artırılması konusunda oldukça kritik bir rolü bulunmaktadır.

Türkiye'de psikolojik danışman eğitiminin kapsamında Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamındaki uygulamalarda danışan ve oturum sayısı, çalışılan danışan özellikleri gibi hususlara ilişkin standartların henüz oluşmadığı ve süpervizyon sürecinin kim tarafından, kaç öğrenci ile hangi süpervizyon yönteminin/yöntemlerinin kullanılarak yürütüleceğinin de belirgin olmadığı görülmektedir (Aladağ, 2014; Büyükgöze- Kavas, 2011; Kemer ve Aladağ, 2013; Meydan, 2014; Siviş-Çetinkaya ve Kararımak, 2012). Bu da üniversiteler hatta aynı üniversitede farklı süpervizörler arasında bile farklılıklar yaşanmasına yol açmaktadır. Bu dersi yürüten öğretim üyelerinin/süpervizörlerin, hangi süpervizyon modelini temel aldığı, hangi süpervizyon yöntem ve tekniği neden seçtiği gibi temel hususlar belirsizliğini korumaktadır. Bu uygulama ve süpervizyon ile kazandırılması hedeflenen beceriler konusunda da bir uzlaşma olduğunu söylemek de güçtür. Bu da süpervizyonun benzer hedefler doğrultusunda yürütülüp yürütülmediği ve psikolojik danışman adaylarına benzer yeterliklerin kazandırılması konusunda düşündürücüdür. Ancak yine de son yıllarda yürütülen araştırmalarla (Aladağ ve Kemer, 2017; Atik, 2017) Türkiye genelinde, uygulama ve süpervizyonun yürütülmesindeki çeşitliliği ve ortak noktaları ortaya koyma konusunda yapılan araştırmalarla oldukça ilerleme sağlandığı söylenebilir.

Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalarda, lisans düzeyinde bireyle psikolojik danışma uygulamaları kapsamındaki süpervizyonun, çoğunlukla grup süpervizyonu şeklinde yürütüldüğü ve süpervizyon verilen öğrenci sayısının fazla olmasının grup süpervizyonunun tercih edilmesinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur (Aladağ ve Kemer, 2017; Atik, 2017). Literatürde de vurgulandığı üzere başta, kısa sürede birçok psikolojik danışman adayıyla çalışmayı mümkün kılması, psikolojik danışman adaylarının birbirlerinden ve birbirlerinin tecrübelerinden öğrenmelerine fırsat sağlaması gibi avantajları nedeniyle (Bernard ve Goodyear, 2014; Corey, Haynes, Moulton ve Muratori, 2010) grup süpervizyonunun tercih edilmesi Türkiye koşullarında pratik ve işlevsel görülmektedir. Ancak öğrenci ve öğretim üyesi/süpervizör oranının her

üniversitede farklı olması ve süpervizyonun yürütülmesine ilişkin herhangi bir standardın olmaması, grup süpervizyonunun nasıl yürütüldüğüne ilişkin belirsizliği de beraberinde getirmektedir. Aynı zamanda yine literatürde yer aldığı üzere, grup süpervizyonunda tüm psikolojik danışman adaylarına yeterli zaman ayırmanın zorluğu, bazı spesifik konuların tartışılmasından diğer psikolojik danışman adaylarının yarar sağlayamaması ve gizliliğin tam anlamıyla sağlanamaması gibi sınırlılıklar da söz konusudur.

Sonuç olarak, Türkiye’de yaygın olarak kullanılsa da yürütülen grup süpervizyonu sürecinin detayları henüz tam olarak bilinmemekte, etkililiği de belirsizliğini korumaktadır. Dolayısıyla hem psikolojik danışman adayı hem de süpervizörler açısından grup süpervizyonunun hangi açılardan etkili ve etkisiz olduğunu belirlemeye ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Öte yandan sadece Türkiye’de değil, uluslararası literatürde de grup süpervizyonun kendine özgü yapısı ve boyutlarına ilişkin belirsizlikler olduğu söylenebilir. Nitekim, grup süpervizyonu sıklıkla kullanılan bir yöntem olsa da grup süpervizyonu sürecini açıklayan ampirik bulguların oldukça sınırlı olduğu, grup süpervizyonu uygulamalarının incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Linton, 2006). Linton (2006) araştırmasında, “grup süpervizyonunun sıklıkla kullanılan ancak henüz tam anlaşılabilen bir süreç” olarak kalmaması için grup süpervizyonu ile ilgili nitel ve nicel çalışmalar yapılmasının gereğine dikkat çekmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle, bu çalışmada, süpervizörler ve psikolojik danışman adaylarının deneyimleri aracılığıyla “Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” dersi kapsamında Türkiye’de yaygın olarak kullanılan grup süpervizyonu sürecinin nasıl yürütüldüğü ve grup süpervizyonunun etkili ve etkisiz yanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Başka bir deyişle, bu çalışmanın, grup süpervizyonu sürecini, süpervizyonun tüm boyutlarıyla, kapsamlı ve derinlemesine ortaya koyulmasını amaçlaması yönüyle süpervizyon literatürüne önemli katkılar sunacağına inanılmaktadır. Geliştirilmesi gereken ya da etkisiz bulunan yanların belirlenmesi, grup süpervizyonu uygulamalarını gözden geçirme ve düzenleme fırsatı sunacağı gibi, süpervizörlere ‘etik uygulamalar yürütme’ sorumluluğunu yerine getirmeleri konusunda bir özdeğerlendirme yapma fırsatı da sunacaktır. Ayrıca Türkiye’de de “etkili süpervizyon uygulamaları”na ilişkin bir çerçeve oluşturulmasını da destekleyecektir. Bernard ve Goodyear’ın (2004) nitel araştırma yönteminin, süpervizör ve süpervizyon alan kişilerin öznel deneyimlerine ilişkin zengin bilgiler sunduğuna dair görüşleri de dikkate alındığında, bu yönüyle hem süpervizörlerden hem de psikolojik danışman adaylarından verilerin toplandığı ilk nitel araştırma olması nedeniyle çalışmanın sonuçlarının literatüre önemli ve kapsamlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca süpervizyon süreci boyunca veri toplanması, çalışmanın süreç araştırması özelliğini de öne çıkarmaktadır. Böylece grup süpervizyonunun nasıl yürütüldüğünü betimlemek, süreç içindeki değişimleri ve oluşumları anlamak mümkün olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmasının odak noktası olarak tanımlanan analiz birimi, (Yin, 2014) bu çalışmada, “Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” dersi kapsamındaki süpervizyon sürecidir. Analiz birimi olarak ele alınan süpervizyon süreci, yaklaşık 14 hafta devam eden, haftada bir kez süpervizörler ile psikolojik danışman adaylarının bir araya geldiği grup süpervizyonu oturumlarını ve yazılı veya çevrimiçi ortamda psikolojik danışman adaylarına verilen geribildirimleri kapsamaktadır. Çalışılan durum ise belirlenen üç üniversitede

yürütülen grup süpervizyonu sürecidir. Söz konusu üç üniversitenin belirlenmesinde; a) “Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” dersi kapsamında her hafta süpervizyon verilmesi ve b) “Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” dersinin maksimum 10-15 öğrenciden oluşan gruplara bölünerek her grubun farklı bir süpervizör sorumluluğunda yürütülmesi olmak üzere iki kriter esas alınmıştır. Bu doğrultuda, çalışılan durumun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 1987). Türkiye’de söz konusu uygulama dersini gruplara bölerek yürüten üniversiteler arasından, öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak dört ve daha çok gruba sürdüren 19 üniversite belirlenmiştir. Söz konusu üniversitelerin RPD Ana Bilim Dalı Başkanlarına e-posta aracılığıyla ulaşılmış, dersin bu kriterlere göre yürütülüp yürütülmediği bilgisi istenmiştir. Uygulama dersinin belirlenen kriterlere uygun olarak yürütüldüğünü belirten dokuz üniversiteden üçü seçilmiştir. Üç üniversitenin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış (Patton, 1987); dersi yürüten öğretim üyesinin/süpervizörün araştırmaya katılmaya gönüllü olması ve araştırmacının üniversitelerde planlanan görüşmeleri gerçekleştirme için ulaşım kolaylığı dikkate alınmıştır.

Katılımcılar

Süpervizörler. Bu araştırma, araştırmaya katılmayı kabul eden üç süpervizör ve bir üniversitede süpervizöre eşlik eden bir araştırma görevlisi ile birlikte dört süpervizörle yürütülmüştür. Dört süpervizörden ikisi erkek, ikisi kadındır. Tüm süpervizörler yüksek lisans ve doktora derecelerini psikolojik danışma ve rehberlik alanından almıştır.

Psikolojik Danışman Adayları. Araştırmaya katılmayı kabul eden üç üniversiteden seçilen üç süpervizörün süpervizyon yürüttükleri üç gruptan araştırmaya katılmaya gönüllü toplam 18 psikolojik danışman adayı, araştırmanın diğer katılımcılarını oluşturmuştur. Psikolojik danışman adaylarının “Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” dersine kayıtlı olmaları, derse/süpervizyona her hafta devam etmeleri ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Süpervizyon gruplarındaki psikolojik danışman adaylarından üçü araştırmaya katılmak istememiştir. Araştırmaya katılan, yaşları 21-23 arasında değişen psikolojik danışman adaylarından yedisi erkek, 11’i kadındır. Araştırmaya katılan bir erkek ve bir kadın psikolojik danışman adayı birinci görüşmeden sonra araştırma grubundan ayrılmış, veri toplama süreci 10 kadın, altı erkek olmak üzere toplam 16 psikolojik danışman adayı ile tamamlanmıştır. Psikolojik danışman adayları en az bir, en çok dört danışan (sevk ettikleri ve devam etmeyen danışanlar dahil) ile en az yedi en fazla 25 oturum psikolojik danışma yapmıştır. Psikolojik danışman adayları ortalama 13-14 hafta süpervizyon almıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Günlük ve Süpervizyon Ölçeği kullanılmıştır. Durum çalışmalarında, birden çok veri toplama aracının kullanılması, geçerliği sağlamak için önemli bir yol olarak görülmektedir (Denzin, 1978). Bu nedenle araştırmada Yarı yapılandırılmış görüşme formu, günlük ve Süpervizyon Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmada çalışma grubunu tanımlayabilmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Süpervizörlere ve psikolojik danışman adaylarına yönelik iki ayrı Kişisel

Bilgi Formu düzenlenmiştir. Süpervizörler için hazırlanan formda, süpervizörlerin yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini tamamladıkları alanlar, mesleki deneyimleri ve süpervizyon deneyimlerine ilişkin birtakım verileri toplamak için hazırlanan sorular bulunmaktadır. Psikolojik danışman adayları için hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda yer alan sorular ise psikolojik danışman adaylarının yaş, cinsiyet gibi demografik bilgileri ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında kaç danışanla, kaç psikolojik danışma oturumu gerçekleştirdikleri, kaç hafta süpervizyona katıldıkları gibi uygulama ve süpervizyon deneyimlerini içermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Bu çalışmada veri toplama aracı, durum çalışmasının temel veri toplama aracı olarak bilinen görüşme tekniğidir (Yin, 2012). Bu kapsamda, öncelikle araştırmacı tarafından literatürden yararlanılarak ve soruların araştırma problemleriyle ilişkisi dikkate alınarak görüşme soruları taslağı hazırlanmıştır. Planlanan üç görüşme için süpervizör ve psikolojik danışman adaylarına yönelik olarak ayrı formlar geliştirilmiştir. Birinci görüşme formu; süpervizyon süreci başlamadan önce yapılanları, süpervizyon sürecinin yapılandırılmasını, “Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” dersi kapsamındaki uygulamaların ve süpervizyon ile psikolojik danışman adaylarına kazandırılması amaçlanan yeterlilikleri, süpervizyondan beklentileri ve süpervizyona ilişkin ilk duygu ve düşünceleri öğrenmeyi hedefleyen sorulardan oluşmaktadır. İkinci görüşme formundaki sorular ise süpervizyon sürecinin nasıl ilerlediğini, süpervizyonun tipik olarak nasıl yürütüldüğünü ve süpervizyonda hangi yöntem ve tekniklerin nasıl kullanıldığını ve ne derece etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Üçüncü görüşme formunda ise süpervizyonun sonlandırılma aşamasında neler yapıldığına ve tüm süpervizyon sürecinin değerlendirilmesine ilişkin sorular yer almaktadır. Uygulamadan önce her görüşme formunun son hali için psikolojik danışmada süpervizyon konusunda akademik çalışmalar yürüten ve süpervizyon veren üç alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Ayrıca ilgili görüşme formu kullanılarak bir üniversite öğrencisi ve süpervizörle pilot uygulama yapılmış, böylece soruların işlevliliği ve etkililiği gözlenmiş, yaklaşık görüşme süresi tayin edilmiştir.

Çevrimiçi Günlük. Araştırmada kullanılan çevrimiçi olarak yapılandırılmış günlüğün, psikolojik danışman adayları ve süpervizörleri tarafından her süpervizyon oturumundan sonra doldurulması istenmiştir. Günlüklerden elde edilen veriler ile bireysel görüşme yapılmayan haftalardaki süpervizyon sürecinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Psikolojik danışman adaylarının ve süpervizörlerin süpervizyon sürecine ilişkin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini belirlemek için alanyazından yararlanılarak bir günlük formatı oluşturulmuştur.

Süpervizyon Ölçeği. Süpervizyon sürecinin sonunda psikolojik danışman adaylarının, aldıkları süpervizyonu değerlendirmeleri için Süpervizyon Ölçeği (Denizli, 2010) kullanılmıştır. Süpervizyon Ölçeği, Worthington ve Roehlke (1979) tarafından geliştirilmiştir. Denizli (2010) tarafından Ölçeğin en güncel revizyonu olan Zucker’ın (1983) çalışması esas alınarak 25 maddelik kısa formun uyarlaması yapılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümdeki üç madde ile psikolojik danışman adaylarının aldıkları süpervizyonun etkililiğini derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçeğin beş dereceli Likert tipindeki 14 maddeden oluşan ikinci kısmı ise süpervizörün davranışlarını değerlendirmeyi içermektedir. Bu maddeler; “Teknik Yardım”, “Destek” ve “Sürecin Kullanımı” alt boyutlarına oluşturmaktadır. Alt boyutların Cronbach Alpha katsayısı ise sırayla .58, .87 ve .63, tüm ölçeğin ise .87 olarak rapor edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yürütülmesi için etik kurul onayı alındıktan sonra, veri toplama süreci 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz dönemi boyunca sürmüştür. Görüşmeler, araştırma kapsamındaki üniversitelere gidilerek süpervizyon sürecinin ilk ve son haftalarında yüz yüze yapılmıştır. İkinci bireysel görüşmeler ise psikolojik danışman adayları danışanları ile en az 3-5 oturum yaptıklarında, hem psikolojik danışman adaylarıyla hem de süpervizörlerle çevrimiçi olarak yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve günlüklerden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizde, bir nitel veri analizi programı olan NVivo 11'den yararlanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler yazılı döküm (443 sayfa) haline getirildikten sonra, 195 günlük verisi ile NVivo 11 paket programına aktarılmıştır. Analiz sürecinde araştırmacı öncelikle literatüre dayalı olarak bir kod listesi oluşturmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kod listesi dış geçerlik kanıtlarını oluşturmada kullanılmıştır. Ham veri seti anlamlı veri birimleri dikkate alınarak veri içinden taslak olarak kodlanmıştır. Ardından literatürden oluşturulan kod listesi ile taslak kodlama yoluyla ulaşılan kod ve ana kategoriler karşılaştırılmış, yapılan eşleştirme ile asıl kodlama süreçlerinde kullanılacak tema-kod ilişkilerine ulaşılmıştır. Aynı zamanda, araştırmada elde edilen verilerin rastgele seçilen %30'u, süpervizyon alanında akademik çalışmalar yürüten, süpervizyon veren bir psikolojik danışman eğitimcisi tarafından kodlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) belirlediği formül (güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı x 100) kullanılarak yapılan hesaplamalarda kodlayıcılar arasındaki uyuma oranının % 81.5 olduğu görülmüştür. Bu uyum yüzdesinin kodlama güvenilirliği için yeterli olduğu bilinmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla, araştırmanın planlanması, veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuş ve ayrıca görüşme formunda yer alan soruların işlerliğini gözden geçirmek için pilot görüşme yapılmıştır. Hem süpervizörlerden hem de psikolojik danışman adaylarından veriler toplanarak veri kaynağında çeşitliğe gidilmiştir (Denzin, 1978; Krefting, 1990; Shenton, 2004; Yin, 2014). Veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Aynı katılımcılarla birden fazla görüşme yapılması ve veri toplama sürecinin geniş bir zamana yayılması araştırma verilerinin inandırıcılığını güçlendirmiştir. Sonuçların "gerçeği temsil etmedeki yeterliliğini anlamada yardımcı olması" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 302) ve verilerin yanlış yorumlanma ihtimalini ortadan kaldırmak (Maxwell, 1996) amacıyla katılımcı teyidine başvurulmuştur (Krefting, 1990; Shenton, 2004). Verilerin, çalışılan grup ve ortam içindeki aktarılabilişliğini artırmak için hem tipik olarak karşılaşılan olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koymayı hedefleyen amaçlı örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir (Maxwell, 1996; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 305). Veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Tutarlılığı sağlamak için; araştırmanın ham verileri saklanmış, veri kaybını önlemek için yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ve kayıtlar muhafaza edilmiştir (LeCompte ve Goetz, 1982; Maxwell, 1996). Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla ise araştırmada çalışılan durum, ortam ve süreç başka çalışma

gruplarıyla karşılaştırma yapılabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı, diğer araştırmacılara yol gösterici olması için araştırma raporunda araştırma sürecindeki rolünü, konumunu, kendi çalışma ve araştırma geçmişini belirterek nasıl bir rol üstlendiğini açık hale getirmiştir (LeCompte ve Goetz, 1982).

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı kendi lisans ve lisansüstü öğrenimi sürecinde, bireyle psikolojik danışma uygulamasına ilişkin grup süpervizyonu, lisansüstü eğitimindeki grupla psikolojik danışma uygulamasına ilişkin olarak da bireysel süpervizyon ve doktora düzeyinde süpervizyon eğitimi almıştır. Süpervizör eğitimi, süpervizyon ilişkisi ve psikolojik danışma alanında çalışan uygulayıcıların süpervizyon deneyimleri konusunda derleme ve araştırma çalışmaları yürütmüştür. Araştırmacı, psikolojik danışma uygulamalarına yönelik etkili süpervizyon almanın psikolojik danışman kimliğini geliştirmede oldukça önemli olduğuna inanmaktadır.

Bulgular

Bulgulara göre yaklaşık 14 hafta süren süpervizyonun ilk oturumlarında; süpervizyon sürecinin yapılandırılmasına ve PDA'lar danışan bulup asıl uygulamalarına başlayana kadar yaklaşık iki oturumun PDA'ların ilk psikolojik danışma oturumlarına hazırlanmasına odaklanıldığı görülmüştür. PDA'lar asıl uygulamalarına başladığında ise psikolojik danışma oturumlarına ilişkin ses/video kayıtlarının incelenmesi ve PDA'lara geribildirim verilmesi söz konusudur. Sürecin sonunda ise PDA'ların sonlandırma oturumu yapmaları için hazırlanması, sürecin ve PDA'nın değerlendirilmesine odaklanılmaktadır. Elde edilen veriler; süpervizyonda odakların, PDA'ların ve süpervizörlerin rol ve sorumluluklarının, süpervizyon ilişkisinin, değerlendirmenin ve duygusal deneyimlerin süreç içinde farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılaşmadan hareketle, grup süpervizyonunun dört aşamada gerçekleştiği görülmektedir. Sözü edilen aşamalar; a) *süpervizyonu yapılandırma aşaması*, b) *süpervizyonda uygulamaya hazırlık aşaması*, c) *süpervizyonda uygulama aşaması* ve d) *süpervizyonda sonlandırma aşaması* şeklindedir. Aşağıda aşamaların genel özellikleri Tablo 1'de sunulmuş, sonrasında her bir aşamanın içerdiği başlıklar alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Tablo 1.

Grup Süpervizyonunda Dört Aşama

Süpervizyonda	Yapılandırma Aşaması (1-2 Oturum)	Uygulamaya Hazırlık Aşaması (2.-4. Oturum)	Uygulama Aşaması (5-13. Oturum)	Sonlandırma Aşaması (14. Oturum)
Aşamaların Genel İçeriği	Süpervizyon Sürecinin Yapılandırılması	PDA'ları ilk psikolojik danışma oturumlarına hazırlamak	PDA'ların gerçekleştirdikleri psikolojik danışma oturumlarına geribildirim verilmesi	Sonlandırma oturumlarının değerlendirilmesi, Süpervizyonun değerlendirilmesi

Odaklar	Süreçle ilgili bilgilendirme, PDA'ların kaygılarını ele alma	Öngörüleme yapma, Yapılandırma Oturumları yönetme	P. D. becerileri, P.D. müdahaleleri, PDA'nın süpervizyon ihtiyaçları,	Etkili sonlandırma, Genel değerlendirme
Kullanılan Süpervizyon Teknikleri	-	Video Kaydı, Yaşantısal teknikler	Ses/video kaydı, Oturum özeti formu, Deşifre, Yaşantısal teknikler	Sözel aktarım

Yapılandırma Aşaması

Bu aşamanın, *PDA'ların süpervizyon süreci hakkında bilgilendirilmesi* üzerine temellendiği görülmektedir. Bu bilgilendirme; süpervizyonun nasıl yürütüleceğini, PDA'ların yerine getirmeleri beklenen sorumlulukları, değerlendirme hakkındaki bilgileri ve etik uygulamaların yürütülmesi için alınan önlemleri içermektedir.

Süpervizyonun yürütülmesine ilişkin bilgiler: Bulgulara göre, süpervizyon saati her üniversitede farklılık göstermekte, haftalık ders programında yer aldığı saatler arasında yürütülmektedir. Süpervizyon, iki üniversitede süpervizörün çalışma ofisinde, bir üniversitede ise grupta psikolojik danışma odasında yapılmaktadır. PDA'lardan elde edilen bulgularda, süpervizörlerin, süpervizyonun nasıl yürütüleceğine ilişkin bilgileri aktarırken süpervizyona devam etmenin önemini vurguladığı görülmektedir. Katılımcıların ifadelerine örnekler şöyledir:

"Pazartesi günü dersimiz, o gün bunları konuşacağımız için [psikolojik] danışma yapmamamız gerektiği [konusunda] anlaştık. Perşembe günü de hocaya yaptıklarımızı teslim edeceğimiz için oturumlarımızı salı ve çarşamba günü yapmakta anlaştık." (P9B, Görüşme)

"[Süpervizör] süpervizyonlar hakkında her hafta aynı saatte orada buluşacağımızı söyledi. Hatta 13.00'de buluşacağız, 17.00'ye kadar tutacağım sizi dedi." (P6B, Görüşme)

PDA'ların rol ve sorumluluklarına ilişkin bilgiler: Bu bilgiler, PDA'ların uygulamalar ve süpervizyon boyunca yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları içermektedir. Bunlar; psikolojik danışma yapacakları danışan sayısı, yapmaları istenen psikolojik danışma oturumu sayısı, kullanılacak süpervizyon teknikleri, danışan bulma yöntemleri, tercih edilen danışan özellikleri ve psikolojik danışma oturumlarının yürütüleceği yer gibi bilgilerdir. Üç üniversitede PDA'ların çalışacakları danışan sayısı ve oturum sayısı değişmektedir. Süpervizörlerin profesyonel bir ortam yaratmak için psikolojik danışma odalarının kullanılmasını tercih ettiği, danışan bulma konusunda psikolojik danışman adaylarını bilgilendirdikleri görülmektedir. Aynı zamanda süpervizyonda kullanılacak tekniklerle ilgili sorumluluklar konusunda da bilgilendirme yapıldığı görülmektedir.

"Üç danışan olacak. Bir tanesinin kesinlikle karşı cins olması gerektiğinden bahsetti. Bir tane danışanla en az altı oturumlu bir süreç olacak, diğerleri de en az 3-4 oturum olmak zorunda. Tabi danışana ve soruna bağlı olarak uzayabilen süreç. Oturumların yaklaşık 45 dakika sürmesi gerektiği hakkında konuştuk." (P2A, Görüşme)

"[Süpervizörümüz danışan bulmak için] ilan yapıştırırsak da birtakım dikkat etmemiz gereken nokta olacağını söyledi ...ilanlara "PDR SON ÇARE" şeklinde yazmayın dedi." (P10B, görüşme)

“[Süpervizör] Oturumları, tam kısıtlama getirmemekle birlikte olayın ciddiyetine uygun bir yerde yapmamızı söyledi. Bu iş için de yine en uygun yer, kendi üniversitemizin, kendi bölümümüzün bireysel danışma odası. Bunun bir saati var. Herkes kendi saatini alacak. Dikkat edilmesi gereken noktaları da tek tek belirtti.” (P9B, Görüşme)

“Bir deşifre, bir özet dönüşümlü olarak isteyeceğim öğrenciden. Bir hafta A danışanın deşifresi ile B danışanın özetini getirirken bir sonraki hafta A'nın özetini B'nin deşifresini getirecek böylece her iki danışanı da belli bir süreklilik içerisinde değerlendirme şansımız olacak...” (Sc1, Görüşme)

Süpervizörün rol ve sorumluluklarına ilişkin bilgiler: Süpervizyon sürecinin yürütülmesinde PDA'ların sorumluluklarının yanı sıra süpervizörlerin de sorumluluklarına değinilmiştir. Süpervizörlerin, kendi sorumluluklarına ilişkin belirttiği hususlar, *kayıtların izlenmesi ve PDA'lara geribildirim verilmesi (n = 4), PDA'ların teorik eksikliklerini tamamlama (n = 3), PDA'lara model olma (n = 1), kolaylaştırıcı olmak (n = 2)* olarak sunulabilir. Bu sorumluluklara ilişkin süpervizörlerin ifadelerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Zamanında süpervizör olarak değerlendirmeleri yapmak, onlara bir sonraki oturumdan önce göndermek. Ben onlardan ne kadar özenli olmalarını bekliyorsam ben de aynı özeni göstermeye çalışıyorum mümkün olduğunca. Eş zamanlı olarak hem kayıt hem deşifreyi birlikte değerlendirip onlara geribildirimleri onları geliştirecek şekilde vermeye çalışıyorum. Hem olumsuz eleştirileri hem olumlu eleştirileri birlikte barındırın.” (SB, Görüşme)

“Bu dersin içeriği, hedefleri belli. Olabildiğince onlara bu konularda model olmanın önemli bir sorumluluğum olduğunu düşünüyorum. Hatta zaman zaman uygulamalarda ben de sınıf içerisinde en azından kısa süre de olsa onlara model olması açısından bu süreç nasıl başlatılır ya da oturum nasıl sonlandırılır gibi temel bazı somut görülebilecek becerileri göstermeye çalışacağım. Model olma konusunda bir sorumluluğum olduğunu düşünüyorum.” (SA, Görüşme)

Değerlendirme hakkında bilgiler: Yapılandırma aşamasında PDA'lara verilen diğer bir bilgi ise değerlendirmenin nasıl yapılacağıdır. Alıntılarda da görüldüğü üzere, süpervizörler, PDA'ların belirtilen temel gereklilikleri yerine getirmelerinin dersten başarılı olmak için yeterli olduğunu vurgulamakta; bu süreci bir dersten ziyade bir deneyim olarak görmelerini önemsemektedir. PDA'ların ifadeleri ise süpervizyonda nasıl değerlendirileceklerine ilişkin bilgi sahibi olmaktan memnun olduklarını göstermektedir.

“Bu dersin bir prosedürü var, birebir görüşme yapacaksınız, formları dolduracaksınız ve her hafta süpervizyon saatinde burada olacaksınız ve geribildirimleri alacaksınız. Bunları yaptığımız an bu dersten geçiyorsunuz, çünkü dersin gereklerini yerine getirmiş oluyorsunuz. Dolayısıyla yani geçecek miyim? Kalacak mıyım? Bu kaygıyı biraz atmalarını istiyorum. İkinci üzerinde önemle durduğum konu da ders sonunda alacakları notla ilgili. AA ile geçmiş olmanız sizin tam donanımlı bir psikolojik danışman olduğunuz anlamına gelmiyor. Veya CC ile geçmiş olmanız eksik ve yetersiz olduğunuz anlamına gelmiyor. Bir nevi bu derste ki performansınız ile ilgili sonuçta biz sizin performansınızı değerlendiriyoruz. O yüzden bu bir ders değil, bu sizin yeterlik alanlarınızı belirleyip yeni baştan kendinizi eksiklerinize odaklamak için yürütülen bir ders. Benim en çok vurguladığım şey bu. Dolayısıyla bunu ayırmış olmamız işe yaradı. Notu bir kenara çıkardığımız zaman, evet hoca benim gelişmemle ilgileniyor diye düşünüyorlar.” (Sb, Görüşme)

“Süpervizörümüz şu şekilde söyledi, verdiğim formları düzgün doldurup getirirseniz ve derslere her hafta gelirsiniz zaten CC ile geçersiniz dedi, zaten kalma gibi bir durumumuz yok, gizliliği bozmadığınız takdirde bu üçü olduğunda geçersiniz, ondan sonrası sizin performansınıza bağlı dedi. Olayı hangi noktadan hangi noktaya getirdiniz 8-10 hafta için puanlamayı da CC üzerinden ona göre yaparım dedi. Bizim performansımıza göre değişecek, hepimiz farklı değerlendirileceksiniz dedi. Önemli olan orada bizim çalışmamız olacak bir şeyler öğrenme, üretme çalışması, buna puan vermesi de bence doğru olan şey.” (P5B, Görüşme)

Etik uygulamalar için verilen bilgiler: Elde edilen bulgulara göre, süpervizörler etik konularla ilgili bilgileri de bu aşamada sunmaktadır. PDA'lardan elde edilen bulgular, bu bilgilendirmenin gizlilik, bilgilendirilmiş onam, danışanın iyiliğinin korunması, kayıt alma ve mesleki sorumluluğu içerdiğini göstermektedir. Süpervizörler ise bunların dışında, danışanı yönlendirme, reşit olmayan danışanlarla çalışma, PDA'yı koruma ve süpervizyon almadan oturum yürütmeme gibi konulara da değinmişlerdir.

“Meselâ gizlilik konusuna çok çok önem veriyor zaten bu hepimiz için önemli ama bunu özellikle belirtti, bir grup halindeyiz orada herkes birbirinden haberdar olacak. Danışanlarınızın sadece ismini verebilirsiniz konuşurken ama onunla ilgili bir paylaşımında bulunmayacağız. Özellikle, belirttiği buydu etik kurallar olarak, gizlilik konusunda çok dikkat etmemizi istemişti.” (P5B, görüşme)

“Biraz patolojik durumları olan örneğin, depresyondaki bir danışanla çalışamayacaklarını ifade ettik. Böyle bir durumla karşılaştıklarında ya psikolojik danışma merkezine ya da psikiyatriste ve bizimle görüşmeleri gerektiğini söyledik.” (SC2, Görüşme)

Uygulamaya Hazırlık Aşaması

Grup süpervizyonunda ikinci aşama olan *uygulamaya hazırlık aşamasının* içeriği PDA'ları danışanla öngörüşme ve ilk psikolojik danışma oturumlarına hazırlamak amacıyla bilgi verilmesi, teorik bilgilerin tekrar edilmesi, PDA'ların kendi aralarında yaptıkları psikolojik danışma oturumlarına dair kayda alınan hazırlık videolarının izlenmesi, öngörüşme ve yapılandırma oturumlarına yönelik rol oynamaların yapılması, PDA'ların buldukları danışanlarla ilgili paylaşımların yapılmasıdır.

Uygulamaya Hazırlık Aşamasının Odakları. PDA'lardan elde edilen bulgulara göre bu aşamada süpervizyon oturumunda odaklanılan konular, *ön görüşme ve yapılandırma oturumlarının nasıl yürütüleceği (n=7)*, *psikolojik danışma becerileri (n= 12)* ve *PDA'ların soruları (n=3)* şeklindedir. Süpervizörler ise bu aşamanın odaklarını *PDA'ları ilk oturumlara hazırlama (n=4)* ve *teorik bilgileri hatırlatma (n=1)* olarak açıklamışlardır.

“Yapılandırmaya çok önem veriyor hoca. Kafamda yapılandırmanın ters gitmesi gibi bir durumda ne yapacağım şeklinde kaygılar bile oldu.”(P15C, günlük)

“Daha çok örnek olarak çektiğimiz videolar üzerinden süpervizyonu yürüttük ve [süpervizörümüz] videolarda ilk önce oturuş tarzımıza, jest ve mimiklerimize ve özellikle danışma sırasında asgari düzeyde teşvik unsurlarını ne sıklıkla kullandığımıza ya da kullanıp kullanmadığımıza dikkat çekti. Ses tonunun önemine bolca vurgu yaptı. Ayrıca yapmış olduğumuz içerik ve duygu yansıtmalarının doğruluğuna dikkat etti ve daha uygun hangi cümleler söylenebilirdi bunlar üzerinde beyin fırtınası yapmamızı sağladı. Kullanabileceğimiz ve var olan tüm teknikleri hatırlatıcı genel bir ders yapmış olduk. (P1A, günlük)

“Daha çok yapılandırmaya odaklandık ders içeriği olarak. Öğrencilere canlandırma yaptırarak hazır bulunuşlarını artırmaya odaklandık.” (SC2, günlük)

“Oturumlarda neye dikkat edecekleri üzerinde durmak, görüşmeye nasıl alacaklar ya da ilk danışma oturumunu nasıl başlatacaklar, bunlara odaklandık.” (SA, görüşme)

Süpervizörün kullandığı müdahaleler: Süpervizörler (n=3) ve PDA'lardan (n=2) elde edilen bulgulara göre süpervizörler bu aşamada kolaylaştırıcı müdahaleleri kullanmayı tercih etmişlerdir.

“Kendi adıma öğrencilerin kaygılı olduklarını bildiğim için verdiğim tepkilerle kaygılarını azaltmaya çalıştım. Canlandırma yaparken mükemmel bir şey beklemediğimizi, biz de canlandırma yaptığımızda bizim de eksik ve hatalarımızın olabileceğini vurguladım. Öğrencilere ara ara canlandırma yaparken gülümseyerek hem de espriler yaparak kaygılarını azaltmaya çalıştım ve destek olmaya çalıştım... Bütün bu süreci ben de geçirdiğim için onların bu süreçte kendilerine güvenle bir sonraki aşamaya geçmelerini önemsiyorum. Ve çok eleştirel olmaktan ziyade onların yaptıkları şeylere odaklanmayı ama aynı zaman da acaba şunu şöyle yaparsan daha iyi olmaz mı çünkü bak şöyle şöyle bir durum var gibi hem gerekçeleriyle ifade ederek hem de yanlış yapmanın normal olduğunu beklenen bir durum olduğunu vurgulayarak dersi devam ettirmeye çalışıyorum.” (SC2, Günlük)

Uygulamaya Hazırlık Aşamasında Kullanılan Süpervizyon Teknikleri: Bu aşamada, gerçek psikolojik danışma oturumlarını yürütebilmeleri için PDA’ları hazırlamak, ilk heyecanlarını akranlarıyla yaptıkları uygulamalarda yaşayarak hatalarını azaltmalarını sağlamak ve onlara somut örnekler sunmak amacıyla rol oynama ve video kayıt tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu aşamada video kaydı, PDA’ların kendi aralarında yaptıkları rol oynamaları kayda almaları için kullanılmaktadır. Süpervizyon oturumunda PDA’ların video kayıtları izlenmekte, süpervizörler, kayıtlar üzerinden geribildirim vermektedir.

“Sekiz kişi olduğumuz için ikişer kişilik dört gruba ayrıldık ve birimiz danışan birimiz de psikolojik danışman rolü yaptık. Yaklaşık 10’ar dakikalık videolar çektik. Sırayla bu videoları izledik ve arkadaşların yanlış yaptığı yerlerde daha doğru nasıl tepkiler verilirde bunları tartıştık.” (P4A, Günlük)

Diğer bir teknik olarak rol oynamalar ise PDA’ların kendi aralarında ya da süpervizörlerin canlandırmaları şeklinde yapılmaktadır. Rol oynamaların, ön görüşme ve yapılandırmanın nasıl yapılacağına ilişkin somut örnek oluşturması amacıyla tercih edildiği görülmektedir.

“Canlandırma yaptık, o gerçekten çok iyi geldi. Yaparken o koltuğa oturmak çok farklı bir duygumuş ve olayı yavaş yavaş aşabilmek ve hazırlıklı, hazırlıksız yakalanma şeyleri, kelimelerin toparlanması çok heyecan vericiydi ama yavaş yavaş açıldığını hissediyorum.” (P16C, Günlük)

“[Rol oynamalar] özgüvenlerini artırıyor galiba. Biraz daha kendilerini hazırlıklı hissetmelerini sağlıyor. Tam anlamıyla olmuyor ama dediğim gibi sis perdesi var, bu sis perdesini biraz kaldırmak işi kolaylaştırıyor gibi görünüyor, onlardan gelen tepkiler de bu oluyor.” (SC1, Görüşme)

Uygulamaya Hazırlık Aşamasında Değerlendirme: Elde edilen bulgulara göre, PDA’lar bu aşamadan itibaren geribildirim almaya başlamaktadır. PDA’lar bu aşamaya özgü olarak yapıcı ($n=7$), dengeli ($n=1$), olumlu ($n=2$) geribildirimden söz etmişlerdir. Bazı PDA’lar ($n=5$) geribildirimleri çok etkili bulduklarını vurgulamıştır.

“Çektiğimiz videoların değerlendirilmesini istiyordum. İsteğim oldu tek tek hocalarımız videolarda iyi olan ve iyi olmayan noktalara vurgu yaptılar. İyi yanları söylemeleri de motive ediciydi.” (P15C, günlük)

“Bugünkü oturumda süpervizörümden aldığım olumlu dönütler beni mutlu etti ve süpervizörümüne daha fazla odaklanmamı sağladı. Ayrıca oturuma daha istekli katılmamı sağladı... Ayrıca süpervizörümün eleştirilerini yaparken ben dilini kullanması aramızdaki ilişkinin yapıcı bir ilişki olmasını sağladığını düşünüyorum.” (P16C, günlük).

Uygulama Aşaması

Bu aşamada grup süpervizyonu, PDA’ların psikolojik danışma oturumlarına ilişkin hazırladıkları oturum özeti formu, deşifre veya ses/video kaydı üzerinden yürütülmektedir. PDA’lar sözel

aktarım yoluyla vaka paylaşımı yapmakta, süpervizörler ise PDA'lara geribildirim vermektedir. Zaman zaman süpervizörler, ihtiyaçları doğrultusunda PDA'lara müdahaleler öğretmektedir.

Uygulama Aşamasının Odakları: Uygulama aşamasının odakları, süpervizyon oturumunda daha çok ele alınan, süpervizörün geribildirim verirken vurgulamayı tercih ettiği konular olarak tanımlanmıştır. Psikolojik danışma oturumlarında ilerleyen sürece göre süpervizyonun odakları değişmektedir. Temel psikolojik danışma becerilerine odaklanma her oturumda öne çıkmaktadır. Ancak PDA'ların uygulamalara başladığı ilk haftalardaki süpervizyonda bu beceriler üzerinde daha sıklıkla durulduğu görülmektedir. Danışanın probleminin kavramsallaştırılması süreci ve amaç belirleme, tıpkı psikolojik danışma oturumlarındaki gibi, süpervizyonda da ilerleyen oturumlarda odaklanılan bir konu olarak belirlemektedir. Öte yandan, PDA'ların danışana ilişkin duygularına odaklanma, öz değerlendirme yapmasına fırsat yaratma ve danışanla ilişkisini ele alma, süpervizörlerin de belirttiği üzere, PDA'nın ihtiyacına göre belirlenmektedir. Süpervizörün uygulamalarda PDA'ların ortak hataları veya eksikleri olduğunu gözlemesi ve PDA'ların dile getirdiği ihtiyaçlar, süpervizyonda neye odaklanılacağını belirlemektedir.

“Duygu ve içerik yansıtılarımızın yetersiz oluşuna ve bunları geliştirmemiz gerektiğine, hikayenin ayrıntılarıyla alınmasının çok önemli olduğuna, soru sormanın önemli olduğu, ancak empatinin de ihmal edilmemesi gerektiğine odaklandık,” “Daha çok temel duyguya inmenin önemini vurguladı ve bize bu işi yapabileceğimize ve süreci iyi yönettiğimize yönelik bir motivasyon sağladı.” (PB8, Günlük)

“Her bir danışan adayının video kaydı izlenmeden önce ise adayların danışanlarına karşı olan duyguları (olumlu-olumsuz ne hissettikleri) ve kendi danışma süreçlerine yönelik düşüncelerini açıklamaları istendi.” “Yavaş yavaş kendilerine sorular soruyorum örneğin, bu danışma bittikten sonra danışanına karşı ne hissettin veya bu sürece yönelik ne hissettin, başlangıçtan bugüne geçen sürede kendini nerede görüyorsun gibi, biraz daha süreci kendine de yönelten ama vakanın problem durumunu ve oradaki danışma becerilerini göz ardı etmeyen bir stratejiye doğru gidiyorum.” (Sb, Günlük)

Süpervizörün Kullandığı Müdahaleler: Bulgular, tüm süpervizörlerin ($n=4$) kolaylaştırıcı müdahaleler kullandığını, bir süpervizörün yönlendirici müdahaleden de söz ettiğini ortaya koymuştur. Bu aşamada, kolaylaştırıcı müdahale PDA'ları cesaretlendirmeyi, güçlü yanlarını da vurgulamayı, kendisini çok olumsuz değerlendiren PDA'lara daha gerçekçi öz değerlendirme yapmalarını sağlamayı ve kaygılarını normalleştirmeyi içermektedir. Süpervizörlerden birinin belirttiği yönlendirici müdahale ise süpervizörün bilgi vermesini de içermekte, daha somut ifadelerle PDA'ya neler yapabileceğini söylemesi şeklinde görülmektedir.

“...kendi başarıları hakkında çok olumsuz duygular yaşayan öğrencilerimin olumsuz duygularını normalleştirmeye çalıştım. Özellikle PDA X ve Y, başarılarını çok olumsuz değerlendirme eğilimindedir. Dikkatlerini iyi yaptıkları şeylere yönlendirmeye çalıştım. Tüm öğrencilerimi eğer özen ve çaba gösterirlerse, daha iyi olacakları konusunda cesaretlendirmeye çalıştım.” (Sc1, Günlük)

“Başlangıçta öğrenciler genelde kaygılılar ve daha çok yönlendirme istiyorlar, doğal olarak ne yapabileceklerine kendilerinin sorularından daha çok benim onları yönlendirmemi bekliyorlar. Ama ben yavaş yavaş artık onları yönlendirmeden çok onların kendi kararlarını kendilerinin vereceği bir aşamaya gelmelerini istiyorum ama bunun için biraz daha erken. Ama birkaç seans sonra artık yapacağım şey bu olacak. Dolayısıyla süpervizyonun biraz veriliş şeklini de değiştireceğim buna bağlı olarak. Yine görüntü olacak ama biraz daha vaka görüşmeleri tarzında, kendi vakalarını bana anlatmaları ve onun üzerinden neler yapabilecekleri değerlendirme üzerine gidecek.” (Sb, Görüşme)

Uygulama Aşamasında Kullanılan Süpervizyon Teknikleri: Bu aşamada süpervizyonda pek çok teknik kullanılmaktadır. Sözel aktarım tüm süpervizörler tarafından kullanılan bir tekniktir.

Çünkü süpervizyon oturumlarında, PDA'lardan danışanlarından ve o hafta yaptıkları oturumdan bahsetmesi istenmektedir.

“Biz hocanın odasında toplanıyoruz ve genelde hoca şöyle başlıyor; ‘Bu oturumda ne yaptınız?’ Tek tek hepimizden cevap alıyor. Kendi fikirlerimiz, kendi oturumlarımız için. Ve üç cümleyle anlatın diyor, iyi ya da kötü, çünkü şöyle şöyle gibi.” (P6B, Günlük)

“...Tipik olarak herkesin süpervizyon sürecine dahil olmasını istiyorum. Her aday geliş amacı neydi, temel temalar neydi, onu söyleyerek gruba, sadece bana değil ya da diğer süpervizöre değil tüm gruba vakayı kısaca bir hatırlatıyorum, ondan sonra o oturumda temel öğeler neydi? O oturuma getirilen, danışanın yaşadığı duygular neler? Nerede takıldı? Nerede zorlandı? Önce onlara sözü veriyorum.” (SC1, Görüşme)

Elde edilen verilere göre süpervizyonda ses kaydı iki üniversitede kullanılmaktadır. *Ses kaydı*, PDA'ların deşifre ve oturum özeti hazırlamalarında kullanılmaktadır. Bu iki üniversitede, süpervizyon oturumunda ses kayıtları, PDA'nın ihtiyaç duyması halinde istedikleri kısımları dinletmeleri şeklinde kullanılmaktadır.

“Tekrar tekrar ses kayıtlarını dinlemiyoruz ama ben öğrencilerime söylüyorum ya da ben kendim bazen yapıyorum, özellikle dinlemek istediğiniz kısımlar var mı diyorum, eğer dinlemek istediği kısımlar varsa onu açarız, o kısmı dinleriz.” (SC1, Görüşme)

“Ses kayıtlarını süpervizyon oturumlarından önce dinlemeye çalışıyoruz. Çünkü aklımıza takılan, yanlış yaptığımız şeyleri sormak için biraz hatırlatıcı oluyor.” ... “özellikle dediğim gibi ilk haftalarda 1-2-3. oturumlarda her hafta getirdiğimiz ses kayıtlarını dinlemeye çalışıyorduk. Dinletiyorduk, geri dönüt alıyorduk... Daha sonrasında sadece kritik olan dosyaları dinlemeye başladık vakit darlığından dolayı. Sadece hocam şurada şunu dedim, daha nasıl farklı tepki verebilirim ya da burada bu olmuş mu ya da gibi dönütlere nasıl tepki verebilirim şeklinde... ya da burayı yanlış yapmış mıyım şeklinde soruları o ses kayıtlarını daha öncesinden dinleyip aldığımız notlar üzerinden örneğin 15. dakika da şöyle şöyle yanlış yaptığımı düşünüyorum, hoca o dakikayı açıyor şöyle tepki ver şeklinde belirterek bir dahaki oturuma nasıl devam edebiliriz, onların sorularını kısa kısa yerlerden seçip dinleterek devam ediyoruz.” (P1A, Günlük)

Video kaydı, kullanımları farklılık gösterse de üç üniversitede de kullanılan bir süpervizyon tekniğidir. Bir süpervizör, her hafta tüm PDA'ların video kaydını izlemekte, grup süpervizyonunda izlenmesi gereken kısımları ve vereceği geribildirimleri belirlemektedir. Diğer üniversitelerde ise video kaydı, tıpkı ses kaydı gibi PDA'ların deşifre ve oturum özeti formunu doldurmaları için kullanılmakta, gerekli görüldüğü takdirde süpervizyon oturumunda izlenmektedir.

“Tek tek tüm danışman adaylarının görüşmelerini video-kayıdı üzerinden izleyerek (hafta sonu tüm görüşmelerin tamamını sürekli izlediğim için) oturumların sadece gerekli gördüğüm bölümlerini hep birlikte inceledik ve geribildirimler verdim.” (Sb, Günlük)

“Video kayıtlarının da çok faydalı olduğunu düşünüyorum. İnsan kendini tahmin edemiyor o anda jest mimik, duruşlar, nasıl tepki veriyorum, ilk oturumu dinlettiğimde hocaya fark ettim ki çok hızlı konuşuyorum, heyecanımdan kaynaklanıyordu sanırım, bunu fark ettim videoyu izletirken daha öncesinde fark etmemiştim. Heyecanımı bastırmak için hızlı konuşmayı tercih etmişim o anda. O yüzden hocadan geri dönüt değil, kendimi de fark etmemi sağlıyor diye düşünüyorum özellikle videoların.” (P6B, Görüşme)

Deşifre, iki üniversitede kullanılan bir süpervizyon tekniğidir. Süpervizörlerin belirttiği üzere, deşifreler de farklı şekillerde kullanılmaktadır. Bir süpervizör, deşifre üzerinden PDA'lara geribildirim vermekte ve bunu süpervizyon oturumundan ve PDA'nın bir sonraki psikolojik danışma oturumundan önce PDA'lara elektronik posta aracılığıyla göndermektedir. Her iki üniversitede de tüm oturumların deşifreleri istenmemektedir. İki danışanı olan PDA'lar bir hafta bir danışan için deşifre, diğer danışan için oturum özeti formu hazırlamaktadır. Diğer süpervizör

ise deşifreleri geribildirim verme amacıyla kullanmamaktadır ve PDA'lerden üç tane deşifre yapmaları istenmektedir. Deşifreler, süpervizyon oturumları bittiğinde PDA'ların teslim ettiği danışan dosyalarında sunulmaktadır.

“Her oturumun değil ama ilk oturumun, ortaldan kendi seçeceği bir oturum, bu 4-5-6. 'ya denk geliyor onlardan bir tanesi ve sonlandırma oturumunun deşifresini yapıyorlar.” (SC1, Görüşme)

“Oturum anında hoca sadece deşifreleri kullanıyor, onu bilgisayarında kullanıyor. [süpervizör] önünde açıyor konuşan kişinin raporunu ya da özetini oradan takip ediyor. Oturumda sadece deşifre kullanıyor ses kaydı, görüntü kaydı hiç kullanmadık şimdiye kadar.” (P13C, Görüşme)

Oturum özeti formu da diğer bir teknik olarak kullanılmaktadır. PDA'lar ses ya da video kayıtlarından yararlanarak bu formu her hafta doldurup belirlenen sürede süpervizöre teslim etmektedir. Yalnızca oturum özeti formunun kullanan süpervizörün oturum özeti formunun kapsamını aktardığı ifadeleri şöyledir:

“...Görüşmede hangi konuların konuşulduğu, konuşulan konuları kendilerinin nasıl kuramsallaştırdığı ya da kavramsallaştırdığı, bir görüşmeyi yeniden yapacak olsalar neleri değiştirmek isterlerdi, görüşmede iyi verdiklerini düşündükleri tepkiler veya yanlış veya olumsuz olduklarını düşündükleri tepkiler, görüşmenin şu dakikasında şöyle bir tepki vermişim onu şöyle yapmalıydım gibi ve sonunda da bir sonraki görüşmeye yönelik planlamaları ve öğretim üyesine sormak istedikleri herhangi bir şey varsa ona yönelik sorularını içerin bir matbu formumuz var. Her görüşmenin sonrasında [PDA'lardan] bunu istiyoruz.” (Sb, Görüşme)

“[Formda] bir soru var, danışmada iyi yaptığımız şeyleri, kötü yaptığımız şeyler diye. Bir şeyleri bizim tespit etmemizi sağlıyor. O formlar benim açımdan yararlı oldu o yüzden. Dediğim gibi danışmayı tekrar izleyince yaptığım iyi şeyleri de görüyorum, kötülükleri saçmalıkları da görünce en azından kendimi düzeltme fırsatı da elime geçiyor.” (P5B, Görüşme)

Bu aşamada rol oynamaların kullanılmasının amacı PDA'lara belirli bir tekniğin ya da müdahalenin öğretilmesidir.

“Bazen ufak beceri çalışmaları yaptırıyoruz, nefes egzersizleri gibi, gevşeme egzersizleri gibi, çünkü danışanların belli bir kısmı özellikle sosyal ortamlarda sınıf ortamında bazı kaygı tepkileri geliştiriyorlar.”
“...Rol oynamalar, canlandırmalar bilhassa becerilerini, kendilerini görme açısından işlevsel olduğunu düşünüyorum.” (SC1, Görüşme)

“Süpervizörüm Basic Id'nin öneminden bahsetti ve benim danışanımın rolüne bürünerek karşısındaki sandalyeye oturmamı istedi. O da danışman rolündeydi. Bana belirli sorular sordu ve rol oynama ile grup arkadaşlarıma Basic Id'nin nasıl alınması gerektiğini gösterdi. Bu benim birçok şeyi somutlaştırmamı sağladı. Sadece Basic Id'i değil danışma esnasındaki jest ve mimikleri, duruşu ve ilgili görünmeyi, sorulacak soruları... Birçok şeyi somutlaştırdığından uygulamamın daha kolay olduğunu düşünüyorum.” (P8B, Günlük).

Uygulama Aşamasında Değerlendirme: Bu aşamada değerlendirme, süpervizörün PDA'lara geribildirim vermesini, PDA'ların rol ve sorumluluklarını yerine getirip getirmediğinin gözlemlenmesini içermektedir. Süpervizörlerden elde edilen verilerde, geribildirimlerin *olumlu* (n=1), *yıkıcı* (n=1) ve *dengeli* (n=4) olarak üç türü olduğu görülmektedir. Veriler, PDA'ların *olumlu* (n=10), *yıkıcı* (n=6), *dengeli* (n=3), *yapıcı* (n=5) ve *sistemik olmayan/gecikmeli* (n=2) geribildirimlere değindiklerini göstermektedir.

“Sadece eksikliklerimizi değil de, olumlu yanlarımız da vurgulandı. Yani neleri yapabiliyoruz, neleri yapamıyoruz, bu şekilde ilerlediği için etkili oldu. Kendim de eksik olan yanlarımı geliştirme fırsatım oldu.” (P2A, Görüşme)

“Bir ara sürekli olumsuzluklar üzerinde durulması moralimi bozuyordu. Hiç mi güzel yaptığımız bir şey yok, kaçınıcı oturuma geldik diye düşünüyordum.” (P7B, Görüşme)

“Hocayı geribildirim konusunda zorluyorum gibi hissediyorum. Devamlı mail atmak zorunda kalıyorum. Çünkü hoca geç yazıyor ve oturumları ertelemek de istemiyorum bu nedenle. Çok fazla mail atınca da hocayı sıkıyormuşum gibi hissediyorum.” (P11C, Günlük)

“Beni geren şu oldu, onu da grupla paylaştım, sert bir şekilde de paylaştım. Bazen bazı... Özetleme, mesela örneğini de verebilirim, iki üç defa nasıl yapılacağına üzerinde durmama rağmen özetlemenin hala bütün olayları anlatan hikayemsi bir özetleme gördüğüm zaman çok sinirlendim ve her şeyi durdurdum. Bu size son uyarım, haftaya bu iş olacak gibisinden bir sertliğim oldu.” (SB, Görüşme)

Sonlandırma Aşaması

Bu aşama, PDA'ların yürüttüğü psikolojik danışma oturumları da sonlandırma aşamasına geldiği için sonlandırma üzerine paylaşımların yapıldığı ve PDA'ların performanslarının genel olarak değerlendirildiği aşamadır. Elde edilen bulgulara göre bu aşama, 14 haftalık sürecin son iki haftasını kapsamaktadır. İki üniversitede, sonlandırma aşamasının son oturumu grupla yapılmış, bir üniversitede ise son oturum bireysel olarak her PDA ile ortalama yarım saat süren bir değerlendirme oturumu şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Sonlandırma Aşamasının Odakları: Bu aşamada odaklar, *sonlandırma oturumlarına ilişkin paylaşımların yapılması, PDA'ların genel değerlendirmesinin yapılması, PDA'ların geribildirimlerinin alınması* şeklindedir.

“Daha çok danışanla vedalaşma, duygularını anlama, gerekiyorsa PDR merkezine yönlendirme, ayrıca danışanı değişme konusunda cesaretlendirme, ortaya koyduğu emeği sorumluluğu ona gösterme, olumlu geri bildirimler vererek danışanı cesaretlendirip değişimini devam ettirmesine yönelik bir cesaretlendirme söz konusuydu.” (P10B, Günlük)

Bu aşamadaki diğer odaklar değerlendirme temelli olduğu için katılımcıların değerlendirmenin nasıl yapıldığına dair görüşleri, değerlendirme başlığı altında sunulmuştur.

Sonlandırma Aşamasında Değerlendirme: Bu aşamada PDA ve süpervizör arasında karşılıklı bir değerlendirmeden söz edilebileceği gibi, süpervizyon süreci de değerlendirilmiştir. Süpervizörlerin ($n=4$) ve bir PDA'nın belirttiği üzere, bu aşamada, PDA'ların süpervizyon sürecinde gösterdikleri gelişmeyi ve bundan sonra geliştirmeleri gereken yanları içeren değerlendirmeler yapılmıştır.

“Daha çok sanki bizim gelişimimize odaklandı. Bizim nereden nereye geldiğimizi görmemizi sorgulattı gibi hissettim. Biz süreci baştan sona değerlendirirken en başta ne kadar yetersiz hissediyormuşum, şimdi ne kadar iyiyim tarzında görüş sağladığı için birazcık bunu, genel olarak süreci değerlendirdi.” (P7B, Görüşme)

“Son oturum, çocukların dönem boyunca yürüttükleri süreçle ilgili hangi deneyimleri kazandılar, olumlu olarak onlara ne getirisi oldu, hangi güçlüklerle karşılaştılar daha çok, onların değerlendirilmesine ama söz olarak değerlendirilmesine yönelikti.” (Sa, Görüşme)

“Süreci değerlendirmek, aslında benim amacım buydu. Biz oturum bazında değerlendirme yapıyoruz ama süreci PDA'lar nasıl yaşadılar ve bu süreçte kişisel olarak mesleki olarak ne tür farkındalıklara vardılar bu

benim için çok önemliydi. Becerileri geliştirmeye çalışıyoruz ama bir taraftan da içinde olduğumuz bir süreç var. Ben bu süreçte nasıl etkilendim, kişi olarak nasıl etkilendim, o noktada güzel paylaşımlar da oldu. Danışanla kendisi arasında çok benzerlik bulan, bir taraftan onunla çalışırken farkında olmadan, biraz da farkında olarak, kendi üzerinde bir şeyleri değiştirmeye çalışan, kendi danışanlarında olmasa da başkalarının danışanlarına yaptığımız paylaşımlardan, değerlendirmelerden, kendi aile sürecimle ilgili yeni değerlendirmeler yaptım diyenler oldu. Dediğim gibi, burada belli bir oturumu değerlendirmekten çok tüm süreci eleştirel bir gözle değerlendirmelerini, kazanımlarını daha iyi fark etmelerini, danışman kimliğini geliştirme bağlamında güçlendirmek özellikle.” (SC1, Görüşme)

PDA’ların süpervizyona ve süpervizöre yönelik geribildirimleri ise süpervizyonun katkılarını ($n=4$) ve danışanlarıyla ilgili paylaşımlarını ($n=4$) içermektedir.

“Son oturumda en çok odaklandığı şey kazanımlarımızın ne ölçüde olduğu, mesleki ve kişisel anlamda, bunlara odaklanıldı.” (P16C, Görüşme)

“En başta bir puan sıralaması belirledik, en baştaki haline herkes bir puan verdi ve süpervizyon sonunda gelişimi görmek adına en sonda bir puan verdi. Meselâ benim en baştaki puanım üçtü, bitirince altı verdim kendime. Bu puanlamayı yaptıktan sonra herkes süpervizyon sürecini neye benzettiklerinden bahsetti. Meselâ ben bir kuleye benzettim. Herkes metaforlarından bahsetti, sonra hocalarımız bitirmeye dair duygularından, düşüncelerinden bahsettiler. Bu şekilde bitirdik oturumu.” (P16C, Görüşme)

“Süreci değerlendirmek, aslında benim amacım buydu. Biz oturum bazında değerlendirme yapıyoruz ama süreci PDA’lar nasıl yaşadılar ve bu süreçte kişisel olarak mesleki olarak ne tür farkındalıklara vardılar bu benim için çok önemliydi. Becerileri geliştirmeye çalışıyoruz ama bir taraftan da içinde olduğumuz bir süreç var, katıldığımız süreç var. Ben bu süreçte nasıl etkilendim, kişi olarak nasıl etkilendim, o noktada güzel paylaşımlar da oldu. Danışanla kendisi arasında çok benzerlik bulan, bir taraftan onunla çalışırken farkında olmadan, biraz da farkında olarak, kendi üzerinde bir şeyleri değiştirmeye çalışan, kendi danışanlarında olmasa da başkalarının danışanlarına yaptığımız paylaşımlardan, değerlendirmelerden, ben kendi ailemi işte aile ilişkileri geliyordu zaman zaman, kendi aile sürecimi değerlendirip onunla ilgili yeni değerlendirmeler yaptım diyenler oldu. Dediğim gibi, burada belli bir oturumu değerlendirmekten çok tüm süreci eleştirel bir gözle değerlendirmelerini, kazanımlarını daha iyi fark etmelerini, danışman kimliğini geliştirme bağlamında güçlendirmek özellikle.” (SC1, Görüşme)

PDA’ların özdeğerlendirmelerinin de ele alındığı, süreçte yaşadığı duygulara odaklanıldığı, kendi deneyimlerini değerlendirmelerine yönelik sorular sorulduğu görülmektedir ($n/PDA=6$, $n/SR=2$).

“Baştan sona nasıldık, biz de kendimizi değerlendirdik aslında sırayla. İlk oturumlarda nasıldık, danışmalara başlamadan önce ve son oturuma geldiğimizde kendimizi nasıl görüyoruz, nerede görüyoruz, geliştirmeyi düşünüyor muyuz, nerelerde geliştirmeyi düşünüyoruz bunlar hakkında genel olarak değerlendirmeler yaptık sırayla herkes kendini değerlendirdi.” (P1A, Görüşme)

“Son oturumda öğrencilerin duygularını aldık. Neler hissettiler? Başlangıçta nasıldı? Şu an ne hissediyorlar? Tek tek her öğrencinin duygularını aldık. Kendilerini ifade ettiler. Daha çok onların derse yönelik duygu ve düşünceleri üzerinde durduk.” (SC2, Görüşme)

Süpervizyona İlişkin Genel Değerlendirme

PDA’lar ve süpervizörlerden elde edilen veriler temelinde, 14 haftalık süpervizyon sürecinin etkililiğine ilişkin değerlendirmeleri ve PDA’ların memnuniyet düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen nitel verilerin yanısıra Süpervizyon Ölçeği’nden ulaşılan sonuçlarla, katılımcıların süpervizyon sürecinin etkililiğine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Süpervizyon Teknikleri: PDA’ların grup süpervizyonunda kullanılan, en etkili bulunduğu süpervizyon tekniği deşifredir ($n=7$). Daha sonra etkili bulunan teknikler, sırayla ses ($n=6$) ve

video kaydı ($n=6$), oturum özeti formu ($n=4$) ve rol oynamadır ($n=4$). Hem PDA'lar hem de süpervizörler tekniklerin bir arada kullanılmasına vurgu yapmış, o sebeple etkili olmasının da birbiriyle ilişkili olduğuna değinmişlerdir (Şekil 1).

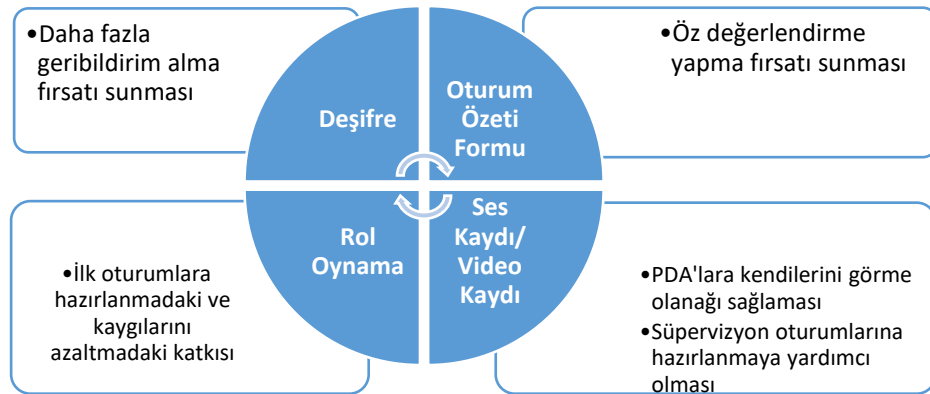
“Deşifreler etkiliydi. Deşifrelere gelen dönütler bayağı etkili oluyordu. Çünkü ben 5000 kelimelik bir dönüt veriyorum hocaya, bana geliyor 7000 kelimelik dönüt, çok detaylı dönütler aldım ben açıkçası. Sadece tepkilerime yönelik değil, danışanla olan gidişatıma yönelik, hocanın bütün bilgi birikimini oraya aktardığını gördüm. Bence en etkili oydum. Ayrıca hem orada aldığım geri dönütü sıra bana gelince çok boyutlu bir şekilde her yönden alabiliyordum. O yönden de kendimi çok şanslı hissettim.” (P14C, Görüşme)

“En etkili doldurduğumuz formda kendi tepkilerimizi dakikasına göre, sürecin verimliliğini azaltan ve sürecin artıran tepkiler diye iki madde vardı onun altında, danışma videomuzu izleyip o dakika da yaptığımızı yazıyorduk, olumlu gördüğümüz olumsuz gördüğümüzü. Bence en etkili o idi. Çünkü kendimizi değerlendirme fırsatı oluyordu. Aslında o formu genel olarak doldurmak çok canımı sıkıyordu. Çok yorucu geliyordu bana ama o iki kısım, hem videoda kendimi izliyorum hem izlerken bak burada kötü yapmışım, burada bunu yapsaydım diyorum ya da ne güzel yapmışım tarzında kendi değerlendirmelerim etkili olmuştu.” (P7B, Görüşme)

“Bence canlandırmalar, rol oynamalar etkiliydi ilk başta bizi hazırlamak adına çünkü hiç böyle bir deneyimimiz daha önceden yoktu ve ben bu yüzden çok kaygılıydım. Onları yaptıkça biraz daha rahatladım.” (P12C, Görüşme)

“En etkili rol oynamaydı. Belki şu açıdan etkili oldu, ilk başlarda kullandığımız için etkili oldu. Belki rol oynamayı daha sonraki süreçlerde yapsam bu kadar etkili olmayabilir. Ama şimdi ilk defa aldıkları bir uygulama dersi. Hangi rol bekleniyor, nasıl davranacak, nasıl oturacak, nasıl kalkacak, nasıl konuşacak bunlara bir model yok önünde aslında. Dolayısıyla o rol oynamalarda belki de ilk kaygıları ortadan kalktı ya da ne olması gerektiğine yönelik fikirleri oluştu. Sürece olumlu katkısı olması açısından bence en etkili o idi.” (SA, Görüşme)

“Ama tüm süreci düşündüğümüzde deşifrelerin etkisi çok büyük. Gerçi ayırt etmekte de zorlanıyorum, çünkü ses kaydıyla beraber olduğunda tam anlamıyla süreci görmek mümkün oluyordu. Ses tonu değişiyor, bakıyorum orada duygusal bir etkilene var. Bak burada ses tonun değişmeye başlamış sanki danışana kızgın gibisin, diyorum. Orada yüzleştirme yapıyor ama yüzleştirme yaparken ses tonu yükselmiş, sanki bir şeyi kabul ettirmeye çalışıyor, bir savunmaya geçmiş gibi sanki. Başta evet canlandırmalar çok etkiliydi ama daha sonra deşifreler. Ama onları da ses kayıtlarından ayıramıyorum, çünkü ses kaydıyla beraber gerçek anlamda orada ne yaşandığını görebiliyorum. Görüntü olduğu zaman tabii ki tüm çıplaklığıyla görebiliyorum.” (SC1, Görüşme)



Şekil 1. Süpervizyon Tekniklerinin Güçlü Yanları

Süpervizyonda Değerlendirme: Süpervizyonda değerlendirmeye ilişkin bulgular, a)PDA'ların değerlendirme kapsamında aldıkları geribildirimlere ilişkin görüşleri, b) kendi özdeğerlendirmeleri ve c) süpervizyon sürecine ve süpervizöre ilişkin görüşleri olmak üzere üç alt başlıkta sunulmuştur.

a) Geribildirim: Bulgulara göre, tüm PDA'lar ($n=16$) aldıkları geribildirimleri yeterli ve etkili bulmuşlardır.

“Süpervizörümünden aldığım geribildirimler oldukça yeterliydi. Çünkü takıldığım noktaları birebir söylüyor deşifresini gönderdiğim için. Birebir takip edebiliyordu olayı. Zamanı etkili kullanmıyordu ama bir taraftan da şey güzeldi, biz danışanlarımızla ilgili bir paylaşımında bulunurken süpervizörümüz daha derine iniyordu danışanlarla ilgili. Çok fazla derine iniyordu. Çok fazla hipotez üretiyordu, bu güzeldi.” (P12C, Görüşme)

Bir kısım PDA'nın ($n=6$) gruptaki diğer PDA'lardan aldıkları geribildirimleri yeterli bulduğunu göstermektedir. Diğer PDA'lar ($n=10$) ise süpervizyonda PDA'ların kendilerine geri bildirim vermediklerini, dolayısıyla bunu yetersiz bulduklarını belirtmiştir.

“Oturumlarda zaten herkes birbirini dikkatle dinliyor bunu görmek bile daha çok her şeyi önemsememi sağladı. Onların dinlemeleri, danışanlarını anlatırken karşılaştığım sorunları söylerken bana verdikleri geri bildirimler daha farklı bakmamı sağladı. Buraya gelirken onların söylediklerin düşünerek geldim ve ilerleme noktasında faydaları oldu benim için.” “Öyle çok yeterli değildi ama yine hani faydası oldu. Çok böyle bir yeterliliği yoktu, çünkü hepimiz de tecrübesiziz de. Hepimizin de bilgisi sınırlıydı baştan beri, o yüzden herkesin elinden geleni yaptığına inanıyorum.” (P16C, Görüşme)

“Arkadaşlardan geri bildirim almadım diye hatırlıyorum. Aslında benim süreçte eksik gördüğüm nokta buydu. Grup yapılmasının nedeni bir bakıma akran süpervizörlüğü yapılmasıydı diğer arkadaşlarla. İlk hafta bunu yapıyorduk. Birbirimize söylüyorduk şöyle olabilir, birinin görmediğini diğeri görebilir diye. Ama sonlarında ben danışmamı yapayım, dönütlerimi alayım, sürem yetsin mantığına geçince zaten danışanları anlatmaktan akran süpervizörlüğüne zaman kalmadı. Çünkü ben mesela sürekli konuşmak istiyordum her seferinde. Gözlem yapmayı seviyorum. Ama konuşurken de şimdi konuşacağım da süresinden yiyeceğim, acaba karşı tarafın hoşuna gider mi bu durum? Bu düşünce vardı, çünkü yetiştirilemiyordu. O yüzden ben de kendimi mecburen dizginledim o konuda ama eksik gördüğüm taraf süreçte oydu.” (P13C, Görüşme)

b) PDA'ların Öz Değerlendirmeleri: PDA'ların öz değerlendirmeleri kapsamında, süpervizyonun kendilerine katkılarını ise şöyle sıralamak mümkündür: *Öz yeterliliğin artması ($n=11$), kişisel farkındalık kazanma ($n=10$), psikolojik danışma becerilerinin gelişmesi ($n=7$), mesleki deneyim kazanmak ($n=7$), mesleğin etkililiğinin farkına varma ($n=1$).*

“Başlarda yetersizlik hissediyordum. Bu alanda yeterli olmak istediğimi düşünüyordum, istiyordum. Süreç sonunda, neredeyse 70 saatlik bir eğitim gördük, tam yeterliliğe ulaşmasam da en azından psikolojik danışma yapacak kadar bir yeterliliğe sahip olduğumu düşünüyorum.” (P16C, Görüşme)

“Deneyim sahibi olmamda süpervizyon oturumlarının çok çok faydası olduğunu düşünüyorum. Bana çok büyük kazanımlar kattı. Bazı danışanlarda kuramsal gitmem gerekiyordu, bazı teknikler uygulamam gerekiyordu, bunların nasıl uygulanacağı, nasıl gitmem gerektiği sorunun nasıl formüle edileceği üzerine şu an kafamda çok netleşti. Çok büyük bir tecrübe. Şu dersi almadığımı düşünemiyorum açıkçası. Çok yarım kalırdım, çok eksik kalırdı her şey. Tam olarak en azından dediğim gibi bir danışmayı başlatma sonlandırma yapabileceğimi düşünüyorum.” (P1A, Görüşme)

“Sanırım bunu artık geliştirdiler, bir danışma sürecini nasıl yöneteceğimi biliyorum. Bu anlamda mesleki açıdan buldukları çizgiyi düşünürsek bir şeyler çok netleşti diye düşünüyorum. Artık yapbozu yapabilecek duruma geldiler diye düşünüyorum. Özgüvenlerinin arttığını düşünüyorum, öz yeterliliklerinin arttığını düşünüyorum onların paylaşımlarını da dikkate aldığımda.” (Sc1, görüşme)

c) **Süpervizyon Sürecine ve Süpervizöre İlişkin Değerlendirme:** PDA'ların süpervizyona ve süpervizöre ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında ise PDA'ların ($n=8$) süpervizyonun beklentilerini karşıladığını belirttikleri görülmektedir. Öyle ki, bazı PDA'lar süpervizyonu almış oldukları en etkili ders olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

“Benim için dört yıllık bir üniversite hayatımda en işe yarar, en faydalı ders bu oldu çünkü normalde hep hafta kalyordu her şey, konuştuğumuz dersler teorik ders olduğu için. Evet, uygulama yapıyoruz okullarda ama böyle etkili uygulama olmuyordu. Benim için en etkili ders bu oldu, en işe yarayanı.” (P5B, Görüşme)

“Bu sürecin nasıl ilerleyeceğini ve tam olarak becerilerimi geliştirerek ilerlemesini istiyordum bu şekilde becerilerimi, eksiklerimi, yanlışlarımı bana söylenmesini istiyordum. Beklentilerim karşılandı.” (P5B, Görüşme)

PDA'ların süpervizyonu ve süpervizörün etkililiğini değerlendirmeleri için aynı zamanda Süpervizyon Ölçeği'nden yararlanılmıştır (Tablo 2). PDA'ların Süpervizyon Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, süpervizör davranışlarını yüksek düzeyde etkili buldukları görülmektedir ($X= 59.11$). Süpervizör davranışlarına ilişkin puanların 51-67 arasında değiştiği görülmektedir. Puan ortalamaları, PDA'ların üç alt boyutta da süpervizör davranışlarının düzeyini etkili bulduklarını göstermektedir.

Tablo 2.

PDA'ların Süpervizyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlar

Süpervizyon Ölçeği	N	Min.	Maks.	\bar{X}	ss
Süpervizyonun etkililiği (Toplam puan)	16	16	21	18.55	1.62
Süpervizör davranışları (Toplam puan)	16	51	67	59.11	4.82
Destek	16	23	34	29.11	2.93
Teknik yardım	16	12	20	17	1.9
Sürecin kullanımı	16	10	15	13	1.53

Aynı zamanda katılımcıların süpervizyonda, rol oynamaların kullanılmasını ($n=5$), geribildirimlerle kişisel farkındalık kazanabilmelerini ($n=3$), süpervizörle güvenli bir ilişki kurabilmeyi ($n=3$), süpervizyonla uygulama deneyimi kazanmayı ve mesleki becerilerinin gelişmesini ($n=6$) etkili buldukları görülmektedir. Ancak katılımcılar, süpervizyonun çok uzun sürmesini ($n=3$), zamanın etkili kullanılmamasını ($n=7$), geribildirimlerin geç verilmesini ($n=2$), süpervizörün olumsuz geribildirimler vermesini ($n=2$) etkisiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Tartışma ve Yorum

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, grup süpervizyonunun dört aşamada yürütüldüğü ortaya konulmuştur. Kavram olarak 'grup süpervizyonunun aşaması' olarak sunulmasa da bu bulgunun Türkiye'de yürütülen iki araştırma ile benzerlikleri olduğu görülmektedir (Atik, 2017; Aladağ ve Kemer, 2016). İlk aşama olan *süpervizyonu yapılandırma aşaması*, süpervizyonun amacı, işlevi ve süpervizyondan beklentilerin PDA'larla paylaşıldığı, PDA'ların süreçle ilgili bilgilendirildiği aşamadır. Söz konusu aşamanın içeriğinin, literatürde sözü edilen 'süpervizyon sözleşmesi'nin amacı ve içeriği ile paralel olduğu düşünülmektedir. Süpervizyon sözleşmesi,

süpervizyon alan kişi için süpervizyon sürecine, süpervizörün ve kendisinin rol ve sorumluluklarına dair bilgileri içermesi bakımından beklentilerin netleşmesine hizmet etmektedir (Falender ve Shafranske, 2004; Glossoff vd., 2016; Lockett, 2001). Yapılandırılmış bir bilgilendirilmiş onam formundan ya da psikolojik danışman adaylarına imzalatılan bir sözleşmeden söz edilmese de, içerik olarak literatürde vurgulanan unsurların bu aşamada ele alınması ile psikolojik danışman adayları kaygılarının azaldığını ve rahatladıklarını ifade etmişlerdir. Bu aşamada ortaya çıkan kaygının azaltılmasında yapılandırmanın rolü oldukça kritiktir. Min (2012) de araştırmasında benzer şekilde, süpervizyon sürecinin başında bir bilgilendirme toplantısının yapılmasının, süpervizyon alan kişileri zihinsel ve duygusal olarak hazırladığını ve pozitif bir duygusal bağ kurulmasına hizmet ettiğini belirtmiştir.

İkinci aşama olan uygulamaya hazırlık aşaması, PDA'ların gerçek danışmanlarla yapacakları asıl uygulamalar başlamadan önce, psikolojik danışma becerilerini hatırlama ve pratik yapma, ilk heyecanlarını akranlarıyla yaptıkları psikolojik danışma oturumları yoluyla azaltma fırsatı sunan aşamadır. Atik (2017) araştırmasında uygulama öncesinde, psikolojik danışma becerileri ve kullanılacak müdahaleler hakkında pratik yapıldığını belirtmiştir. Aladağ ve Kemer'in (2017) araştırmasında da, ilk oturumlarda uygulama öncesi derslerde öğrenilenlerin hatırlatıldığı ve eksiklerin giderildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Daha önce öğrenilen bilgi ve becerilerin uygulanabilmesine fırsat veren bu süreçte, kuramsal bilginin yeniden hatırlatılması gereği, Aladağ ve Kemer'in (2016a) de belirttiği üzere, Psikolojik Danışma İlke Teknikleri ile Psikolojik Danışma Kuramları gibi ön koşul derslerin niteliğini irdelemeyi beraberinde getirmektedir. Bu derslerin adaylara temel psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması ve bunların uygulamaya aktarılmasında yetersiz kaldığı; ileri düzey beceriler, sorunu değerlendirme, amaç belirleme ve müdahale becerilerine ilişkin yeterlilik kazandıramadığı vurgulanmıştır. Bu bulgular da uygulamadan önce ön hazırlık yapmayı gerektiren bir aşamanın ortaya çıkmasını daha anlaşılır hale getirmektedir. Söz konusu becerilerin uygulamalı olarak öğretilmesi için ders sayısının artırılmasının önerildiği görülmektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından güncellenen yeni RPD Lisans Programında (2018) Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri ile Psikolojik Danışma Becerileri olmak üzere iki dersin yer aldığı görülmektedir. Bu iki dersin söz konusu ihtiyacı karşılaması ve "Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması" dersi öncesinde PDA'ların hazır bulunuşluk düzeylerini artırması beklenmektedir.

Üçüncü aşamada, PDA'lar gerçek danışmanları ile psikolojik danışma oturumlarını yürütmekte, süpervizyonda kullanılan ve sürecin başında belirlenen kayıt ve belgelendirmeleri yapmakta ve performanslarına ilişkin geribildirim almaktadır. İkinci aşamada başlayan değerlendirme süreci bu aşamada yoğunluk kazanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bu aşamada geribildirim temelini oluşturan odaklar, literatürde süpervizyon alan kişinin performansına ilişkin geribildirim verilirken öne çıkan odaklarla benzerlik göstermektedir. (Bernard, 1994'den akt. Bernard ve Goodyear, 2004). Atik (2017) ile Aladağ ve Kemer'in (2016a) araştırmalarında ise odakların çeşitlilik gösterdiği, ancak en çok belirtilen odağın psikolojik danışma becerileri olduğu görülmektedir. Meydan (2014) da süpervizyonda, psikolojik danışma becerilerine odaklanılmasının ilk psikolojik danışma oturumları için etkili, ancak daha sonraki oturumlar için yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Nitekim bu araştırmada da süpervizörlerin özellikle vurguladığı nokta, yalnızca psikolojik danışma becerilerinin temel alınmasının yeterli olmadığı ve PDA'ların kavramsallaştırma becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğudur. Ayrıca PDA'ların danışanın sorunlarını kavramsallaştırmada ve oturum özeti formunda kavramsallaştırma ile ilgili kısımları doldurmada zorluk çektiği görülmektedir. Dolayısıyla süpervizyonda geliştirilmesi hedeflenen becerilerin, süpervizörlerin odaklarını belirlemede

etkili olduğu söylenebilir. Burada önemli olan diğer bir husus ise süpervizörlerin de belirttiği gibi, bu odakların PDA'ların ve grubun ihtiyaçlarına göre belirlenmesidir.

Son aşama olan sonlandırma aşaması, tüm bireysel ve grup uygulamalarında olduğu gibi bir veda aşamasıdır. Bu aşamada, PDA'ların yaptıkları sonlandırma oturumlarının ele alınması, PDA'lara ilişkin düzey belirleyici değerlendirmenin yapılması ve PDA'lardan sürece dair geribildirim alınması söz konusudur. Tıpkı psikolojik danışma süreci sonlandırılırken danışanlara gösterdikleri gelişme ve ilerlemenin özetlendiği ve gelecekte yapacaklarına ilişkin paylaşımda bulunduğu gibi (Hackney ve Cormier, 2008), süpervizyonun son oturumunda da PDA'ya süreçte gösterdiği gelişime ilişkin bir değerlendirme yapılması beklenmektedir. Süpervizyonun son oturumlarında, bunlardan farklı olarak danışanları ile psikolojik danışma yapmaya devam eden PDA'lara da performansına ilişkin geribildirim verilmeye devam edilmektedir. Ayrıca psikolojik danışma oturumlarına devam eden PDA'lar ile süpervizyonun nasıl sürdürüleceği açıklanmaktadır. Görüldüğü gibi, araştırmanın sonuçları, süpervizyonda etkili bir sonlandırma yapıldığını göstermektedir. Nitekim bulgular, sonlandırma oturumunda, PDA'ların duygu ve düşüncelerinin ele alındığını, süpervizör ve süpervizyona ilişkin geribildirimlerinin alındığını, süpervizörlerin PDA'lara süpervizyonun kendilerine katkısı ve gelişime açık yönleri konusunda geribildirim verdiğini göstermektedir. Süpervizyonun sonlandırılmasına ilişkin ulaşılan tek çalışmada vurgulandığı üzere, süpervizyonun nasıl sonlandırıldığı, süpervizyon alan kişi için psikolojik danışma oturumlarını nasıl sonlandıracağı ile benzerlik göstermektedir (Levendosky ve Hopwood, 2017). Bu çalışmada da PDA'ların bir kısmı yaşadıkları duygular temelinde, iki sonlandırma süreci arasında paralellik olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Levendosky ve Hopwood (2017), süpervizörlerin sonlandırmaya ilişkin rol model olduğunu ve süpervizyonun etkili bir şekilde sonlandırılmasının süpervizyon alan kişinin sonlandırmanın nasıl yapılacağını içselleştirmesini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla süpervizyonda sonlandırma oturumunun, PDA'nın performansına yönelik gerçekçi bir değerlendirme yapılabilmesi ve özyeterlik algısını zedelemeyen geliştirmesi gereken yanlarının vurgulanması açısından kritik olduğu düşünülmektedir. İlk uygulamalarını tamamlayan PDA'ların süpervizyon oturumlarını olumlu duygularla sonlandırmasının, mesleki gelişim sürecinde PDA'lara katkı yapacağına inanılmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında, PDA'ların bu aşamada etkili bulduğu unsurlar olarak 'süpervizörden geribildirim almayı ve ona geribildirim vermeyi, kişisel farkındalıklarını paylaşmayı ve başarı hissini yaşamayı' belirtmeleri anlaşılabilir bir durumdur.

Grup süpervizyonunun etkililiğine ilişkin katılımcıların görüşleri, süpervizyon teknikleri, değerlendirme, süpervizyonun etkililiği başlıkları altında ele alınabilir. *Süpervizyon teknikleri* açısından PDA'ların ifadelerine göre en etkili teknikler sırasıyla deşifre, ses ve video kaydı, oturum özeti formu ve rol oynamadır. Katılımcılar birden fazla tekniğin bir arada kullanılmasının daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Aladağ ve Kemer'in (2016a) yaptığı ulusal tarama çalışmasında da benzer tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Bir diğer çalışmada (Atik, 2017) da birden fazla tekniğin kullanıldığı ve en çok kullanılan tekniğin deşifre olduğu görülmektedir. Bang ve Park'ın (2009) araştırmasında da deşifre ve oturum özeti raporunun en sık kullanılan teknikler olduğu görülmektedir. Söz konusu teknikler ayrı ayrı ele alındığında, deşifre, literatürde belirtildiği üzere (Arthur ve Gfoerer, 2002; Bang ve Park, 2009; Bernard ve Goodyear, 2004) yorucu ve zaman alıcı bulunsu da öğretici niteliği ile öne çıkan bir tekniktir. Katılımcılar ise daha fazla geribildirim almaya imkân verdiği için deşifreyi etkili bulduklarını belirtmiştir. Deşifrenin zaman alıcı ve yorucu özelliklerinin olduğu diğer çalışmalarda da vurgulanmıştır, ancak öz değerlendirme ve detaylı geribildirim verme olanağı verdiği için

kullanılması önerilmiştir (Aladağ ve Kemer, 2016a). Arthur ve Gfoerer (2002) de deşifrenin özellikle ilk uygulamalarını yapan psikolojik danışmanlar için oldukça etkili olduğunu belirtmiş ve oturumun bütünüyle yazılı olmasının, psikolojik danışman adayının hatalarını (çok sık tamamlanmamış cümleler kurması, çoklu sorular sorması) fark etmesini kolaylaştırdığını öne sürmüştür. Aynı araştırmanın diğer sonuçları ise deşifrenin tüm oturumu inceleme imkânı vermesi ve süpervizyon alan kişi için görsel bir hatırlatma kaynağı olarak işlev görmesidir. Dolayısıyla ilk uygulamalarını yürüten PDA'lar için avantajları düşünüldüğünde, deşifrenin katılımcılar tarafından en etkili teknik olarak görülmesi beklenen bir durumdur. Nitekim Türkiye'de deşifre kullanımının yaygın olduğu görülmektedir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve Kemer, 2016a; Büyükgöze Kavas, 2011; Kurtyılmaz, 2015; Ülker Tümlü vd., 2015; Zeren ve Yılmaz, 2011). Katılımcılara göre ses kaydı oturumlara hazırlanmaya yardımcı olduğundan, video kaydı ise kendilerini görmelerine olanak sağladığından etkilidir. Magnuson ve diğerleri (2000) de yaptıkları araştırmada, psikolojik danışma oturumlarının ses ya da video kaydına alınmasının, süpervizyon alan kişiler için hatırlamayı kolaylaştırıcı olması nedeniyle süpervizyona olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca video kaydı sayesinde süpervizyon alan kişinin, kendisini yardım sunan kişi rolünde görebildiği ve kendisini izleme şansı bulunduğu bilinmektedir (akt. Bernard ve Goodyear, 2004; Ellis, 2010). Ayrıca video kaydı süpervizöre de denetleyici rolünü gerçekleştirme imkanı sağlamaktadır (Ellis, 2010). Bu yönüyle Ellis (2010) oturumların ses ya da görüntü kaydının alınmasını önemini vurgulamaktadır. Ancak ses ve video kaydının süpervizyonda etkili kullanılabilmesi için süpervizyon oturumunda izletilecek kısımların önceden belirlenmesi önerilmekte, bu konuda süpervizörün süpervizyon alan kişiye destek olması beklenmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004; Borders ve Brown, 2005; Campbell, 2000). Ancak bu araştırmada PDA'ların ses/görüntü kayıtlarını düzenli olarak yalnızca bir süpervizör inceleyebilmiş, diğer süpervizörler kayıtları dinlemek ya da izlemek için fırsat ve zaman bulamadıklarını belirtmiştir. Atik'in (2017) araştırmasında da ses ya da video kaydının oturumlarda bir ya da iki kez dinletildiği örneklerden söz edilmektedir. Oysaki PDA'ların da ses ve görüntü kaydı üzerinden daha fazla geribildirim almayı istedikleri görülmektedir. Aladağ ve Kemer (2016a), süpervizörlerin kayıtları inceleyememesini etik sorumluluk perspektifi açısından ele almış ve ACES'in (2011) belirttiği üzere, 'süpervizörlerin amaçlı, planlı ve sistemli bir şekilde psikolojik danışman adaylarının gelişimini, yeterliğini gözetmesi ve takip etmesi' sorumluluğuna vurgu yapmıştır. Benzer şekilde, süpervizyonun temel hedeflerinden biri olarak danışanın iyiliğini korumak amacıyla süpervizörlerin deneyimsiz psikolojik danışmanların ilk uygulamalarına ilişkin video kayıtlarını incelemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Sonuçlar; ses/video kaydı ve deşifre/oturum özetinin bir arada kullanıldığını, ancak sayıların farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Diğer araştırma sonuçları da farklı uygulamalar olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm oturumların ses kaydının alındığı ve deşifresinin yapıldığı, hazırladıkları deşifrelerde tepkilerinin niteliğini ve uygunluğunu değerlendiren (Eren Gümüş, 2015), yine deşifrelerde kullanılan tepkilerin adlarının ve alternatiflerinin yazılmasının beklendiği örnekler söz konusudur (Ülker Tümlü vd., 2015). Deşifrelerin bu şekilde kullanılması PDA'lara öz değerlendirme yapma imkanı verirken bir yanıyla da süpervizyonda daha çok psikolojik danışma becerilerine odaklanıldığı (Aladağ ve Kemer, 2016a) bulgusunu teyit eder niteliktedir.

Süreç formu olarak kullanılan oturum özeti formu ise özellikle PDA'lara öz değerlendirme yapma fırsatı sağladığı için etkili bulunmaktadır. Aladağ ve Kemer'in (2016a) araştırmasında, süreç formları bu özelliğinden ziyade, psikolojik danışma ve süpervizyon oturumlarına sistemli

bir şekilde hazırlık yapabilmeyi kolaylaştırdığı için öne çıkmıştır. Rol oynamaların etkililiği ise ikinci aşamada ilk oturumlara hazırlanmada ve PDA'ların kaygılarını azaltmadaki katkısıyla, üçüncü aşamada ise PDA'lara somut örnek sunmasıyla öne çıkmaktadır. PDA'ların gelişimsel özellikleri (Stoltenberg ve diğ., 1998) ile birlikte düşünüldüğünde, rol oynama tekniğinin, somutluk ihtiyaçlarına yanıt verdiği ve PDA'ların kaygılarının azalmasını sağladığı söylenebilir. Süpervizörlerin tamamı, PDA'ların da neredeyse tamamı, ikinci aşamada yapılan rol oynamaları o aşamanın en etkili yanı olarak belirtmiştir. Ayrıca rol oynama, PDA'lara anında geribildirim alma imkanı vermesi (Atik, 2017) ve becerilerinin pratik edilmesine olanak sağlaması (Borders ve Brown, 2005) açısından etkilidir. Nitekim başlangıç düzeyinde süpervizyon alan kişiler için etkili bulunan bir tekniktir (Bernard ve Goodyear, 2004).

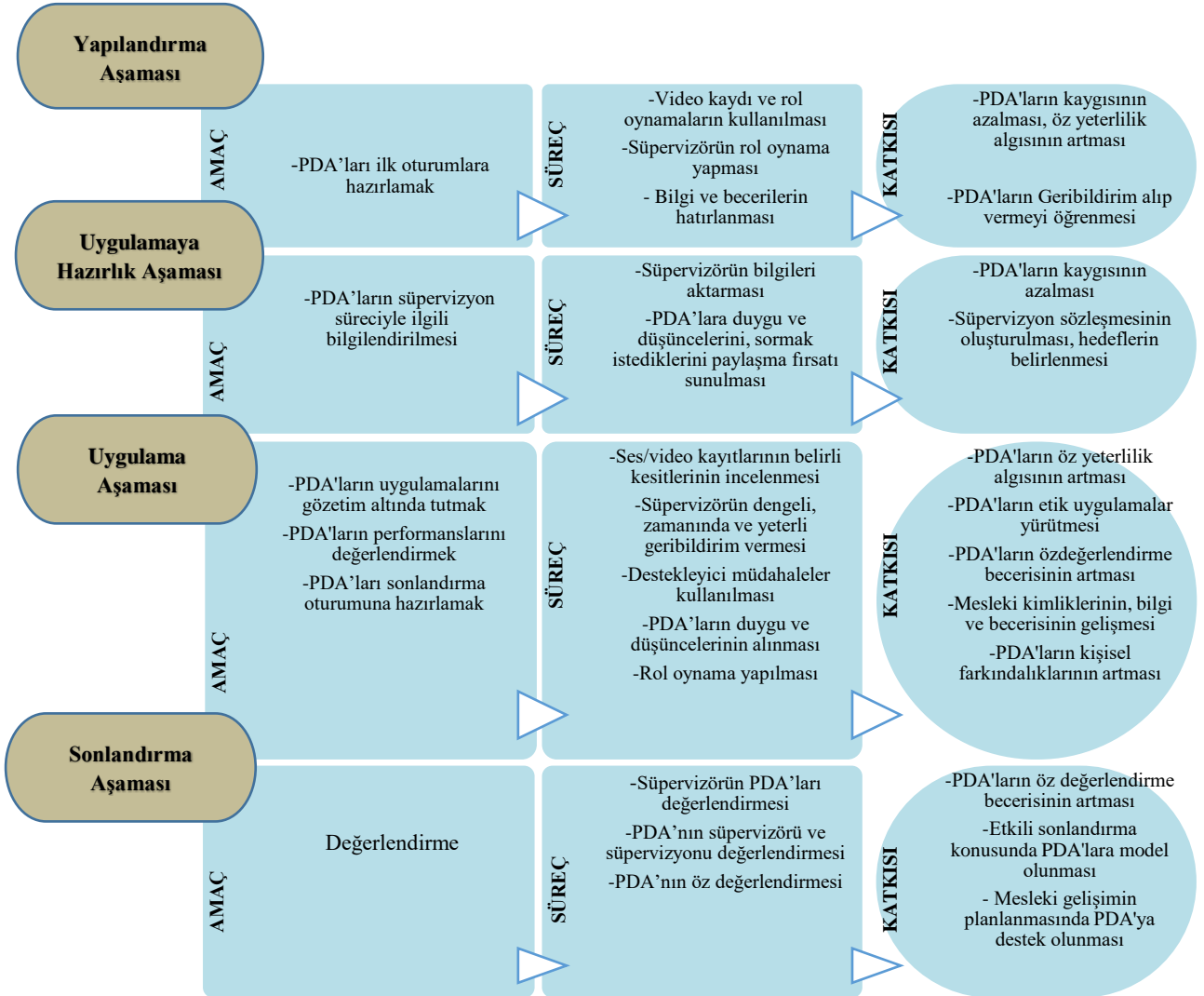
Aladağ ve Kemer (2016a), süpervizyonda çeşitli tekniklerin bir arada kullanılmasını, süpervizörlerin psikolojik danışman adaylarının gelişimsel özellikleri ve süpervizyon ihtiyaçları ile uyumlu bir biçimde süpervizyonu daha nitelikli hale getirme çabalarının göstergesi olarak yorumlamıştır. Literatürde de (Bernard ve Goodyear, 2004; Borders ve Brown, 2005) süpervizörlerin her tekniğin zayıf ve güçlü yanları olduğunu göz önünde bulundurmaları ve süpervizyon alan kişinin ihtiyaçlarını, gelişimsel özelliklerini ve süpervizyon amaçlarını dikkate alarak uygun teknikleri belirlemeleri gerektiği önerilmektedir.

Değerlendirme ise bulgulara göre ikinci aşamadan itibaren ortaya çıkan, süpervizyonun çok boyutlu bir parçasıdır. Süpervizyon alan kişiye performansına ilişkin geribildirim vermek, süpervizörün etik bir sorumluluğudur. Araştırma sonuçlarına göre, PDA'lar ikinci aşamada yapıcı, dengeli, olumlu geribildirim aldıklarını ve geribildirimleri çok etkili bulduklarını vurgulamıştır. Meydan (2014) yaptığı araştırmada, cesaretlendirici, yapıcı ve düzeltici geribildirimlerin hem süpervizörden hem de akranlardan alınmasının yararlı olduğunu bulmuştur. Nitekim bu aşamada PDA'lar gruptaki akranlarıyla rol oynamaları değerlendirmekte ve geribildirim alıp vermeyi de öğrenmektedir. İlk geri bildirimlerin yapıcı, dengeli ve olumlu olması, PDA'ların motivasyonlarını arttırıcı olmuştur. Nitekim öz yeterlilik algılarını da etkilediği düşünüldüğünde (Clynes ve Raftery, 2008), yıkıcı geribildirim almamaları PDA'lar için bu aşamanın öğretici olmasını ve özyeterlilik düzeylerinin artmasını sağlamıştır. Özellikle, bu gelişim düzeyindeki PDA'ların becerilerinin sınırlı ve özgüven düzeylerinin düşük olduğu göz önüne alındığında (Borders ve Brown, 2005; Stoltenberg vd., 1998), süpervizörlerin, özgüven düzeylerinin artması ve kendi yeteneklerine güvenmeleri konusunda PDA'ları desteklemesi beklenmektedir. Dolayısıyla süpervizörlerin olumlu, dengeli ve yapıcı geribildirimler vermesinin bu amaca hizmet ettiği düşünülmektedir. Katılımcılar, bazı geribildirimleri gecikmeli aldıklarına da değinmiştir. Benzer şekilde değerlendirmenin düzenli ve sistematik olarak yürütülmesi gerektiği (Barnett vd., 2007; Corey vd., 2010) düşünüldüğünde, PDA'ların zamanında geribildirim almamaları ve süpervizyon oturumlarını etkisiz olarak belirtmeleri şaşırtıcı değildir. Nitekim gecikmeli geribildirim, PDA'ların sonraki oturuma bilişsel ve duygusal olarak hazırlanmalarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu sebeple süpervizyon alan kişiye düzeltme ve değişiklik yapabileceği kadar zaman kalması için sonraki psikolojik danışma oturumundan yeterli bir süre önce gerekli geribildirimlerin verilmesi önerilmektedir (Corey vd., 2010).

Değerlendirme sürecinin etkili olması PDA'ların gerçekçi bir yeterlik algısı oluşturmalarına, öz değerlendirme becerisi ve farkındalık kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Gelişimsel modeller çerçevesinde sahip oldukları diğer özellikler incelendiğinde, ilk kez uygulama yapan PDA'ların becerilerine ve kendilerine güvenme konusunda yetersiz olduğu (Stoltenberg vd., 1998), güçlü

ve zayıf yanlarının farkında olmama ve yüksek düzeyde kaygı yaşama (Bernard ve Goodyear, 2004; Borders ve Brown, 2005; Loganbill vd., 1982) gibi özellikleri olduğu görülmektedir. Bu sebeple daha çok süpervizör tarafından desteklenme, olumlu geribildirim alma ve onaylanma (Ronnestad ve Skovholt, 2003) gibi ihtiyaçları olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda süpervizörün desteğinin, PDA'ların mesleki gelişim aşamalarında belirtilen acemilikten sonraki aşamaların özelliği olarak 'güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmaya başlamalarına' (Stoltenberg vd., 1998) yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların süpervizyonun etkililiğine ilişkin değerlendirmeleri, etkili grup süpervizyonunda bu dört aşamaya ilişkin temel bir yapı oluşturmak için veri sağlamıştır. PDA'lar ve süpervizörlerin etkili bulduğu özellikler temel alınarak oluşturulan bu adımlar (Şekil 2) bir taslak sunmaktadır. Oturum sayıları yaklaşık olarak sunulmuştur ve PDA'ların ihtiyaçlarına, süpervizyon ortamına ve diğer koşullara göre değişmesi olası ve olağan görülmektedir.



Şekil 2. Grup Süpervizyonunda İzlenebilecek Adımlar

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile “Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” dersi kapsamında, grup süpervizyonun nasıl yürütüldüğü, aşamaları ve detaylarıyla tanımlanmış, etkili ve etkisiz grup süpervizyonu özellikleri ortaya konulmuştur. Grup süpervizyonuna ilişkin ulaşılan bu derinlemesine bilginin başta süpervizörler olmak üzere, tüm psikolojik danışman eğitimcilerine zengin bir kaynak sunduğu düşünülmektedir. Grup süpervizyonunun kendine özgü aşamalarının olduğu bilgisinin süpervizörlere, tıpkı grupla psikolojik danışma sürecinde olduğu gibi, sürecin kendi içindeki değişimini gözleme, müdahalelerini daha amaçlı belirleme, kendi rollerinin ve bu rollerin süpervizyon alan psikolojik danışman adayları üzerindeki etkisinin farkında olma imkânı sunacağı düşünülmektedir. Bir diğer deyişle, araştırmanın sonuçları ile grup süpervizyonunu yürütürken süpervizörün yerine getirmesi beklenen sorumluluklara dair bir yapı ortaya koyulmuştur. Her aşamada, psikolojik danışman adaylarının yaşadığı deneyimlere ilişkin bir çerçeve sunulması, süpervizörlerin psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ihtiyaçlarını daha iyi anlamasına ve karşılmasına yardımcı olabilir. Bunun da, PDA’ların süpervizyondan duydukları memnuniyeti artırması beklenmektedir.

Süpervizyon vermeye yeni başlayan süpervizörlerin; a) süpervizyonda önceliği/odağı belirlemede, b) süpervizyon alan kişilerle uygun sınırlar belirleyip kabul edici ve güvenli bir ortam oluşturmada, c) yapıcı geribildirimler sunmada, d) süpervizyon alan kişiye kendi sorunlarına çözüm bulabilme becerisini geliştirme noktasında destek olmada, e) sorulara doğrudan yanıt verme dışında neler yapabileceğini öğrenmede ve f) kendine özgü bir tarz oluşturmada güçlük yaşadıkları bilinmektedir (Corey ve diğ., 2010). Ayrıca yeni başlayan süpervizörlerin, süpervizyon alan kişinin ihtiyaçlarından ziyade süpervizyonda kendi rollerine odaklandıkları (Campbell, 2000) olgusu dikkate alındığında, bu araştırmanın sonuçlarının, yeni başlayan süpervizörler için de bir yol haritası olacağına inanılmaktadır. Yeni başlayan süpervizörlerin, PDA’ların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları ve etkili bir süpervizyon ortamı yaratmaları için bu çalışmada sunulan ve hem PDA’ların hem de süpervizörlerin deneyimlerini içeren bilgilerden yararlanabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda grup süpervizyonu yürüten/yürütecek süpervizörlere öncelikle süpervizyon verme yeterliklerini artırmak için süpervizör eğitimi fırsatları araması ve mümkün olduğunca bu konudaki eğitimlere katılması önerilmektedir. Bu fırsatların sınırlı olduğu bilgisiyle de, en azından güncel araştırmalar ve ilgili literatürden yararlanılması beklenmektedir. Özellikleri tanımlanan çalışma grubuna benzer koşullarda süpervizyon veren süpervizörlerin, araştırma sonuçlarında ortaya koyulan etkili ve etkisiz yanları göz önünde bulundurarak süpervizyon yürütmesi önerilmektedir. Farklı ve daha zorlayıcı koşullarda çalışan süpervizörlerin de süpervizörden kaynaklı faktörlere odaklanarak sunduğu süpervizyonun etkililiğini arttırabileceği düşünülmektedir.

Bu alanda araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara ise grup süpervizyonunun etkililiğini diğer süpervizyon yöntemleriyle karşılaştırmalı olarak inceleyen, grup süpervizyonunun psikolojik danışma sürecine ve sonuçlarına etkisini ele alan, süpervizörlerin grup süpervizyonunu etkili bir şekilde yürütebilmeleri için sahip olmaları gereken nitelik ve yeterlilikleri inceleyen nicel, nitel ve karma desende araştırmalar yapmaları önerilmektedir. Öncelikle, söz konusu değişkenlere ilişkin ölçme araçlarının geliştirilmesinin araştırmaların sayısını arttıracığı, böylece genellenebilir sonuçlara ulaşılabilmesine inanılmaktadır. Öte

yandan, derinlemesine bilgi sunması açısından araştırmalarda nitel verilerden yararlanılması önerilmektedir.

Ayrıca veriler, literatürde tanımlanan grup süpervizyonundaki kişi sayısına en yakın koşullarda grup süpervizyonu yürüten üç üniversiteden toplanmıştır. Dolayısıyla bulgular söz konusu üniversitelerdeki süpervizyon deneyimlerini yansıtmaktadır. Öte yandan bu araştırmada derinlemesine veri elde etmek amacıyla veri toplama araçlarında çeşitlilik sağlamak amacıyla görüşme, günlük ve süpervizyon ölçeği kullanılmıştır. Etik ve yasal konular gözetilerek gözlem tekniğinin de kullanılabilmesi veri kaynağını zenginleştirebilir.

Kaynaklar / References

- Aladağ, M. ve Kemer, G. (2017). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulamasının ve süpervizyonunun incelenmesi*. Bilimsel Araştırma Projesi Sonuç Raporu. Proje No: 12 EGF 003
- American Counseling Association (2014). *The ACA Code of Ethics*. <https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf> adresinden elde edildi.
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- BACP (2009). *Accreditation of training courses*. <http://www.bacp.co.uk/accreditation/> adresinden elde edildi.
- BACP (2018). *BACP course accreditation scheme*. <https://www.bacp.co.uk/media/1505/bacp-course-accreditation-eligibility-guide.pdf> adresinden elde edildi.
- Bang, K. ve Park, J. (2009). Korean supervisors' experiences in clinical supervision. *The Counseling Psychologist*, 37(8), 1042-1075. doi:10.1177/0011000009339341
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19(1), 60-68.
- Bernard, J. M. (1994). Receiving and using supervision. In H. Hackney & S. Cormier (Eds.), *Counseling strategies and interventions* (pp. 169-189). Needham Heights, MA: AUyn & Bacon
- Bernard, J. M. (1997). The discrimination model. In C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 310-327). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3. baskı) MA: Pearson.
- Blocher, D. H. (1983). Toward a cognitive developmental approach to counseling supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 27-34.
- Blount, A., & Mullen, P. (2015). Development of an integrative wellness model: Supervising counselors-in-training. *The Professional Counselor*, 5(1), 100-113. doi:10.15241/ajb.5.1.100
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Borders, L. D., & Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Büyükgöze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 411-432
- Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselor and psychotherapist*. USA: Routledge.
- Campbell, J. M. (2005). *Essentials of clinical supervision*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Canadian Counselling and Psychotherapy Association (2015). *Canadian Certified Counsellor-Supervisor I (CCC-S)*. <http://www.ccpa-accp.ca/> adresinden elde edildi.
- Canadian Counselling and Psychotherapy Association (CCPA) (2018). *CCPA Accreditation Procedures and Standards for Counsellor Education Programs at the Master's Level*. https://www.ccpa-accp.ca/wp-content/uploads/2018/01/AccreditationProcedures_en.pdf
- Corey, G., Haynes, R. H., Moulton, P., & Muratori, M. (2014). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016). *CACREP Standards*. <http://www.cacrep.org/wpcontent/uploads/2012/10/2016-CACREP-Standards.pdf> adresinden elde edildi.
- Clynes, M. P., & Raftery, S. E. (2008). Feedback: An essential element of student learning in clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 8(6), 405-411.
- Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma uyumu ve oturum etkisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması: Ege Üniversitesi örneği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

- Ellis, M. V. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The Clinical Supervisor*, 29(1), 95-116. doi: 10.1080/07325221003741910
- Eren Gümüş, A. (2015). Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersi kapsamında süpervizyon deneyimlerimiz: Bir vakıf üniversitesi örneği. *Psikolojik Danışman Eğitiminde Uygulamalı Derslerin Yürütülmesi Sempozyumu*. (pp. 29-43). İstanbul. <https://slidex.tips/download/uygulamali-derslerin-yurtlmes-sempozyumu> adresinden elde edildi.
- Erkan Atik, Z., Arıcı, F. ve Ergene, T. (2014). Süpervizyon modelleri ve modellere ilişkin değerlendirmeler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 305-317.
- Eryılmaz, A. ve Mutlu-Süral. (2014). *Kuramdan uygulamaya bireyle psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Falender, C. A., Shafranske, E. P. ve Ofek, A. (2014). Competent clinical supervision: Emerging effective practices. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(4), 393-408. doi:10.1080/09515070.2014.934785
- Holloway, E. L., ve Neufeldt, S. A. (1995). Supervision: Its contributions to treatment efficacy. *Journal of consulting and clinical psychology*, 63(2), 207-213. doi: 10.1037/0022-006X.63.2.207
- Kemer, G. ve Aladağ, M. (2013, Eylül). *Türkiye’de psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ulusal bir tarama çalışması*. Sözel Bildiri. 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul
- Kurtyılmaz, Y. (2015). Counselor trainees’ views on their forthcoming experiences in practicum course. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 155-180. doi:10.14689/ejer.2015.61.9
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Levendosky, A. A., & Hopwood, C. J. (2017). Terminating supervision. *Psychotherapy*, 54(1), 37-46. doi: 10.1037/pst0000096
- Linton, J. M. (2006). An exploratory qualitative investigation of group processes in group supervision: Perceptions of masters-level practicum students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(1), 51-72. doi:10.1080/01933920500341390
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3-42
- Meydan, B. (2014). Psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir süpervizyon modeli: Mikro beceri süpervizyon modeli, *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 358-374.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, NY: Sage.
- Ülker-Tümlü, G. (2014). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinin değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği*. Sözlü Bildiri, V. Ulusal PDR Uygulama Kongresi, Antalya
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28(1), 59-65
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM supervision*. San Fransico: Jossey-Bass.
- Yin, R. K. (2012). *Case study research design and methods* (3rd ed.) London: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods* (5th ed.) London: Sage.
- YÖK (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programları*. <http://www.yok.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- YÖK (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme programları*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf adresinden elde edildi.

Yazar

Melike Koçyiğit, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında psikolojik danışman eğitimi, psikolojik danışmada süpervizyon, toplumsal cinsiyet, romantik ilişkiler ve evlilik yer almaktadır.

İletişim

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye, mkocyiigit@akdeniz.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. It is important that counselors have the knowledge and skills at the level of expertise in order to offer effective psychological help to their clients as a result of the training they receive, and reinforce these knowledge and skills with practices (Blocher, 1983; Loganbill, Hardy & Delworth, 1982). In order to be a effective counselor has theoretical knowledge, he / she has to gain experience in the field of practice by conducting several counseling sessions (Büyükgöze- Kavas, 2011). Supervision has a critical role to support the counselor on his/her counseling practice. Supervision has two main objectives: to support the professional development of supervisors and to maintain the well-being of the clients (Bernard & Goodyear, 2004; Blount and Mullen, 2015; Campbell, 2000). There is no standards about counselors practice and supervision in Turkey. Therefore, this study aimed to reveal group supervision process deeply.

Methodology. This case study was conducted with four supervisor and 16 counselor trainees. Semi-structured interview, online diaries, Supervision Scale and other documents use in supervision has used as data collection tools. The data collection process continued throughout the 14-week supervision process.

Results. The findings gathered through the content analysis revealed that group supervision was carried out in four stages: (a) the forming phase, (b) preparation for practice, (c) practice phase, and (d) termination. For each phase, the focus of supervision, the supervision techniques used, the evaluation process were defined. The results showed that in the first sessions of supervision is focused on structuring the supervision process. After that about two sessions identified as 'preparation phase' is focused on preparing the supervisees for the first counseling sessions until they found the client and started their actual implementation. When the supervisees begin their actual implementation, the audio / video recordings of the counseling sessions is examined with supervisor and group and the supervisor gave feedback to them. At the end of the process, the focus is on preparing the supervisees for the termination session and evaluating the process and the supervisees.

Discussion and Conclusion. The first stage seems to serve the purpose of supervision contract. the second stage is thought-provoking about the effectiveness of the prerequisite courses. On the other hand, before the actual practice of supervisees with real clients begins, it is the stage that allows them to remember and practice their counseling skills and to reduce their initial anxiety through counseling sessions with their peers. The evaluation process, which started in the second phase, intensifies at third stage. In the third stage, it is seen that the supervisors give feedback with focus on counseling skills, process and conceptualization skills, goal setting etc. Termination phase is the phase that summative evaluation is done.

In terms of supervision techniques, the most effective techniques according to the supervisees are transcripts, audio and video recording, session summary form and role play respectively. Participants emphasized that it is more effective to use multiple techniques together. It is suggested that supervisors should take into account the weaknesses and strengths of each technique and determine the appropriate techniques by taking into account the needs, developmental characteristics and the objectives of the supervisor (Bernard & Goodyear, 2004; Borders & Brown, 2005). The supervisees emphasized that they received constructive, balanced, positive feedback and they found the feedback very effective. The effectiveness of the evaluation process helps them to create a realistic perception of their competence, acquire self-

assessment skills and gain awareness. Because of their developmental characteristics, it is known that they need to be supported by the supervisor, receiving positive feedback and approval (Ronnestad & Skovholt, 2003).

Moreover, according to the results of the study, it is clear that supervisor behaviors have a relaxing, reassuring and emotional bonding effect on supervisees. Several researches (Ladany et al., 2013; Ladany & Walker, 2003; Ladany, Walker & Melincoff, 2001; Lowry, 2001, cited in Bernard & Goodyear, 2004) support these findings. The another study conducted in Turkey (Meydan & Denizli, 2018) revealed that supportive, non-judgmental and empathetic supervisor is an element that makes the supervision efficient.

This in-depth knowledge of group supervision is thought to provide a rich resource for all supervisors and counselor trainers. It is thought that the knowledge that group supervision has its own specific stages will enable the supervisors to observe the change in the process itself, to determine their interventions more purposefully, to be aware of their roles and the effect of these roles on the supervisees. These research findings will also provide important contributions to the supervisors who do not prefer group supervision as a supervision method in terms of presenting the strengths and weaknesses of group supervision. Moreover, the beginner supervisors can benefit from the experience of both supervisees and supervisors presented in this study to consider the needs of supervisees and provide effective supervision.

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'nın (HELPS) Kullanılması Üzerine Bir Durum Çalışması *

A Case Study on Use of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) Program to Improve Second Grade Students' Fluent Reading Skills

Muhammet Baştuğ**
Burak Öncü***

To cite this article/ Atf için:

Baştuğ, M. ve Öncü, B. (2020). İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'nın (HELPS) kullanılması üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1147-1164. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.4m

Öz. Bu araştırmanın amacı, okumada güçlük çeken iki öğrencinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde pratik stratejilerle erken okuryazarlığa yardım (HELPS) programının uygulama sürecini incelemektir. Araştırmaya 2. sınıf düzeyine göre akıcı okumada geri olan iki öğrenci katılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseninde yürütülen bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veriler, sürece ilişkin program tabanlı ölçme sonuçlarından ve öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğrencilerin araştırma kapsamında uygulanan program sonucunda okuma becerilerinden kelime tanıma ve okuma hızında olumlu yönde artışların yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğrencilerin Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programı sürecinde okuma niteliğindeki değişimde, ders dışı okumayı sürdürmede ve derse katılımlarında olumlu artışların olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ilgili literatüre dayalı olarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, erken okuryazarlığa ulaşma, helps, ilkökul, okuma güçlüğü

Abstract. The aim of this study is to investigate the effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) program on the improvement of fluent reading skills of two 2nd-grade students identified as having difficulties in reading. The current qualitative case study was conducted in the spring semester of the 2018-2019 academic year. The data were obtained from the program-based measurement results related to the process and the (semi-structured) interviews with the classroom teachers of the students. According to the results of the present study, it was found out that there was an increase in word recognition and reading speed as a part of reading skills of the participant students thanks to the HELPS program implemented in the study. Additionally, there was a positive change in terms of the quality of reading and the level of engagement in extra-curricular reading and active participation in class increased for the participant students in the process of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) program. The results obtained were interpreted under the light of the relevant literature.

Keywords: Fluent reading, early literacy skills, HELPS, elementary school, reading difficulty

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.10.2019

Düzeltilme Tarihi: 12.10.2020

Kabul Tarihi: 15.10.2020

* Bu araştırma, 19-22 Haziran 2019 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen VI. International Eurasian Educational Research Congress'de (EJERCongress 2019) sözlü biliri olarak sunulmuş, ayrıca geliştirilerek güncellenmiştir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, mbastug@istanbul.edu.tr ORCID: 0000-0002-5949-6966

*** İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, burak.oncu@ogr.iu.edu.tr ORCID: 0000-0002-5706-0448

Giriş

Eğitim kavramının gelişimiyle birlikte okuma becerisi her zaman kazanılması gereken temel beceri olarak görülmüştür. Geçmişte daha çok grafemlerin (harfbirim) fonemlere (sesbirim) dönüştürülmesinden ibaret sayılan okuma eylemi (Keskin ve Baştuğ, 2012) daha sonraları okuyucunun okuma sürecinde yazar ile etkileşim içinde olduğu ön bilgilerini etkili bir şekilde kullanarak anlam kurmaya çalıştığı karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2008). Özellikle bilişsel yaklaşımların etkisiyle okuma kavramı, daha çok metinden anlam kurma ve zihinde yapılandırma olarak yorumlanmıştır. İşte bu anlamı yapılandırma sürecinde karşımıza çıkan en önemli faktörlerden biri akıcı okumadır. Çünkü akıcı okuma sayesinde okur, sınırlı zihinsel dikkat kaynaklarının büyük bir bölümünü okuduğu kelimenin anlamına kaydırarak metin ile ilgili anlam kurmaya başlar (Samuels, 1979).

Akıcı okuma kavramı, okuma psikolojisi üzerine yapılan ilk çalışmalardan bu yana başarılı bir okumanın gerçekleşmesinde gerekli bir faktör olarak ele alınmıştır. Huey (1908) akıcı okumayı psikomotor becerilere benzeterek akıcı okumanın da yapılacak pratikler sayesinde gelişeceğini belirtmiştir. Huey'e (1908) göre pratiğe dönük çalışmaların sıklığı arttıkça zihindeki dikkat kaynakları istenen hareketi daha kolay ve kısa sürede yapmamızı sağlamaktadır. 1900'lerin başında ortaya konan bu görüş daha sonra 1974 yılında LaBerge ve Samuels tarafından geliştirilen otomatikleşme teorisi ile daha ayrıntılı olarak açıklanmış ve akıcılığın okuma becerisindeki rolü daha iyi anlaşılmıştır. LaBerge ve Samuels (1974) okuma sürecinin daha az dikkat ile başarılı bir şekilde gerçekleştirilme yeteneğini otomatikleşme olarak adlandırmıştır. Bu teoriye göre okuma sürecinin gerçekleşmesi için iki temel aşama vardır. Bunlardan birincisi, kelimelerin doğru şekilde dekode edilmesidir. İkincisi ise dekode edilen kelimelerin anlama kavuşturulmasıdır (Samuels, 1994). Akıcı okuma, kelimelerin dekode edilmesiyle anlama kavuşması arasında köprü görevi görmektedir. Okuma akıcılığı zayıf olan bireyler, kısıtlı zihinsel kaynaklarının çoğunu kelimeleri dekode etmekte harcadıkları için kelimelerin anlamına odaklanamamaktadır (Samuels, 1994). Bu nedenle bu tür bireyler okuma sürecini oldukça yavaş ve yorucu geçirirler ve okumaya karşı motive olamazlar (Cotter, 2012). Buna karşın akıcı okuyan bireyler kelimelerin dekode edilmesini otomatikleştirdikleri için dikkat kaynaklarının çoğunu kelimelerin anlamına kaydırarak metni rahatlıkla anlayabilirler (Samuels, 1994). Otomatikleşme teorisi doğrultusunda okumada akıcılığın kazanılmasının genel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ki günümüzde yapılan birçok çalışma da bu durumu kanıtlar niteliktedir (Daane, Campbell, Grigg, Goodman ve Oranje, 2005; Fuchs vd., 2001; McGlinchey ve Hixson, 2004; [NICHD], 2000).

Akıcı okumanın okuma becerisi içindeki önemine dikkat çeken otomatikleşme teorisi, akıcı okumanın doğru okuma ve kelime tanımadaki otomatikliği üzerinde durmuş fakat akıcı okumanın prozodik özelliğini ihmal etmiştir (Kuhn, 2005). Oysaki literatürde birbirinden farklı akıcı okuma tanımları yer alsa da bu tanımların ortak noktasına baktığımızda akıcı okuma kavramının hızlı, doğru ve uygun ifade ile okuma yeteneği olarak tanımlandığını görmekteyiz (NICHD, 2000). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere akıcı okumanın doğru okuma, okuma hızı ve prozodi olmak üzere üç temel alt boyutu bulunmaktadır. Young ve Rasinski (2009) akıcı okumanın bileşenleri olan doğru okumayı, okuyucunun metinde gördüğü kelimeleri hatasız bir şekilde ifade edebilme yeteneği; okuma hızını, okuyucunun fazla zihinsel çaba harcamadan hızlı bir şekilde okuyabilme yeteneği; prozodiyi ise metindeki noktalama ve imla kurallarını göz önünde bulundurarak okuma sürecinde vurgulara, tonlamalara ve duraklamalara dikkat ederek okuma yeteneği olarak tanımlamıştır. Akıcı okumayı meydana getiren bu üç bileşenden herhangi

birinde problem yaşanması akıcı okumaya zarar vereceği gibi anlamın oluşmasını da olumsuz yönde etkiler (Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010).

Amerika'daki Ulusal Okuma Paneli'nin (NRP, 2000) yaptığı çalışmada okuma becerisinde önemli olduğunu belirttiği beş faktörden biri olan akıcı okumanın, okul yıllarında öğrencilere kazandırılması oldukça önemli bir konudur. Çünkü iyi okuyucular, metni çok çaba harcamadan hızlı, doğru ve prozodiye dikkat ederek okudukları için anlama çabuk ulaşırlar. Zayıf okuyucuların en büyük problemi anlama ulaşamamasıdır. Bu tür okuyucuların okuma akıcılığı geliştirildikçe anlama becerileri de gelişecektir. Bu bağlamda öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmeye yönelik araştırmacılar tarafından birçok yöntem ileri sürülmüş ve bu yöntemlerin bireylerin okuma akıcılığını geliştirdiğine dönük bilgiler elde edilmiştir. Tekrarlı okuma (Samuels, 1979), eşli okuma (Miller, Robson ve Bushell, 1986), FDL (Fluency Development Lesson) (Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994) ve HELPS (Helping Early Literacy with Practice Strategies) (Begeny, 2009) gibi yöntemler bunlara örnek gösterilebilir.

Öğrencilere akıcı okuma becerilerini kazandırmak amacıyla Begeny (2009) tarafından HELPS adlı program geliştirilmiştir. Bu program temel olarak okumada otomatikleşmeye odaklanmakta ve tekrarlı okuma yönteminin farklı bir formda uygulanmasına dayanmaktadır.

HELPS akıcı okuma programını mevcut akıcı okumayı geliştirmeyi hedefleyen programlardan ayıran en önemli 3 özellik şöyle sıralanabilir: Birincisi, her seansının 10 dakika gibi oldukça kısa bir sürede gerçekleştirilmesidir. İkincisi, akıcı okumayı geliştirmeye yönelik farklı strateji ve tekniklerin program dâhilinde sistematikleştirilmesidir. Üçüncüsü ise akıcı okumada motivasyonun rolünün dikkate alınmasıdır (Morgan ve Sideridis, 2006; Therrien, 2004). HELPS kapsamında kullanılan stratejiler: Tekrarlı okuma, modelleyerek okuma, sistematik hata düzeltme işlemi, ipuçları, hedef oluşturma, performans bildirim ve ödül sistemidir. HELPS öğretim programıyla gerçekleştirilen birçok araştırmada öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmede olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (Begeny vd., 2010; Begeny vd., 2011).

Okuma becerisinin etkin kazandırılmasına yönelik çok sayıda araştırmayla, etkililiği kanıtlanmış programlar geliştirilmiştir. Bunlara rağmen öğrencilerin akıcı okumada sorunlar yaşadığı araştırmalarda (Baştuğ ve Akyol, 2012; Kaya, 2016 vb.) çoğunlukla dile getirilmektedir. Akıcı okuma sorunu yaşayan öğrencilerin, okumaya ilişkin sorunlarının giderilmesinde standart öğretim programları yetersiz kalmaktadır. Bundan dolayı bu öğrencilerin okuma sorunlarını gidermede farklı programların geliştirilmesi ve programların zenginleştirilerek uygulanması gerekmektedir. Özellikle Türkiye'de akıcı okumanın geliştirilmesine yönelik motivasyona dayalı, sistematik programlara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda okumanın motivasyon boyutunun da içinde yer aldığı sistematik bir akıcı okuma programı olan HELPS programının ana dili Türkçe olan çocukların okuma becerilerindeki rolüne ilişkin araştırma yapmak yerinde olacaktır. Bu araştırma, HELPS'in Türk çocuklarında akıcı okumayı geliştirme noktasında öğretmenlere alternatif bir yöntem sunmasından dolayı önemli katkılara sahiptir. Bu bağlamda yapılan araştırmayla ilkökul ikinci sınıf düzeyinde zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir tanısı olmayan iki öğrencinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'nın (HELPS) rolünü incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sorusu şu şekilde oluşturulmuştur: Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'na (HELPS) katılan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ve sürece ilişkin durumlarında neler olmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Okuma güçlüğü yaşayan iki ikinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programının rolünün ne olduğunu incelemek amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması araştırmacının belli bir zaman dilimi içerisinde bir ya da birden çok durumu kendi doğal ortamında gözlem, görüşme, doküman gibi veri toplama aracılığıyla derinlemesine incelediği, durum ve durumlara bağlı temaların oluşturulduğu nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Durum çalışmaları uygulama ve desenleme olarak çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmada Davey (1991) tarafından tanımlanan “Programın Etkilerine Dayalı Durum Çalışmaları” türü benimsenmiştir. Durum çalışmasının bu türünde uygulanan programın etkisinin ne olduğu, olası başarı ya da başarısızlığın nedenleri hakkında çıkarımlar sağlanır. Bu çalışmada Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programının akıcı okuma sorunu yaşayan iki öğrencinin akıcı okuma becerilerindeki ve süreçte öğrencilerdeki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın katılımcısı iki öğrencinin seçiminde belli ölçütler kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından İstanbul ilinde belirlenen bir ilkokulda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerinden Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programı kapsamındaki ölçütler dahilinde şu özelliklere sahip iki öğrenci seçilmiştir:

- Öğrencinin ana dilinin Türkçe olması,
- Öğrencinin zihinsel, görsel ya da işitsel açıdan herhangi bir tanı almamış olması,
- Öğrencilerin bir dakikalık okuma süreci içerisinde okudukları doğru kelime sayısının 40-82 (bahar döneminde) arasında olmasıdır. Bu ölçüt ile ilgili olarak Türkçe'nin kelime ve cümle yapısı göz önünde bulundurulduğunda bu değer aralıklarının bir miktar aşağı çekilebileceği kararlaştırılmış ve bu karar doğrultusunda hareket edilmiştir.

2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde özel bir okulun ikinci sınıfında öğrenim gören yukarıdaki ölçütlere uygun olduğu tespit edilmiş on öğrenciden iki öğrenci seçilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrencilerin ismi çalışmada etik sebeplerden dolayı gizlenmiş Ali ve Ayşe takma adları kullanılmıştır.

Ali'nin Okuma Hikayesi: Araştırmaya dahil edilen öğrencilerle uygulamaya başlamadan önce sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Ali'nin öğretmeni öğrencinin sınıf içinde uyumlu davranışlara sahip, akranları tarafından sevilen ve onlarla iletişim açısından problem yaşamayan bir öğrenci olduğunu belirtmiştir. Ali'nin birinci sınıfta okuma yazma öğrenme sürecinde devamsızlık problemlerinin olmasına rağmen akranlarıyla hemen hemen aynı zamanlarda okuma sürecine başladığını belirtmiştir. Genellikle heceleri tanımada herhangi bir problem yaşamadığını ancak uzun ya da ilk defa karşılaştığı kelimeleri okumada zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Sınıf içi okuma çalışmalarında genellikle isteksiz davrandığını belirtmiştir.

Ayşe'nin Okuma Hikâyesi: Ayşe'nin öğretmeni de öğrencinin sınıf içinde uyumlu davranışlara sahip, akranları tarafından sevilen ve onlarla iletişim açısından problem yaşamayan bir öğrenci

olduğunu belirtmiştir. Ayşe'nin birinci sınıfta okuma yazma öğrenme sürecinde akranlarıyla hemen hemen aynı zamanlarda okuma sürecine başladığını ve okuma çalışmalarını severek yaptığını öğrencinin de bunu sık sık dile getirdiğini ifade etmiştir. Ayşe'nin okumaya karşı tutumunun birinci sınıf itibarıyla hep olumlu olmasına karşın okuma da akıcılık becerilerini geliştiremediğini okuma hızının yavaş olmasına karşın okuduklarını bağlamıyla birlikte anlayıp okudukları hakkında açıklamalarda bulunabildiğini belirtmiştir.

İşlem

Uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra öğrenci ve öğretmenleriyle görüşülerek haftada 3 gün (Pazartesi- Perşembe- Cuma) 10-15 dakikalık seanslardan oluşan toplam 33 oturumluk bir çalışma planı uygulanmıştır. Uygulama okul içerisinde boş bir sınıfta bire bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında kullanılan metinler alanında uzman bir akademisyen tarafından sağlanmıştır. Bu metinler öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun ve uygulama süreci ilerledikçe düzeyi giderek artan metinlerden meydana gelmektedir.

Uygulamanın ilk aşaması araştırmacının öğrenciye okuma çalışmasına başlamadan önce ondan beklentilerini ifade ettiği bir yönerge vermesiyle başlamıştır. Araştırmacı, öğrenciye "Sesli olarak bu metni benim için okumanı istiyorum. Lütfen buradan (metnin başlangıcı işaret edilir) başlayarak sesli olarak oku. Bu bir yarış değildir. Her bir kelimeyi okumaya çalış. Eğer bilmediğin bir kelime ile karşılaşırsan telaş etmene gerek yok, o kelimenin okunmasında ben sana yardım edeceğim. Ben "Başla!" dediğim zaman başlayıp "Dur!" dediğim zaman durmalısın. Herhangi bir sorun var mı?" diyerek okuma öncesi yönerge vermiştir. Araştırmacı, öğrenciye "Başla!" komutu vermesiyle eşzamanlı olarak süreölçeri çalıştırmış, öğrenci ise kendisine verilen metinle ilk okumasını sesli bir şekilde gerçekleştirmiştir. Araştırmacı okumayı, kendi kopyası üzerinde takip ederek yanlış okunan kelimeler üzerine "X" işareti koymuştur. Bir dakikanın sonunda "Dur!" yönergesi ile okumayı durdurarak son okunan kelimeyi "]" işareti ile belirtmiştir. Araştırmacı, öğrencinin okumasını program tabanlı ölçme prosedürüne uygun şekilde değerlendirerek öğrencinin okuduğu toplam kelime sayısını, doğru okuduğu kelime sayısını ve yanlış okuduğu kelime sayısını hesaplamıştır. Böylece uygulamanın ikinci aşamasını da tamamlamıştır. Uygulamanın üçüncü aşamasında araştırmacı öğrencinin okuduğu metni ters çevirdikten sonra ondan okuduğu metni anlatmasını istemiştir. Daha sonra araştırmacı öğrencinin okumasından elde ettiği verileri Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programının sınıf seviyelerine göre belirlemiş olduğu hedeflere göre değerlendirmiştir. Bu hedefler aşağıdaki Tablo 1'de açıkça belirtilmiştir.

Tablo 1.

HELPS Programının Sınıf Düzeylerine Göre Belirlemiş Olduğu Akıcı Okuma Hedefleri

	Bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı	Bir dakikada okuduğu yanlış kelime sayısı	Okuduğunu hatırlama/anlatma
1. Sınıf	$80 \leq x$	$x \leq 3$	Metnin yeterli düzeyde hatırlanması/anlatılması*
2. Sınıf	$100 \leq x$	$x \leq 3$	Metnin yeterli düzeyde hatırlanması/anlatılması*
3. Sınıf	$120 \leq x$	$x \leq 3$	Metnin yeterli düzeyde hatırlanması/anlatılması*
4. Sınıf	$135 \leq x$	$x \leq 3$	Metnin yeterli düzeyde hatırlanması/anlatılması*

Öğrencinin gerçekleştirmiş olduğu ilk okumadan elde edilen veriler doğrultusunda hedefe ulaşım ulaşılmamasına göre HELPS programı içerisindeki uygun müdahale yollarına karar verilmiştir.

Eğer öğrenci hedefe ulaşamamışsa uygulamanın dördüncü aşamasında model okuma prosedürü gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğrenciye “Şimdi aynı metni ben okuyacağım. Beni, kendi metnin üzerinden parmağınla takip etmelisin. Çünkü metni okurken bazı yerlerde duracağım. Benim durduğum kelimedenden bir sonraki kelimeyi sen okuyacaksın.” yönergesini vermiştir. Model okuma prosedürü gerçekleştirildikten sonra ikinci kez aynı metin üzerinde süreli okuma çalışması yapılmıştır. Araştırmacı, öğrencinin süreli okuma sırasında okuduğu toplam kelime sayısını, doğru okuduğu kelime sayısını ve hatalı okuduğu kelime sayısını hesaplamıştır. Okuma son bulduğunda hatalı okunan kelimeler üzerinde öğrenciyle çalışmıştır. Ardından üçüncü kez aynı metin üzerinden süreli okuma çalışması yapılmıştır. Araştırmacı tekrar öğrencinin okuduğu toplam kelime sayısını, doğru okuduğu kelime sayısını ve hatalı okuduğu kelime sayısını hesaplayarak not etmiştir. Okuma son bulduğunda hatalı okunan kelimeler üzerinde tekrar öğrenciyle çalışmıştır. Süreli okuma çalışmalarının tamamı program tabanlı ölçme prosedürüne göre değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen süreli okuma çalışmaları sonucunda elde edilen tüm veriler süreli okuma grafiğine işlenerek öğrencinin göstermiş olduğu gelişim hakkında dönüt verilmiştir. Daha sonra öğrencinin çalışma boyunca göstermiş olduğu gayret için ödül olarak yıldız çizelgesinde performansı doğrultusunda yıldız verilmiştir. Her on yıldızda bir öğrenciye küçük hediyeler verilmiştir. Son aşamada çalışma boyunca elde edilen tüm veriler ve gözlemler öğrenci takip formuna araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Eğer öğrenci hedefe ulaşmış ise uygulamanın dördüncü aşamasında yapmış olduğu süreli okuma çalışmasına yönelik araştırmacı öğrenciye dönüt vermiş ve yeni bir metne geçilmiştir. Yeni metin üzerinde ilk süreli okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğrencinin süreli okuma sırasında okuduğu toplam kelime sayısını, doğru okuduğu kelime sayısını ve hatalı okuduğu kelime sayısını hesaplamıştır. Okuma son bulduğunda hatalı okunan kelimeler üzerinde öğrenciyle çalışmıştır. Daha sonra ikinci kez aynı metin üzerinden süreli okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğrencinin süreli okuma sırasında okuduğu toplam kelime sayısını, doğru okuduğu kelime sayısını ve hatalı okuduğu kelime sayısını hesaplamıştır. Hatalı okunan kelimeler var ise öğrenciyle bu kelimeler üzerinde çalışılmıştır. İkinci süreli okuma çalışmasının ardından model okuma prosedürüne gerçekleştirilmiştir. Model okuma prosedürü gerçekleştirildikten sonra üçüncü kez süreli okuma çalışması uygulanmıştır. Araştırmacı, öğrencinin süreli okuma sırasında okuduğu toplam kelime sayısını, doğru okuduğu kelime sayısını ve hatalı okuduğu kelime sayısını hesaplayarak varsa hatalı okunan kelimeler üzerinde öğrenciyle çalışmıştır. Süreli okuma çalışmalarının tamamı program tabanlı ölçme prosedürüne göre değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen süreli okuma çalışmaları sonucunda elde edilen tüm veriler süreli okuma grafiğine işlenerek öğrencinin göstermiş olduğu gelişim hakkında dönüt verilmiştir. Daha sonra öğrencinin çalışma boyunca göstermiş olduğu gayret için ödül olarak yıldız çizelgesinde performansı doğrultusunda yıldız verilmiştir. Her on yıldızda bir öğrenciye küçük hediyeler verilmiştir. Son aşamada çalışma boyunca elde edilen tüm veriler ve gözlemler öğrenci takip formuna araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan sürece ilişkin gözlem notları ve öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşme yöntemiyle birlikte öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ilişkin çalışma başında ve sonunda gerçekleştirilen

ölçümlerden yararlanılmıştır. Bu ölçümler program tabanlı ölçme içerisinde yer alan dakikada okunan doğru kelime sayısı ve yüzdesi üzerinden (Deno,1985) gerçekleştirilmiştir. Ölçüm sonuçlarına dayalı betimsel istatistiklere ve yorumlara yer verilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerle yapılan ölçümlerde ve iki öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerde ses kayıt cihazından yararlanılmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilere ve öğretmenlerine ses kaydı yapılacağı söylenmiş, bu kayıtların verilerin toplanmasında ve değerlendirilmesinde kullanılacağı bildirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve sonuçlar temalar altında yorumlanmıştır. Bu analiz sürecinde toplanan veriler üzerinden kodlar oluşturulmuş ve kodlar üzerinden araştırma kapsamında temalar ortaya konmuştur. Bu noktada niteliksel verilerin analizinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir (Yıldırım ,1999).

İnandırıcılık ve Etik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, araştırma sürecinde elde edilen bulguların gerçeklikle ne düzeyde örtüştüğüdür. Bu noktada “Yapılan araştırmanın geçerli bir değeri var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır (Akar, 2016). Bunun için araştırma bulgularının iç geçerliğini artırmak amacıyla çeşitli veri kaynakları kullanıma yoluna gidilmiştir. Bununla birlikte araştırma süreci ve elde edilen veriler hem nitel araştırma hem de okuma eğitimi konusunda uzman olan bir başka kişi tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, ham veri ve katılımcılar üzerinden elde edilen verilerle karşılaştırılıp teyit edilmiştir. (Akar, 2016; Merriam, 2013).

Araştırmada etik süreçler dikkate alınmıştır. Bu amaçla öncelikle araştırmanın inandırıcılık, güvenilirlik, teyit etme ve veri kaynaklı olma ilkelerine dikkat edilmiştir (Yin, 2014: Akt. Akar, 2016). Sonraki aşamada katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve katılımcılara “Ali ve Ayşe” gibi kod isimler verilmiştir. Ayrıca katılımcıların kurumlarından ve ailelerinden araştırmaya katılım için izinler alınmıştır. Araştırmanın amacı ve süreci katılımcılarla ve diğer yetkililerle paylaşılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında toplanan veriler, ilk aşamada akıcı okuma becerilerinin değişim tabloları ve grafiği üzerinden; ikinci aşamada ise bu süreçte öğrencilerde gözlenen değişimler temalar altında yorumlanmıştır.

Araştırmada Ali ve Ayşe ile her biri yaklaşık 10-15 dakika süren toplam 33 seanslık bir çalışma süreci gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sürecine başlamadan önce ve çalışmanın sonunda ön test ve son test olmak üzere iki ayrı ölçüm gerçekleştirilmiştir. Bu ölçümlerde öğrencilerin düzeyine uygun alan uzmanlarınca onaylanmış bir metin kullanılmıştır. “Doğa Maceram” isimli bu metin Aylin adında bir kızın sınıf arkadaşlarıyla oryantiring oyunu oynarken başından geçenlerin anlatıldığı, yüz kırk kelimelik kısa öyküleyici bir metindir. Öğrencilerden ölçümler sırasında verilen metni bir dakika boyunca sesli okumaları istenmiş ve sesli okumalarının gerçekleştiği sırada okuma süreci araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra bu ses kayıtları üzerinde yapılan incelemelerden hareketle öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve kelime tanıma yüzdeleri Deno (1985) tarafından geliştirilen program tabanlı ölçme (PTÖ) aracılığıyla hesaplanmıştır. Öğrencilerin çalışma öncesi akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı ve kelime tanıma yüzdesi) becerilerine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

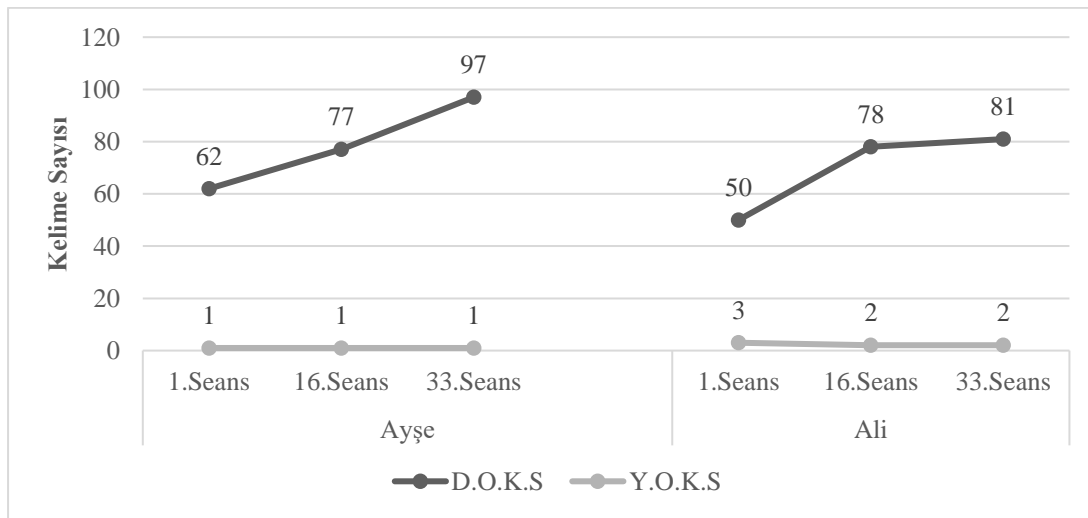
Tablo 2.

Katılımcıların Doğru Okuma, Okuma Hızı ve Kelime Tanıma Yüzdelerindeki Mevcut Durumu

Öğrenci	Toplam Okunan Kelime Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Okuma Hızı	Kelime Tanıma Yüzdesi
Ayşe	47	44	3	41	93,61%
Ali	40	35	5	30	85,71%

Yukarıdaki tablo incelediğinde, Ayşe'nin bir dakikalık sesli okuma ölçümünde okuduğu toplam 47 kelimenin 44'ünü doğru, 3'ünü ise yanlış okuduğu görülürken; Ali'nin ise bir dakikalık sesli okuma ölçümünde okuduğu toplam 40 kelimenin 35'ini doğru, 5'ini ise yanlış okuduğu görülmektedir. Ayrıca kelime tanıma yüzdelerini incelediğimizde Ayşe'nin kelime tanıma yüzdesinin kısaca metin içinde gördüğü kelimeleri Ali'ye göre kolay dekod ettiği anlaşılmaktadır. Kelime tanıma sürecindeki dekod etme becerisi bakımından Ayşe'nin daha iyi bir seviyede olması onun okuma hızında da Ali'nin önünde olmasını sağlamıştır. Her iki öğrencinin okudukları doğru kelime sayılarından hareketle akıcı okuma becerilerinde problem yaşadıkları ve HELPS programından yararlanabilecek düzeyde oldukları kararlaştırılmıştır. HELPS programına göre ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerinin akıcı bir okur olarak sayılabilmeleri için bir metin üzerine dakikada 100 ve üzeri doğru okuma sayısına ve okudukları yanlış okuma sayılarının da en fazla 3 olması gerektiği belirtilmiştir.

Yapılan bu ön değerlendirme ardından HELPS akıcı okuma programı doğrultusunda öğrencilerle çalışmaya başlanmıştır. Yapılan çalışma süresi boyunca çoğunluğu öyküleyici olan kısa metinler alanda uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda hazırlanıp uygulanmıştır. Uygulanan metinler genelde bilgi metinlerinden ve öyküleyici metinlerden oluşmakla birlikte süreç ilerledikçe metinlerin zorluk derecelerinin de giderek artmasına özen gösterilmiştir. Yapılan uygulamalar süresince her iki öğrencinin okudukları metinlere ilişkin bir dakikada okudukları doğru ve yanlış kelime sayılarıdaki değişim Tablo 3'te sunulmuştur.



Grafik 1. *Katılımcıların Uygulama Sürecindeki Doğru ve Yanlış Okudukları Kelime Sayılarındaki Değişim Grafiği*

Yukarıdaki grafiği incelediğimizde HELPS akıcı okuma programı çerçevesinde metinler üzerine yapılan çalışmalarda Ayşe'nin doğru okuma sayısının arttığı görülmektedir. Doğru okuma sayısında yaşanan artıştan hareketle Ayşe'nin kelime tanıma yüzdesinde ve okuma hızında pozitif yönde artış gerçekleştiği söylenebilir. Süreç içerisinde yapılan yanlış okuma sayılarının ise HELPS akıcı okuma programının eşik olarak belirlediği üç hatadan daha az makul düzeyde olduğunu görülmektedir. Araştırma sürecinde seanslarda alınan gözlem notlarından hareketle yapılan yanlış okumaların genellikle Ayşe'nin günlük hayatında çok karşılaşmadığı ancak uygulamalardaki metinler içerisinde yer alan “oryantiring”, “selüloz”, “hologram” gibi kelimelerin okunması sırasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Ancak gerçekleştirilen akıcı okuma programındaki sistematik hata düzeltme prosedürü sayesinde okuma sırasında ilk kez karşılan kelimelerin okunmasındaki hataların zamanla giderildiği göze çarpmaktadır.

Ali'nin akıcı okuma programı çerçevesinde doğru okuma sayısına baktığımızda da pozitif yönlü bir artış yaşandığı gözlenmektedir. Dolayısıyla Ali'nin doğru okuma sayısındaki bu artış onun kelime tanıma yüzdesinin artmasını sağlamıştır. Bu durumun da metin içerisinde karşılaştığı kelimeleri daha iyi bir şekilde dekode ederek okuma hızını olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Ali'nin uygulama sürecindeki yanlış okuma sayılarına bakıldığında azalmaların gerçekleştiği görülmektedir. Araştırma sürecinde seanslarda alınan gözlem notlarından hareketle Ali'nin yapmış olduğu okuma hatalarının kelimeleri tanımada zorluk çekmesinden değil, daha çok okuma süreci içerisinde okumaya karşı olan tutum ve davranışlarında yaşamış olduğu zorluklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Ancak HELPS akıcı okuma programı çerçevesinde yapılan uygulama sürecindeki aşamalar sayesinde Ali'nin okuma sürecindeki tutum ve davranışlarını düzenleyebilmek adına okuma sırasındaki dikkat kaynaklarını okuduğu metin üzerinde toplayabilmesi sağlanmıştır.

Her iki öğrenci de programa oldukça istekli ve gayretli bir şekilde katılım sağlamıştır. Süreç içerisinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin sınıf öğretmenleri de bu durumu belirterek öğrencilerinin akıcı okuma programıyla yapılan çalışmalara isteyerek ve severek geldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerinin okuldaki serbest zamanlarda ve evlerinde kendi istekleri ile bağımsız bir şekilde bu tür çalışmalar yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. HELPS akıcı okuma programının içinde barındırdığı ödül boyutunun öğrencilerin bu şekilde davranmalarında ve okumaya karşı ilgi ve tutumlarında olumluya dönük değişiklikler oluşturmasında önemli bir rol oynadığı araştırma süreci içerisinde tutulan gözlem notlarından hareketle söylenebilir.

33 seanslık uygulama süreci sonucunda öğrencilerin okuma düzeylerini tespit etmek adına yapılan ön testte kullanılan metin, öğrenciler tarafından tekrar sesli okutulmuş ve okuma süreci ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası akıcı okuma düzeyine ilişkin veriler aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3'e göre Ayşe açısından incelendiğinde 33 seanslık çalışma sürecinin sonucunda Ayşe'nin kelime tanıma yüzdesinin %93,61'den %99,07'ye yükseldiği buna bağlı olarak bir dakika içerisinde okuduğu doğru kelime sayısının artış göstererek 44'ten 107'ye yükseldiği görülmektedir. Ayrıca akıcı okumanın bir diğer unsuru olan okuma hızında da 41'den 106'ya yükseldiği görülmektedir. Uygulanan HELPS akıcı okuma programı doğrultusunda HELPS programının 2. sınıf düzeyi için akıcı okumada belirlemiş olduğu 100 ve daha fazla doğru kelime okuma sayısı ve toplam yanlış okuma sayısının da 3 ve daha az olması hedefi göz önünde bulundurulduğunda Ayşe için uygulanan bu akıcı okuma programının başarıyla tamamlandığı ve okumada akıcılığının geliştiği söylenebilir.

Tablo 3.

Katılımcıların Akıcı Okuma Becerilerinin Değişimine İlişkin Süreçteki İzleme Sonuçları

Öğrenci	Toplam Okunan Kelime Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Okuma Hızı	Kelime Tanıma Yüzdesi
Ayşe (ilk değerlendirme)	47	44	3	41	93,61%
Ali (ilk değerlendirme)	40	35	5	30	85,71%
Ayşe (son değerlendirme)	108	107	1	106	99,07%
Ali (son değerlendirme)	102	100	2	98	98,03%

Tablo 3'ten hareketle Ali'nin gelişimi incelendiğinde 33 seanslık çalışma sürecinin sonunda Ali'nin kelime tanıma yüzdesinin %85,71'den %98,03'e ulaştığı buna bağlı olarak bir dakika içerisinde okuduğu doğru kelime sayısının artış göstererek 35'ten 100'e yükseldiği görülmektedir. Ayrıca akıcı okumanın bir diğer unsuru olan okuma hızı açısından da Ali'nin gelişim kaydederek 30'dan 98'e yükseldiği görülmektedir. Uygulanan HELPS akıcı okuma programı doğrultusunda HELPS programının 2. sınıf düzeyi için akıcı okumada belirlemiş olduğu 100 ve daha fazla doğru kelime okuma sayısı ve toplam yanlış okuma sayısının da 3 ve daha az olması hedefi göz önünde bulundurulduğunda Ali için de uygulanan bu akıcı okuma programının başarıyla tamamlandığı ve okumada akıcılığının geliştiği söylenebilir.

Öğretmen gözünden HELPS programı öğrencilerde neleri değiştirmektedir?

HELPS programının uygulanmasından sonra sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve bu görüşler çerçevesinde okuma niteliğindeki değişim, ders dışı okumayı sürdürme ve derse katılım olmak üzere 3 tema belirlenmiştir.

Okuma niteliğindeki değişim

HELPS programının öğrencilerin okuma becerilerine etki ettiği noktaların başında akıcı okuma becerisi gelmektedir. Öğrencilere HELPS programı dahilinde kanıta dayalı okuma stratejilerinin uygulanması onların zamanla karşılaşmış oldukları hece ve kelimeleri doğru bir şekilde çözümlmelerine, buna bağlı olarak da okuma hızlarında ilerleme kaydetmelerini sağlamaktadır. Ali'nin öğretmeni olan D. ile yapılan görüşmelerdeki şu ifadeler bu durumu doğrular niteliktedir:

“Ali ile sınıf içi ve birebir yaptığımız okuma çalışmalarında eskiye nazaran daha az okuma hataları yapıyor. Her hafta yapmış olduğum birebir okuma çalışmalarında da Ali'nin artık metinlerdeki kelimeleri okurken çok fazla tekrara düşmediğini, kelimelere hece ekleme ya da çıkarma yapmadığını ve okuma hızında artışların olduğunu net bir şekilde görebiliyorum.”

Öğretmen D.'nin öğrencisinin akıcı okuma becerilerinde gözlemlediği gelişim üzerine sözleri, görüşme yapılan Ayşe'nin öğretmeni İ. tarafından da belirtilmiştir. İki görüşmede de vurgulanan ortak noktalar HELPS programına dahil edilen öğrencilerin geçmişe göre okuma çalışmalarında kelimeleri okurken daha kolay dekode edebildikleri ve buna bağlı olarak okuma hızlarında ilerlemeler yaşandığı ifade edilmektedir.

Ders dışı okumayı sürdürmedeki değişim

HELPS programının içinde yer alan sistematik dönüt verme ve ödül prosedürleri öğrencilerin okuma eylemine karşı tutum ve davranışlarına etki ederek öğrencilerin ders dışı zamanlarında da okuma etkinlikleri yapmalarına olanak sağlamaktadır. Bu durumla ilgili olarak Ayşe'nin sınıf öğretmeni İ. şunları ifade etmiştir:

“Ayşe'nin okuma becerilerinin gelişmemesinde okumaya karşı isteksiz olmasının temel etkenlerden biri olduğunu düşünüyordum. Ancak son zamanlarda okuma motivasyonu ile ilgili değişimler olduğunu gözlemlemeye başladım. Artık teneffüslerde bile almış olduğu hikâye kitaplarını bana getirip benimle okuma çalışmaları yapmak istiyor. Sadece bu değil birkaç kez teneffüslerde sevdiği arkadaşlarını yanına alarak onlara sesli bir şekilde kitaplar okuyup canlandırmalar yaparak zaman geçirdiklerini gözlemledim.” HELPS akıcı okuma programı sürecinde öğrenciler okumaya karşı ilgilerini sadece teneffüslerde değil evlerinde de devam ettirmiş ve program süresince tek başına kitap okuma davranışlarında artış olduğu gözlenmiştir. Bununla ilgili olarak sınıf öğretmeni D. Ali'nin velisinin kendisine şunları aktardığını ifade etmiştir:

“Ali okulda B. öğretmeniyle birlikte yaptığı okuma çalışmalarından bize sık sık bahsediyor. Bana dün bir süreölçer aldırdı ve bu süreölçer eşliğinde benimle evde okuma çalışmaları yapmak istediğini söyledi. Ayrıca evde daha önce okumadığı kitapları okumaya başladı. Bu hafta sonu kendi isteğiyle bir kitapçıya gittik orada kitapları inceleyip istediği bir kitabı bize aldırdı. Son zamanlarda kitap okuma konusunda oldukça hevesli.”

Öğretmenlerin yukarıdaki aktarmış oldukları ifadelerden yola çıkarak HELPS akıcı okuma programı süreci öğrencilerin okuma eylemine karşı tutum ve davranışlarında farklılıklar yaratarak öğrencilerin kendi istekleriyle ders dışı zamanlarında da okuma çalışmaları yaptıkları konusunda ortak bir görüşün olduğu görülmektedir.

Derse katılımdaki değişim

HELPS akıcı okuma programı dahilinde öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişim onların okuma konusunda kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlayarak başarabilmenin vermiş olduğu duyguyla birlikte derse katılımlarının arttırdığını göstermiştir. Bu hususla ilgili olarak sınıf öğretmeni D. şunları ifade etmiştir:

“Ali'nin okuma becerilerindeki gelişmelerle birlikte okuma çalışmalarından giderek daha fazla zevk almaya başladığını düşünüyorum. Çünkü dönem başında yaptığımız sınıf ve bireysel okuma çalışmalarında hiç istekli bir görüntü sergilemiyordu. Ama son zamanlarda ders içerisinde yaptığımız sesli okuma çalışmalarına kendi isteğiyle katılım sağlıyor. Ders içi etkinliklere katılımı daha aktif bir davranış sergileyerek düşüncelerini ifade etmek için sık sık parmak kaldırmaya başladı.”

HELPS akıcı okuma programıyla birlikte öğrencilerin kelimeleri doğru bir şekilde dekode etmesi ve buna bağlı olarak okuma hızlarında yakalamış oldukları belirli bir hız bireylerin okuduklarını anlamalarını sağlamada onlara yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu husus ile alakalı olarak sınıf öğretmeni İ. şunları ifade etmiştir:

“Ayşe'nin okuma becerilerinde yaşamış olduğu gelişmeler, onun derse daha çok katılım sağlamasının dışında ders içinde gerçekleştirdiğimiz bireysel çalışmalarda daha az yardıma ihtiyaç duymasını sağladığını düşünüyorum. Çünkü eskiden okuduğu soruları tam olarak anlayamadığı için benden daha fazla yardım istiyordu.”

Her iki öğretmenle de HELPS programı sürecinde öğrencileri hakkında yapılan görüşmeler de derse katılımlarındaki artış noktasında benzer ifadeler elde edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'na (HELPS) katılan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ve sürece ilişkin durumlarında neler olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda her iki öğrencinin de doğru okudukları kelime sayılarında artışların meydana geldiği görülmüştür. Akıcı okumanın bir diğer bileşenlerinden olan okuma hızı açısından elde edilen veriler incelendiğinde de kelime tanıma ve doğru okunan kelime sayısındaki artışlara bağlı olarak, öğrencilerin okuma hızlarının da geliştiği tespit edilmiştir. Okuma hızındaki artışın dikkate değer düzeyde olduğu belirlenmiştir. HELPS Programı öğrencilerin kelime tanıma ve okuma hızlarının gelişiminde olumlu yönde değişimler sağlamıştır. Ayrıca araştırmanın nitel bulgularına göre programa katılan öğrencilerin okuma niteliğinde değişim olduğu, ders dışı okumayı sürdürdükleri ve derse katılımlarının arttığı görülmektedir. Bu araştırma sonucundan elde edilen bulgular HELPS akıcı okuma programının etkisini araştıran önceki çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Begeny vd., 2010; Begeny, 2011; Begeny vd., 2011; Begeny vd., 2012; Malouf vd., 2014; Mitchell ve Begeny, 2014; Schuh, 2018). Uygulanan programın akıcı okumanın bileşenleri olan okuma hızı ve doğru kelime tanıma alt boyutlarında öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlaması programın sistematikliği, modelleme ve tekrar sistemine dayalı takip ve dönüt sistemine ayrıca ödül sistemine bağlanmaktadır. HELPS uygulaması ile ilgili önemli çalışmaları olan araştırmacılar (Begeny vd., 2010; Begeny, 2011; Begeny vd., 2011, Malouf vd., 2014, Schuh, 2018) da bu programın etkisini özellikle öğrencilerdeki motivasyon artışlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu durum özellikle okuma güçlüğü çeken öğrenciler için yaşamsaldır. Çünkü okuma güçlüğü çeken okuyucular, aynı zamanda okuma motivasyonu sorunu yaşamaktadır (Yıldız, 2013). Okuma sürecinde güçlük yaşayan bireylerin okumaya karşı ilgilerinin oldukça düşük olmasına rağmen birçok okuma programında motivasyon boyutuna dönük bir çalışmaya rastlanılmamaktadır (Morgan ve Sideridis, 2006; Therrien, 2004). Bu çalışmada katılımcılar program başlangıcında isteksizken program kapsamında sunulan ödül sistemi onlar için önemli bir dışsal motivasyon kaynağı olmuştur. Bu durum öğrencilerin derse katılım sağlamalarında ve ders dışı okumayı sürdürmelerinde önemli bir etken olarak yorumlanabilir. Motivasyon değişkeni dışında bir başka değişken olarak okurların okuma becerisiyle birlikte gelişen öz algıları gösterilebilir. Çünkü okuma becerileri ile okur öz algısı arasında pozitif bir ilişki bulunmakta (Bailey, 2009; Phillips, 2002) bunun bir sonucu olarak öz algısı gelişen okurlar ders içi süreçlerde daha aktif hale gelmektedirler. Bu durumun tersi olarak bakıldığında ise okuma becerisi düşük öğrencilerin ders içi süreçlerde daha pasif olduğu görülmektedir (Demirtaş, 2016). Özalgı ve motivasyona bağlı olarak öğrencinin okuma eylemini sürdürmesi, zaman içerisinde öğrencinin daha fazla okuma yapmasını ve okudukça okumasını daha da iyileştirmesini sağlamaktadır. Bu durum Stanovich'in (1986) okuma güçlükleri çalışmasındaki Mathew etkisiyle de açıklanabilir. Kısaca Mathew etkisi fakirin daha fakir, zenginin ise daha zengin olacağını ifade eden bir önermedir. Buradan hareketle okuma becerisi içerisinde Mathew etkisini değerlendirdiğimizde, erken yaşta okuma edinimini başarıyla tamamlayan okuyucuların gelecekte daha fazla okuma eylemi içerisinde bulunarak iyi okuyucular haline geleceklerini ve dolayısıyla başarılı bireyler olacakları; okumayı erken yaşta edinemeyen okuyucuların ise gelecekte daha az okuma eylemi içinde bulunarak kötü okuyucular haline geleceklerini ve dolayısıyla başarısız bireyler olacakları

çıkarmında bulunabiliriz. Okumada başarısızlık yaşayan bireyler okumaktan zevk alamadıkları için okumaya karşı motivasyonlarını kaybederek daha az okuma yapmaya meyillidirler ki bu durum iyi okuyucularla aralarında olan farkın artmasına sebep olmaktadır. Okuma edinimi ile akademik ve sosyal hayatta başarılı olma arasındaki ilişkinin güçlü olduğu düşünüldüğünde okumada güçlük yaşayan bireylerin okuma sorunlarının giderilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu anlamda akıcı okuma sorunu yaşayan öğrenciler için hazırlanan programların öncelikle motivasyonu destekleyici olması önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında özellikle okuma hızındaki artış, motivasyonun yanında sistematik ve otomatikleşmeyi destekleyici tekrarlı okuma çalışmalarının olmasına bağlanabilir. Tekrarlı okuma, akıcı okumayı geliştirmede etkililiği kanıtlanmış bir stratejidir (NRP, 2000; Rasinski, 2006; Samuels, 1979; Therrien ve Kubina, 2006). Tekrarlı okumalar yapan okuyucu, zaman içinde kelimeleri ve metni daha hızlı çözümlenmekte ve seslendirmeyi öğrenmektedir (Yıldız ve Akyol, 2011). Özellikle tekrarlı okumalar sırasında öğrencilere verilen sistematik geri dönütlerle öğrenciler sözcükleri daha iyi okumayı öğrenmekte ve okuması geliştikçe motivasyonu da artmaktadır (Guthrie vd., 1999; Wang ve Guthrie, 2004; Zentall ve Lee, 2012).

Son olarak bu çalışmada HELPS akıcı okuma programı belirli bir zaman içerisinde sistematik olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Özellikle okuma sorunu yaşayan çocukların programlarının sistematik olması ve belirli bir zamana yayılması gerekmektedir (U.S. Department of Education [USDE], 2001). Bu noktada uygulanan programın sistematik olması sonuçlara olumlu yansıdığı düşünülebilir. HELPS'e ilişkin yapılan daha önceki çalışmalarda da (Begeny vd., 2010; Begeny, 2011; Begeny vd., 2011, Begeny vd., 2012; Malouf vd., 2014; Mitchell, C., ve Begeny, J. C. 2014; Schuh, 2018), programın sistematikliğinin olumlu sonuçlar verdiğine dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde, programların sistematik uygulanması, programın etkililiği açısından kritik bir unsurdur.

Bu çalışmada kullanılan HELPS akıcı okuma programı, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Özellikle bire bir çalışmalarda etkin bir şekilde uygulanabilir.

Öğrencilerin okumalarındaki akıcılıklarının geliştirilmesine dönük gerçekleştirilen programları incelediğimizde dezavantajlı noktalardan biri uygulanan programların birebir ve sınıf dışı bir ortamda gerçekleştirilmesidir. Uygulanan programın başarıya ulaşmasında öğrencilerle birebir ve sınıf dışı bir ortamda çalışmanın etkisi tam olarak bilinmediği için kalabalık sınıflarda okumada akıcılık yaşayan öğrenciler için HELPS uygulamalarının sınıf içinde uygulanmasına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada uygulanan program daha çok akıcılığın doğru kelime tanıma ve hız boyutuna odaklanmıştır. Oysa akıcı okumanın önemli bir alt boyutu olan prozodi, programda ihmal edilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda, HELPS'e öğrencilerin okuma prozodilerini geliştirecek stratejilerin de entegre edilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte okuduğunu anlamayı destekleyici boyutu da eksiktir. Bundan sonraki çalışmalarda okuduğunu anlama boyutunu geliştirmeye yönelik süreçlerin eklendiği araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışma okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirilmesinde HELPS akıcı okuma programını uygulayan Türkçe literatürde ilk çalışmalardan biridir. Bu sebeple yapılan uygulamanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla daha geniş çaplı bir çalışma planlanması önerilebilir.

Kaynaklar / References

- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy, (Edt.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss. 111-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bailey, J. M. (2009). *Reading poetry for improved adolescent oral fluency, comprehension, and self-perception*. Unpublished Master Thesis. Wichita State University.
- Baştuğ, H.K. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Begeny, J. C. (2009). *Helping early literacy with practice strategies (HELPS): A one-on-one program designed to improve students' reading fluency*. Raleigh, NC: Tje HELPS Education Fund.
- Begeny, J. C., Laugle, K. M., Krouse, H. E., Lynn, A. E., Tayrose, M. P., & Stage, S. A. (2010). A control-group comparison of two reading fluency programs: The Helping Early Literacy With Practice Strategies (HELPS) program and the Great Leaps K-2 reading program. *School Psychology Review*, 39(1), 137-155.
- Begeny, J. C. (2011). Effects of the Helping Early Literacy With Practice Strategies (HELPS) reading fluency program when implemented at different frequencies. *School Psychology Review*, 40(1), 149-157.
- Begeny, J. C., Mitchell, R. C., Whitehouse, M. H., Samuels, F. H., & Stage, S. A. (2011). Effects of the HELPS reading fluency program when implemented by classroom teachers with low-performing second-grade students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(3), 122-133.
- Begeny, J. C., Ross, S. G., Greene, D. J., Mitchell, R. C., & Whitehouse, M. H. (2012). Effects of the Helping Early Literacy With Practice Strategies (HELPS) reading fluency program with Latino English language learners: A preliminary evaluation. *Journal of Behavioral Education*, 21, 134-149.
- Cotter, J. (2012). *Understanding the relationship between reading fluency and reading comprehension: Fluency strategies as a focus for instruction*. (Education Masters). St. John Fisher College, New York.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. USA: Sage.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading*. U.S. Department of Education, National Center for Education statistics. Washington, DC: Government Printing Office.
- Davey, L. (2009). *The application of case study evaluations*. T. Gökçek (Çev.). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232.
- Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. D., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-259.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 231-256.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma / A longitudinal study on the assessment of reading fluency development. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4 (2), 14-25.
- Keskin, H. ve Baştuğ, M. (2012, Mayıs). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulmuş bildiri*, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127-146.

- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Malouf, R. C., Reiserer, C. D., Gadke, D. L., Wimbish, S. W., & Frankel, A. C. (2014). The effect of Helping Early Literacy with Practice Strategies on reading fluency for children with severe reading impairments. *Reading Improvement*, 51(2), 269-279.
- McGlinchey, M. T., & Hixson, M. D. (2004). Using curriculum-based measurement to predict performance on state assessments in reading. *School Psychology Review*, 33(2), 193-203.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mitchell, C., & Begeny, J. C. (2014). Improving student reading through parents' implementation of a structured reading program. *School Psychology Review*, 43(1), 41-58.
- Miller, A., Robson, D., & Bushell, R. (1986). Parental participation in paired reading: A controlled study. *Educational Psychology*, 6, 277-284.
- Morgan, P. L., & Sideridis, G. D. (2006). Contrasting the effectiveness of fluency interventions for students with or at risk for learning disabilities: A multilevel random coefficient modeling meta analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 191-210.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Phillips, J. (2002). *A study of the relationship among grade fours' reader self-perceptions, reading ability, parental self-efficacy, parental role construction, child development beliefs and gender*. Unpublished Master Thesis, Memorial University of Newfoundland.
- Rasinski, T. V., Padak, N., & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158-165.
- Rasinski, T. (2006). Reading Fluency Instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (p. 816-837). International Reading Association.
- Schuh, M. (2018). *Reading fluency and the HELPS program*. (Education Masters). Minot State University, North Dakota.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Therrien, W. J., & Kubina, M. R. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 156-160.
- U.S. Department of Education [USDE]. (2001). *No child left behind*. Washington, DC: Autor.
- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. And Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.

- Young, C., & Rasinki, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4–13.
- Zentall, S. S., & Lee, J. (2012). A reading motivation intervention with differential outcomes for students at risk for reading disabilities, ADHD, and typical comparisons: "Clever is as clever does." *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 248-259.

Yazarlar

İletişim

Doç. Dr. Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi
– Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi,
Temel Eğitim Bölümü'nde görev yapmaktadır.

E-mail: mbastug@istanbul.edu.tr

Burak Öncü, İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa,
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği
programında doktora eğitimine devam etmektedir.

E-mail: burak.oncu@ogr.iu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Reading as a lifelong skill is undoubtedly the most critical skill that students could acquire in their school life. Especially in the early years of schooling which corresponds to the unique periods for individuals in terms of brain development, the problems that will be experienced in the acquisition of these skills will cause them to have problems in both academic and social life in the future. In this respect, one of the primary objectives of elementary school years is to get individuals acquire reading skills successfully. One of the most important factors in the accomplishment of reading skills is the acquisition of fluent reading. When the literature on the acquisition of fluent reading is examined, it can be seen that there are many programs, methods and techniques different from one another. However, when we look at these programs, methods and techniques, certain deficiencies appear such as lacking a particular system and ignoring the aspect of motivation. In this regard, Begeny (2009) developed a program called Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) to improve students' fluent reading skills. The program allows for systematic application of evidence-based strategies as well as taking into account the reading motivation level of individuals. The strategies include “RR, modeling, phrase-drill error correction, verbal cueing procedures for students to read with fluency and for comprehension, goal-setting, performance feedback, and a motivational/reinforcement system” (Begeny et al., 2012, p.140). The implementation of the HELPS Program approximately takes 10 to 15 minutes. In this study, it is aimed to investigate the effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) program on the improvement of fluent reading skills of two 2nd-grade students identified as having difficulties in reading.

Methodology. The current research with the aim of investigating the role of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) program on the improvement of fluent reading skills of two 2nd-grade students identified as having difficulties in reading was implemented as a qualitative case study. The participants were two students who had reading difficulties compared to the level of the class. The participants were determined based on purposeful, criterion-based sampling strategy. The main criteria to be met in this research study are that students (i) speak Turkish as their native language, (ii) have not been diagnosed with any mental, visual or auditory disorders, (iii) are able to read 40 to 82 words correctly per minute (in the Spring semester). For this purpose, the word recognition skills and the reading speed of the 2nd-grade students at a private school were measured and two volunteer students, with 40 to 82 words correct per minute (WPM), meeting the criteria above were determined as participants. The students received the HELPS program three times a week (Monday, Wednesday and Friday) in a total of 33 sessions of 10 to 15-minute durations. In the data collection procedure, observations related to the process and interviews, which are frequently used in qualitative research, with students' classroom teachers were conducted in addition to the measurements of the students' fluent reading skills at the beginning and end of the research. These measurements were made on the basis of the words correct per minute (WPM) and the percentage of it (Deno, 1985) as a part of program-based measurement. Descriptive and referential statistics were given at the end of the measurement results. Content analysis was conducted on the data gathered through interviews and the findings were interpreted under themes.

Results, Discussion and Conclusion. In this study, it is aimed to investigate the effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) program on the improvement of fluent

reading skills of two 2nd-grade students of no diagnosis with any mental, visual or auditory disorders yet identified as having difficulties in reading.

The results indicated that there was an increase in correct words per minute (WPM) of both students. When the data on the speed of reading as another dimension of fluent reading was examined, it was seen that the students' reading speed also improved due to the increase in word recognition skills and correct words per minute. There was a significant increase in the speed of reading. Additionally, according to the qualitative findings of the study, there was a positive change regarding the quality of reading, the students were engaged in extra-curricular reading and their active participation in class increased. The findings of the current study are in line with those of previous studies investigating the effects of the HELPS fluent-reading program. It is argued that the improvement in the students' fluent reading skills could be related to the implemented program's systematicity, modeling, repeated progress tracking, performance feedback and the reward system.

Lisans Öğrencilerinin Bakış Açısından Akademik Danışmanlık Uygulaması: Bir Odak Grup Çalışması*

Academic Advising From the Views of Undergraduates: A Focus Group Study

Cem Ali Gizir**

Sıdıka Gizir***

To cite this article/ Atf için:

Gizir, C. A. ve Gizir, S. (2020). Lisans öğrencilerinin bakış açısından akademik danışmanlık uygulaması: Bir odak grup çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1165-1195. doi: 10.14689/issn.2148- 2624.8s.4c.5m

Öz. Bu çalışmada lisans öğrencilerinin sıklıkla hangi alanlarda akademik danışmanlık hizmetlerine ihtiyaç duydukları, bu ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşadıkları sorunlar, bu sorunlara yol açan etkenler ile karşılaştıkları sorunların giderilmesi ve kendilerine daha etkili bir akademik danışmanlık hizmetinin verilebilmesi için önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Örnek durum olarak belirlenen bir kamu üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim görmekte olan gönüllü 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen dört odak grup görüşmesiyle elde edilen veri içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından uzman görüşü ve pilot çalışma yapılarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin akademik danışmanlık uygulamasına yönelik görüşlerinin ‘akademik danışmanın rol ve sorumlulukları’, ‘öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışlar’, ‘ulaşılabilirlik’ ile ‘katılımcıların önerileri’ olarak isimlendirilen dört ana-kategori altında ele alınabileceği gözlenmiştir. Çalışma sonucunda, üniversitelerin etkili bir akademik danışmanlık hizmeti sunabilmeleri için tüm üniversite personelinin bu hizmeti ortak bir sorumluluk olarak görmesi ve yükseköğretim sürecinin stratejik bir parçası olduğu yaklaşımını benimsemeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akademik danışmanlık, lisans öğrencileri, odak grup.

Abstract. This study aims to identify the most common areas that undergraduate students need to receive academic advising, the issues or problems that students have been confronted through the advising process, and their suggestions to improve the effectiveness of academic advising system delivered. The data gathered through four focus groups carried out with 40 voluntary students attending to various faculties of a public university selected as a case in this study was content analysed. At the end of the analysis of the collected data by means of a semi-structured interview guide developed by the researchers through the expert opinions and a pilot study, it was observed that the views of undergraduates on academic advising could be examined under four main categories, namely ‘the role and the responsibilities of academic advisors’, ‘negative attitude and behaviors toward students’, ‘accessibility’, and ‘suggestions of the participants’. At the end of this study, it was realized that academic advising system should be seen as a shared responsibility among all staff in the university and also as a main or strategic part of higher education process.

Keywords: Academic advising, undergraduates, focus group.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.01.2020

Düzeltilme Tarihi: 08.10.2020

Kabul Tarihi: 20.10.2020

*Bu çalışma, II. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı’nda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

**Sorumlu Yazar / Correspondence: Mersin Üniversitesi, Türkiye, gagizir@mersin.edu.tr ORCID: 0000-0002-1928-781X

***Mersin Üniversitesi, Türkiye, sgizir@mersin.edu.tr ORCID: 0000-0003-4071-8220

Giriş

Lisans öğrencileri için üniversite yaşamı, birçok yeni eğitsel, mesleki, sosyal ve kişisel yaşantının deneyimlendiği önemli gelişim süreçlerinden biri olarak nitelendirilmektedir (Karataş ve Gizir, 2013). Bu süreçte üniversite yaşamı, öğrenciler açısından hoş, keyifli ve heyecan verici olmakla birlikte, üniversitenin akademik ve sosyal çevresine uyum gösterme, çeşitli akademik ve kurumsal sorumlulukları karşılama, sosyal özerklik kazanabilme, yakın ilişkiler kurma ve kariyer hedeflerini belirleme gibi çok çeşitli gelişimsel konuları da beraberinde getirmektedir (Sevinç-Tuhanoğlu ve Gizir, 2019). Başka bir ifadeyle öğrenciler, ders seçimi, ders içeriğinin zorluğu, akademik rekabet, sınav ve değerlendirme sistemi, kişisel gereksinimleri karşılama, öğretim üyeleri ve sınıf arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurma, kariyer olanaklarını araştırma gibi çeşitli akademik, mesleki ya da sosyal problemlerle karşılaşmakta ve yoğun stres ya da kaygı yaşamaktadırlar (Sevinç ve Gizir, 2014). Bunun yanı sıra özellikle son yıllarda yükseköğretimde öğrenim gören öğrenci sayısı ve çeşitliliğinin giderek artış göstermesiyle birlikte öğrencilerin ihtiyaçları ve karşılaştıkları problemlerin de değiştiği ve çeşitlendiği gözlemlenmektedir (Gizir, 2014; 2015). Bu kapsamda çeşitli araştırmacı ve üniversitelerin, öğrencilerin değişen ve çeşitlenen ihtiyaçlarını karşılamak ve problemlerinin çözümüne destek olmak amacıyla daha etkili bir “akademik danışmanlık” sistemi geliştirmeye odaklandıkları görülmektedir (Campbell ve Nutt, 2008; Steingass ve Sykes, 2008). Bu süreçte yapılan araştırmalar ve uygulamalar incelendiğinde, akademik danışmanlığın, öğrencilerin akademik, mesleki, kişisel ve sosyal alanlarda gelişimlerini sağlamaları (Çapa-Aydın, Yerin-Güneri, Eret ve Barutçu-Yıldırım, 2019), kariyer hedeflerini belirlemeleri ve başarılı bir şekilde bu hedeflere ulaşmaları; öğrenim görmeye, mesleklerine, üniversitelerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve aidiyet hissi kazanmaları (Wilder, 1981; Young-Jones, Burt, Dixon ve Hawthorne, 2013) için önemli bir araç ya da kaynak olarak ele alınmaya başlandığı gözlenmektedir.

Akademik danışmanlığın, öğrencilerin üniversite yaşamındaki olumlu katkısına yönelik farkındalıkla birlikte bazı üniversitelerin, mevcut akademik danışmanlık sistem ya da uygulamalarının etkililiğini değerlendirmeye ya da iyileştirmeye odaklandıkları ve bazılarının ise yeni bir felsefe ve altyapı ile farklı uygulamalara yöneldikleri belirtilmektedir (Cook, 2009; Johnson, 1989). Benzer şekilde, konu üzerine yoğunlaşan araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda geniş bir alanyazın oluşmuştur (Christian ve Sprinkle, 2013; Drake, 2011; Jacobi, 1991; Moses, 1989; Rowe, 1989; Steingass ve Sykes, 2008). İlgili alanyazın incelendiğinde, gözlemlenen eğilimin, üniversitelerde öğrencilerin başarılı bir şekilde mezun olmasını sağlayacak etkili ve üniversite genelinde eşgüdümlemiş bir akademik sistem geliştirmeleri gerektiği yönünde olduğu görülmektedir (Campbell ve Nutt, 2008; Freeman, 2008; Sullivan-Vance, 2008). Bu kapsamda, bir üniversitenin bütün paydaşları tarafından ortaklaşa oluşturulmuş ve genel kabul gören öğrenme ve öğretme misyonu ya da felsefesiyle ilişkilendirilmiş bir akademik danışmanlık sisteminin olması gerektiği ileri sürülmektedir (Lowenstein, 2005; Robins, 2012). Bu noktada, belirlenen misyon ya da felsefe temelinde kapsayıcı programlar aracılığıyla nasıl bir öğrenci mezun edilmek istendiği ve bunun nasıl ölçülebileceğini kapsayan geniş katılımlı uygulamaların yapılması gerekmektedir. Bu açıdan akademik danışmanlık, bir öğretim-öğrenme yöntemi olarak algılanmaktadır. Bunun yanı sıra, üniversite genelinde bu sistemin önemi ve değerini vurgulamaya ve danışmanları motive etmeye yönelik uygulamaların gerekliliği üzerinde de durulmaktadır (Mu ve Fosnacht, 2019). Kısaca akademik danışmanlık sistemi, yönetici, öğretim elemanı, diğer yardımcı personel ve öğrenciler

olmak üzere tüm üniversiteyi oluşturan unsurların ortak sorumluluğu olarak görülmektedir (Kuh vd., 2005; Steingass ve Sykes, 2008). Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin üniversitelerin kendilerine sundukları hizmetler arasında bulunan akademik danışmanlık uygulamalarının kalitesinin düşük olduğunu ya da bu hizmetlerden yeterince doyum sağlayamadıklarını belirttikleri görülmektedir (Addus, Chen ve Khan, 2007; Çapa-Aydın vd., 2019; Demir, 1995; Ekinci ve Burgaz, 2007; Freeman, 2008; Özyürek, Arıkan ve Şahin, 2016; Sullivan-Vance, 2008; Steingass ve Sykes, 2008). Türkiye’deki öğrencilerin üniversitelerde sunulmakta olan bu hizmetlerin kalitesini düşük bulması ya da bu hizmetlerden yeterince doyum sağlayamamalarının, dünyada bu tür hizmetlerin sunulmaya başlandığı 19. yüzyılın son yıllarında ilk olarak kullanılan geleneksel modelin ülkemizde hala geçerli olmasından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Demir, 1995; Ekinci ve Burgaz, 2007; Köser ve Mercanlıoğlu, 2010; Özyürek, Arıkan ve Şahin, 2016). Ancak, üniversitelerin yapısal, yönetsel, akademik, sosyal ya da çevresel koşulları ile öğrenci profilinin sürekli değişim göstermesi ve bu kapsamda öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri ile üniversitedeki yaşam koşullarının da değişim göstermesi, üniversitelerin öğrencilerine sundukları bu tür hizmetlerin niteliği ve niceliğinin düzenli olarak değerlendirilmesini ve hizmetlerin sunulmasında gerekli değişimlerin yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bilgiler dikkate alınarak bu çalışmada, lisans öğrencilerinin bakış açısından hangi alanlarda akademik danışmanlık hizmetlerine ihtiyaç duydukları, bu ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşadıkları sorunlar, bu sorunlara yol açan etkenler ile karşılaştıkları sorunların giderilmesi ve kendilerine daha etkili bir akademik danışmanlık hizmetinin verilebilmesi için önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, her üniversitenin öğrenci özellikleri ve sayısı, büyüklüğü, akademik, sosyal ve kültürel koşulları, insan kaynağı ve nitelikleri ile konumu temelinde akademik danışmanlık uygulamasının şekillendirilmesi gerektiği (Raskin, 1979) göz önüne alınarak, bu nitel çalışmada Türkiye’deki bir kamu üniversitesi örnek durum (vaka) olarak belirlenmiştir.

Akademik Danışmanlık

Kapsam ve içeriği konusunda uzmanlar ve araştırmacılar arasında tam bir görüşbirliği bulunmamakla birlikte (Hagen ve Jordan, 2008; Robbins, 2012), günümüzde temel bir öğrenme süreci olarak nitelendirilen akademik danışmanlık hizmetleri ya da uygulamaları, öğrencilerin akademik, mesleki, sosyal ve kişisel gelişimlerinde oldukça önemli bir role sahiptir (Campbell ve Nutt, 2008; Lowenstein, 2005). İlgili alanyazında, etkili ve amacına uygun bir şekilde sunulan akademik danışmanlık hizmetlerinin öğrencilerin temel öğrenme kaynaklarına ulaşmaları, akademik ve sosyal yaşama etkin katılım göstermeleri ve başarılı olmalarına, kariyer hedeflerine ulaşmalarına önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir (Çapa-Aydın vd., 2019; Young-Jones, Burt, Dixon ve Hawthorne, 2013). Campbell ve Nutt (2008), akademik danışmanlığın sözü edilen bu katkıları öğrencilere sağlayabilmesi için bilgi ya da girdiye odaklanarak öğretmeyi merkeze alan bir bakış açısıyla değil, öğrencinin öğrenme çıktılarına odaklanarak öğretmeyi merkeze alan bir bakış açısıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bakış açısıyla ele alındığında akademik danışmanlık, öğrencilerin yüksek beklentiler geliştirmesini sağlamak, onlara geribildirim vermek ve öğretim elemanları ya da çeşitli hizmet birimlerinde görevli personel ile diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşim ortamı sağlayarak çeşitli öğrenme süreçlerine katılımlarını sağlamayı ve onların başarılarına katkıda bulunacak süreç ve koşulları dikkate almayı gerektirmektedir (Tinto, 2002). Bu kapsamda bazı üniversiteler, öğretim elemanları ve öğrencilerin bire bir etkileşimde bulunabilecekleri, öğrencilerin üniversite yaşamında karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri ve kariyer gelişimlerini sağlayacak bilgi ve becerileri

edinebilecekleri, öğrenci ve öğrenmeyi merkeze alan yeni akademik danışmanlık uygulamaları geliştirmiş ve bu uygulamalar sonucunda ise öğrencilerin kişisel ve akademik uyumları ile motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir (Bernier, Larose ve Soucy, 2005; Kot, 2014; Paul ve Fitzpatrick, 2015; Sullivan-Vance, 2008; Steingass ve Sykes, 2008).

Bunun yanı sıra Tinto (2002), akademik danışmanlığın, bir örgüt olarak üniversitelerin temel amaçlarından olan 'öğrencilerin başarılı olarak mezun olmalarında' stratejik bir güce sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bu kapsamda üniversitelerin, öğrencilerin öğrenimlerine devam ederek başarılı bir şekilde mezun olma sayıları/oranları kadar, onların profesyonel gelişimleri ile mezun olduktan sonraki iş ve özel yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayacak süreçleri de dikkate almaları gerektiği vurgulanmaktadır (Drake, Jordan ve Miller, 2013; Steingass ve Sykes, 2008; Tinto, 1993). Hunter ve White (2004) ise akademik danışmanlık sistemini öğrencilerin bir yetişkinle etkileşimde bulunduğu ve onların kendilerini şekillendirmelerinde etkili olabilecek anlamlı öğrenme süreçleri yaşadıkları yapılandırılmış bir sistem olarak görmektedir. Üniversite tarafından yapılandırılan bu sistem, öğrencilerin eğitimsel, kariyer ve kişisel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak süreç ve etkinliklere katılmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca Campbell ve Nutt (2008), bu sistem aracılığıyla öğrencilerin kendi rol ve sorumlulukları hakkında eleştirel düşünmeyi, yükseköğrenim topluluğunun bir parçası olmayı (aidiyet geliştirme) ve demokratik bir toplumun eğitilmiş bir bireyi olmayı öğrenebileceklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Tinto (1987), üniversitenin değerleri ve kurallarını temsil eden öğretim elemanlarının, öğrencilerin üniversiteye uyumunda özel bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim ilgili alanyazında da öğrencilerin akademik performansları, üniversite yaşam doyumu, öğrenimini sürdürme ve mezun olma eğilimi ile eğitimsel ve kariyer hedeflerini belirlemelerinde öğretim elemanlarıyla etkileşimde bulunmalarının olumlu bir etki yarattığı sıklıkla belirtilmektedir (Bernier vd., 2005; Ekinci ve Burgaz, 2007; Erlich ve Russ-Eft, 2013; Uslu-Gülşen, 2017; Lamport, 1993; Steingass ve Sykes, 2008; Pascarella ve Terenzini, 1980; Vianden ve Barlow, 2015; Wilder, 1981).

Akademik danışmanlık hizmetlerinin önemi üzerinde uzlaşısı sağlanmış olmakla birlikte, alanyazında kapsamlı ve bütüncül bir akademik danışmanlık kuramı bulunmamakta, bunun yerine akademik danışmanlık uygulamalarında Piaget (1952), Kohlberg (1964), Erikson (1968), Perry (1970) ile Chickering ve Reisser (1993) vb. tarafından geliştirilen gelişim kuramları ya da çeşitli eğitim ve kişilik kuramlarından yararlanılmaktadır (Crookston, 2009; Hagen ve Jordan, 2008; Robins, 2012; Walters, 2016). Bununla birlikte, benimsenecek kuramsal yaklaşımlar ya da uygulanacak modelin büyük oranda akademik danışmanlık sisteminin uygulanacağı üniversitenin misyonuna bağlı olduğu ifade edilmektedir (Çapa-Aydın vd., 2019; Raskin, 1979). İlgili alanyazında, 12 akademik danışmanlık modelinden söz edilmekle birlikte, içlerinde en sıklıkla dile getirilenler, tanımlayıcı (bilgilendirici, malumat verici), gelişimsel ve proaktif danışmanlık modelleridir (Christian ve Sprinkle, 2013; Crookston, 2009; Çapa-Aydın vd., 2019; Drake vd., 2013). Bu modellerin her biri akademik danışmanlara farklı rol ve sorumluluklar tanımlamaktadır. Örneğin, tanımlayıcı ya da bilgilendirici modele göre danışman, ders seçimleri ve kayıtlar, akademik ve idari işlemler ile öğrencilerin akademik gelişimi gibi konularda onlara bilgi sağlayan bir otorite olarak görülürken, öğrenci ise pasif bir konumda yer almaktadır. Gelişimsel danışmanlıkta ise danışman, öğrencileri birer birey olarak görmekte ve dışsal bir motivasyon aracı olmaktan çok onların kişisel, akademik ve kariyer gelişimlerine destek sağlayacak bilgi ve becerileri edinmelerinde rehberlik etmektedir (Christian ve Sprinkle, 2013; Grites, 2013; Hagen ve Jordan, 2008). Bir başka açıdan Grites (2013) gelişimsel danışmanlığı, üniversitenin ve toplumun kaynaklarından etkili bir şekilde yararlanarak, öğrencinin eğitimsel,

kariyer ve kişisel amaçlarına ulaşmasını hedefleyen ve danışman ile öğrenci arasında yakın ilişki içeren sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Son olarak proaktif danışmanlık modeli, öğrencinin başvurmasını gerektirmeksizin danışmanın, öğrencinin akademik yaşamındaki kritik dönemlerde (üniversiteye uyum, dersler ve/ya yetişkilğe geçişle ilgili stres ve kaygıyla baş etme) sağlıklı bir gelişim göstermesi için öğrenciye rehberlik etmesini içermektedir (Walters, 2016). Bu danışmanlık modeli genellikle risk altındaki ya da özel durumu olan (ders değerlendirme sınavlarından çok düşük puanları olan, sporcu ya da cezası tecil edilmiş vb.) öğrencilere yönelik bir model olarak görülmektedir (Çapa-Aydın vd., 2019).

Bununla birlikte Kuhn, Gordon ve Webber (2006), öğrencilerin çok basit ya da çok karmaşık soru ve sorunlarla da danışmanlarına yönelebileceklerini, dolayısıyla danışmanların zaman zaman tanımlayıcı, bilgilendirici ya da onaylayıcı bir rol üstlenirken zaman zaman gelişimsel danışman rolü üstlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca alanyazında birinci sınıfa yeni gelen öğrencilerin dersler, programlar, hangi işlemin nasıl yapılacağına yönelik prosedür vb. konularda daha bilgilendirici bir danışma sürecine gereksinim duyarken sonraki yıllarda gelişimsel özellikleriyle paralel şekilde daha çok gelecek ve kariyer gelişimine katkı sağlayacak bir danışma sürecine gereksinim duydukları belirtilmektedir (Creamer, 2000; Dadonna ve Cooper, 2002; Kuhn vd., 2006; Smith, 2002).

Diğer yandan alanyazında, akademik danışmanlık ve psikolojik danışmanlık terimlerinin birbirinin yerine kullanıldığı ve bu durumun hem ilgili alanyazın hem de uygulamada karşılıklı yarattığı öne sürülmektedir (Kuhn vd., 2006). Kuhn ve diğerleri, sözü edilen bu karşılıklı gidermek amacıyla yaptıkları çalışmada, bu hizmet için “akademik danışmanlık”, “akademik rehberlik” ya da “kariyer rehberliği” gibi isimlendirmeler kullanıldığını belirtmektedirler. Bu kapsamda Kuhn ve diğerleri, akademik danışmanlığın öğrencilerin gelişimine kurumsal bir destek sağlamak amacıyla yapıldığını ve öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel ve mesleki amaçlarını belirleme ile bu alanlarda gelişimlerine katkı sağlayacak bilgi sağlama ve yönlendirmeyi içerdiğini belirtmektedirler. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetinin ise öğrencilere akademik, mesleki, kişisel ve sosyal alanlarda önleyici ve gelişimsel nitelikte hizmetler sunarak öğrencilerin iyilik hallerinin geliştirilmesine ve varolan sorunlarıyla baş etmelerine destek olmayı içerdiğini ifade etmektedirler. Türkiye’deki üniversitelerde de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin yasal çerçevesi, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda gerçekleştirilen son değişiklikle 1984 tarihli Resmi Gazete’nin 14. Madde’sinde belirtilmiştir (T.C. Resmi Gazete, 1984). Bu kapsamda “Yükseköğretim Kurumları Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliği” hazırlanmış ve PDR hizmetlerinin, üniversite yaşamında karşılaştıkları duygusal, sosyal, eğitimsel ya da meslek ve iş seçimlerine yönelik sorunlarla baş etmelerinde üniversite öğrencilerine danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini içerdiği ve bu hizmeti sağlamak için bireyle ya da grupla psikolojik danışma, kariyer psikolojik danışmanlığı ve oryantasyon gibi çalışmalardan söz edildiği görülmektedir (Akbalık, 1999; Gizir, 2015; Kutlu, 2004; Özyürek, Arıkan ve Şahin, 2016).

Akademik danışmanlık hizmetlerinin Türkiye’deki durumu ele alındığında ise bu hizmetlerin ilk defa 1973 yılında yürürlüğe giren 1750 Sayılı ‘Üniversiteler Kanunu’ ile ele alındığı görülmektedir. Günümüzde ise 2547 Sayılı ‘Yükseköğretim Kanunu’nun 22nci Maddesinin c bendi ile öğretim üyelerinin bu hizmetlere yönelik görevleri “İlgili birim başkanlığınca düzenlenecek programa göre, belirli günlerde öğrencileri kabul ederek, onlara gerekli konularda yardım etmek, bu kanundaki amaç ve ana ilkeler doğrultusunda yol göstermek ve rehberlik etmek” olarak düzenlenmiştir. Ancak her üniversite, bu uygulama ya da sistemi kendi yapısına

göre farklı şekillerde yürütmektedir. Üniversitelerin büyük bir çoğunluğunda bu hizmetler lisans ve ön-lisans eğitim-öğretim ile sınav yönetmeliklerinde en az bir maddeyle, çok az bir kısmında ise yönergeyle belirlenmektedir (Köser ve Mercanlioğlu, 2010). Ayrıca bu hizmetler kimi üniversitelerde akademik danışmanlık, kimilerinde ise öğrenci danışmanlığı adı altında yürütülmektedir. Köser ve Mercanlioğlu'nun Türkiye'deki üniversitelerde akademik danışmanlık hizmetinin değerlendirilmesine yönelik yapmış oldukları çalışmada, akademik danışmanlık hizmetlerinin üniversitelerin sorumluluğu olarak görüldüğü belirtilmektedir. Genel olarak bu hizmetlerin üniversite ve akademik birimler hakkında bilgilendirme ve oryantasyon, ders içerikleri hakkında bilgi verme ve kayıtların yapılması, ders programlarının hazırlanması, öğrencilerin devamsızlık ve başarı durumlarını takip etme, akademik ve idari birimlerdeki personel ile olan ilişkilerle öğrencilerin yararlanılabilecekleri diğer hizmetler, burs imkânları, sağlık ve sosyal hizmetleri hakkında bilgilendirmenin yanı sıra gerekli durumlarda öğrenciler hakkında yönetime bilgi vermeyi içerdiği görülmektedir.

Ayrıca bu hizmetlerin sağlanmasından sorumlu olan akademik danışmanlar, öğrencilerin sosyal ve akademik çevreye uyumları, kişisel ve kariyer gelişimleri, mesleğin gerektirdiği donanımı elde etme ile üniversitenin mevzuatı ve kurallarını öğrenmeleri gibi konularda onlara yardım etmekle görevlendirilen öğretim elemanı olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda ilgili akademik birim yöneticileri tarafından görevlendirilen öğretim elemanları, öğretim ve bilimsel araştırma yapma gibi temel işlevlerinin yanı sıra yönergeler aracılığıyla birçok görev üstelenmekte ve bu görevleri yerine getirme sürecinde destek alamamaktadır (Köser ve Mercanlioğlu, 2010; Özyürek, Arıkan ve Şahin, 2016). Köser ve Mercanlioğlu (2010) Türkiye'deki üniversitelerde sunulan akademik danışmanlık hizmetlerinin, dünyada bu tür hizmetlerin sunulmaya başlandığı 19. yüzyılın son yıllarında ilk olarak kullanılan geleneksel modele uygun olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla ülkemizdeki öğrencilerin üniversitelerin sundukları akademik danışmanlık hizmetlerinin kalitesini düşük bulmaları ya da bu hizmetlerden doyum sağlayamadıklarını belirtmeleri kabul edilebilir bulgular olarak görülmektedir (Demir, 1995; Ekinci ve Burgaz, 2007; Özyürek, Arıkan ve Şahin, 2016). Yurt dışındaki üniversitelerde değişen öğrenci profili, ihtiyaç ve problemleri dikkate alınarak birçok çalışma yapılması ve çağdaş akademik danışmanlık hizmetleri verilmeye başlanmasına rağmen ülkemizde bu hizmetlerin hala geleneksel yöntemlerle yapılıyor olması ve öğrencilerin bu hizmetleri etkili şekilde alamadıklarına yönelik bulgular dikkat çekicidir. Ancak verdikleri eğitimin kalitesini geliştirme çabası içerisinde olan üniversiteler için akademik danışmanlık hizmetlerinin sunulmasına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda sunulan hizmetlerin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Ekinci ve Burgaz, 2007).

Bu durum, üniversitelerin en önemli amaçlarından olan 'öğrencilerin başarılı olarak mezun olmalarında' stratejik bir güce sahip olan akademik danışmanlık hizmetlerinin kaliteli ve etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için ülkemizde konu üzerine temel ve uygulamalı çeşitli araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle, üniversite öğrencisi profilinin sürekli değişim göstermesine (Gizir vd., 2010) bağlı olarak üniversitelerin akademik, sosyal ya da çevresel koşulları odağında geliştirdikleri akademik danışmanlık uygulamalarını sistematik olarak değerlendirmeleri büyük önem arz etmektedir (Çapa-Aydın vd., 2019). Bununla birlikte, ülkemizde konu üzerine yapılan sınırlı sayıda çalışmada (Demir, 1995; Çapa-Aydın vd., 2019; Özyürek vd., 2016) ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise konunun üniversitelerin sunduğu hizmetlerin değerlendirilmesinde bir alt boyut olarak ele alındığı belirlenmiştir (Ekinci ve Burgaz, 2007). Ayrıca, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre hangi alanlarda akademik danışmanlarına ihtiyaç

duyduklarına yönelik bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Bu kapsamda, bu nitel çalışma aracılığıyla etkili bir öğrenme topluluğu oluşturma ve yükseköğretim kurumları olarak üniversitelerin amaçlarına ulaşmasında en etkili aktörler olan öğretim elemanlarıyla yürütülen akademik danışmanlık hizmetlerinin, bu hizmetlerden yararlanan öğrencilerin bakış açısından derinlemesine ele alınması, geliştirilecek hizmet ve etkinlikler ile bunların niteliğine olumlu yönde katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu noktada, her üniversitenin öğrenci özellikleri ve sayısı, büyüklüğü, akademik, sosyal ve kültürel koşulları, insan kaynağı ve nitelikleri ile konumu dikkate alınarak akademik danışmanlık uygulamasının şekillendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Raskin, 1979). Bu çalışmada da bir kamu üniversitesi örnek durum olarak belirlenmiş ve ilgili üniversitenin farklı fakülte ve sınıf düzeylerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin hangi alanlarda akademik danışmanlarına ihtiyaç duydukları, bu ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yol açan etkenlere yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra danışmanlık uygulamasında karşılaşılan sorunları gidermek ve kendilerine daha etkili bir danışmanlık hizmeti verilebilmesi için öğrencilerin önerilerinin belirlenmesi de bu çalışmanın amaçları arasındadır.

Yöntem

Çalışmada, sosyal olguları içinde yer aldıkları doğal çevrede derinlemesine incelemeye ve anlamaya imkan sağlayan nitel “durum çalışması” kullanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005). İlgili alanyazın incelendiğinde, akademik danışmanlığın ülkemizde sıklıkla nicel araştırma yöntemleri kullanılarak ele alındığı görülmüştür. Ancak konunun karmaşık insan ve çevresel etkileşimleri içermesi (Peterson ve Spencer, 1993) ve nitel araştırma yönteminin eğitim süreçleri ve eğitim örgütleri ile bu süreç ve örgütlerdeki durum ve yaşantıları bireylerin doğal ortamında sistematik olarak derinlemesine ele almaya ve anlamaya olanak tanınması (Bogdan ve Biklen, 1998; Gizir, 2007; Katsuko, 1995; Putney ve Green, 1999; William ve Katz, 2001) nedeniyle bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bununla birlikte bir programın etkililiği, başarı ya da başarısızlığının nedenleriyle ortaya konması ya da bir örgütün geçmişi veya belirli bir konudaki mevcut durumunun, ilişkili kişilerin bakış açısından ele alınmasına yönelik nitel araştırmalarda örnek bir durum ya da vaka belirlenerek o durumun kendine özgü koşullarda değerlendirilmesi yapılmaktadır (Aytaçlı, 2012). Bu kapsamda daha önce de belirtildiği üzere her üniversitenin kendine özgü koşulları akademik danışmanlık uygulanmasını şekillendirdiği için bu çalışmada bir kamu üniversitesi örnek durum olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Odak grup çalışmalarında oluşturulacak gruplarda katılımcıların belirlenmesi ve grupların çeşitli açılardan kompozisyonu oldukça önem taşımaktadır (Devers ve Frankel, 2000; Gizir, 2007; Morgan, 1997). Katılımcıların, araştırmanın amaçlarına yönelik en zengin ve kapsamlı veriyi sağlayacak şekilde amaçlı olarak belirlenmesinin yanı sıra grupların heterojen olmasını engelleyerek homojen yapıda olabilmesi için katılımcıların benzer deneyimlere sahip olması ve benzer demografik özellikleri taşıması gerekmektedir (Maynard-Trucker, 2000; Ritchie ve Lewis, 2003). Bu bilgiler temelinde odak gruplarda yer alacak katılımcıların belirlenmesi için öncelikle üniversitenin Merkez Kampüsü’nde yer alan ve öğrenci ile öğretim elemanı sayısı en yüksek olan Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mimarlık ve Mühendislik

fakültelerindeki tüm sınıflarda öğrenim gören öğrencilere çalışmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş, gönüllü olan öğrencilerin çalışmaya katılabilmeleri için gerekli iletişim bilgileri sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacılarla iletişime geçen gönüllü öğrencilerin demografik bilgileri alınmış ve ilgili alanyazında da belirtildiği üzere üniversite yaşamının çeşitli dönemlerinde öğrencilerin danışma ihtiyaçları, deneyimleri ve sorunlarının farklılaşabileceği ve çeşitlenebileceği dikkate alınarak, öncelikle gruplarda yer alacak öğrenciler sınıf düzeylerine göre (1., 2., 3. ve 4. sınıf) ayrılmıştır. Daha sonra ise öğrencilerden fakülteleri, cinsiyetleri ve yaşları dikkate alınarak 10'ar kişilik 4 grup oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 22'si kadın, 18'i erkek olmak üzere toplam 40 lisans öğrencisinin yaşları 18 ile 24 arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek yapılan bu çalışmanın verisi, üniversitenin çeşitli bölümleri ve sınıf düzeyindeki lisans öğrencilerinin gönüllülük esasına dayanarak katıldıkları odak grup görüşmeleri aracılığıyla elde edilmiştir. Odak gruplar, amacı, süreci, büyüklüğü ve kompozisyonu açısından özel gruplar olarak nitelendirilmekte ve yapısı itibarıyla araştırmacılara kaliteli, zengin ve derinlemesine veri sağlamaktadır (Gizir, 2007; Krueger ve Casey, 2000). Bu gruplar, belirli özelliklere sahip ve benzer deneyimleri edinmiş 6 ile 10 arasında değişen sayıda kişinin biraraya gelerek modaratör(ler) eşliğinde belirli bir konu, uygulama, sistem ya da programı etkileşimli bir şekilde derinlemesine tartışarak değerlendirdikleri gruplar olarak tanımlanmaktadır (Flores ve Alonsa, 1995; Kidd ve Parshall, 2000; Murray, 1998; William ve Katz, 2001). Dolayısıyla lisans öğrencilerinin bakış açısından uzun yıllar boyunca sürdürülen akademik danışmanlık uygulamasının değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, odak grup görüşmeleri aracılığıyla daha kaliteli ve zengin veri elde edilebileceği öngörülmüştür.

Bu kapsamda araştırmacılar, öncelikle ilgili alanyazın ve araştırma sorularını dikkate alarak yapılandırılmış bir görüşme kılavuzu hazırlamıştır. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış soruları içeren bu tür kılavuzlar, katılımcıların görüşmelerin bazı aşamalarında yapılandırılmış, bazılarında ise serbest tepki vermesine olanak sunmaktadır (Erkuş, 2005). Kılavuz hazırlama sürecinde, odak grup görüşmeleri üzerine oluşan alanyazında da belirtildiği gibi soruların genelden özele ve önem sırasına göre hazırlanılmasına özen gösterilmiştir (Stewart ve Shamdasani, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda görüşme kılavuzu, açılış, giriş, geçiş, ana (anahtar) ve kapanış sorularını içermektedir. Taslak kılavuz, ele alınan araştırma konusunun kapsamı ve sınırlılığı, belirlenen araştırma soruları ile odak grup görüşmesi için hazırlanan soruların içerik ve tutarlılıkları, soruların cümle yapısı ve açıklığı gibi farklı açılardan uzman görüşü almak üzere bir profesör, iki doçent doktor ve nitel araştırma eğitimi almış bir bilim uzmanı olmak üzere toplam dört uzmana sunulmuştur. Uzman görüşü sonucunda taslak kılavuzda yer alan soruların içerik olarak çalışmanın amacına uygun olduğu ancak bazı soruların açıklık (netlik) açısından düzenlenmeye ihtiyacı olduğu anlaşılmış ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin, uzmanlardan bir tanesi sorularda mevcut danışmanlık uygulaması işaret edilirken katılımcıların olması gereken ya da ideal uygulamaya yönelik görüş belirtebilecekleri uyarısı dikkate alınarak, sorularda mevcut sisteme vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra taslak kılavuzda yer alan sorular ve grup süreci çeşitli bölüm, sınıf ve cinsiyetten altı öğrencinin katılımıyla oluşan bir odak grup görüşmesiyle pilot çalışma yapılarak değerlendirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda, katılımcıların görüş ve önerileri doğrultusunda soruların ifade etme biçiminde küçük değişiklikler yapılarak kılavuzun son şekline ulaşılmıştır. Son şekli verilen görüşme kılavuzu toplam 13 soruyu içermektedir. Son şekli elde edilen kılavuz

aracılığıyla yapılan odak grup görüşmelerinde araştırmacılar, moderatör ve eş-moderatör olarak birlikte yer almışlardır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların izni doğrultusunda video kaydı yapılan ve her biri ortalama 150 dakika süren 4 odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Kontrollü bir yorumlama süreci içeren bu analiz tekniği, elde edilen verinin birçok kez gözden geçirilmek suretiyle verideki bir cümle ya da paragraf gibi anlamlı kısımlara isimler verilmesi süreci olarak tanımlanan kodlama ve kodlanmış verinin tekrar incelenerek birbirleriyle ilişkili olan kodların kategoriler ve temalar olarak sınıflandırılması işlemlerini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda öncelikle video kaydı yapılan odak grup görüşmelerinin dökümü yapılmıştır. Krueger'ın (1994) da belirttiği gibi odak grup görüşmeleri sonucunda büyük miktarda veri elde edilmekte ve bu nedenle sürecin oldukça sistematik bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Ayrıca moderatörlerin görüşmeler esnasında aldığı notlar, veri dökümleriyle uyumlu bir şekilde bir araya getirilmelidir, aksi takdirde veri kaybı yaşanması olası bir durumdur (Ritchie ve Lewis, 2003). Bu kapsamda moderatörler veri dökümlerinin yapılması sürecinde birlikte çalışmış ve görüşmeler esnasında aldıkları notları dökümlere yansıtmışlardır. Daha sonra araştırmacılar, ilgili alanyazında odak görüşmeleriyle elde edilen verilerin analizi sürecinde önerildiği gibi araştırma soruları ve görüşme formunda yer alan soruları, kodlama ve kodlar arası ilişkileri göz önünde bulundurarak veri setini birçok defa gözden geçirmiş ve kategorileme işlemini gerçekleştirmişlerdir (Gizir, 2007; Krueger, 1994).

Bu süreçte ayrıca, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları odağında başvuru alan önemli tekniklerden biri olarak 'çeşitleme' (üçleme) tekniği kullanılmıştır (Patton, 2002). Kuramsal çeşitleme, araştırmacı çeşitlemesi, veri çeşitlemesi ve metodolojik çeşitleme gibi türleri olan bu teknik, nitel araştırmacıların araştırma sorularını çeşitli perspektiflerden analiz ederek çalışmalarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Guion, Diehl ve Mc Donald, 2011). Bu çalışmada ise araştırmacı çeşitlemesi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, odak grup görüşmelerinden bir tanesinin verisi, araştırmacılar dışında iki öğretim üyesine analiz etmeleri amacıyla verilmiştir. Öğretim üyeleri ile araştırmacıların analizleri sonucunda elde edilen kodlamalardaki benzerlikleri incelemek amacıyla uyum yüzdesi hesaplanmış ve elde edilen katsayının %91 olması, araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermiştir (Başkale, 2016; Miles ve Huberman, 1994; Stemler, 2001). Ayrıca yine geçerlik ve güvenilirlik kapsamında, katılımcıların görüşlerini yansıtan ifadeler doğrudan alıntılar şeklinde ve katılımcıların kodları belirtilerek bulgular kısmında sunulmuştur. Katılımcıların kodlanmasında (Katılımcı no/ Sınıf düzeyi/ Cinsiyet/ Fakülte) şeklinde kısaltma kullanılmıştır. Örneğin "(10/4S/K/İİB)" şeklindeki kodlama, katılımcının 'On Nolu Katılımcı / Dördüncü Sınıf / Kadın / İktisadi ve İdari Bilimler' öğrencisi olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda Eğitim Fakültesi 'E', Fen-Edebiyat Fakültesi 'FE', İktisadi İdari Bilimler Fakültesi 'İİB', Mimarlık Fakültesi 'M' ve Mühendislik Fakültesi 'MÜH', olarak kısaltılmıştır.

Bulgular

Analiz sonucunda, katılımcıların hangi alanlarda akademik danışmanlarına ihtiyaç duydukları, bu ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yol açan etkenlere yönelik

görüşlerinin her biri çeşitli kategorileri içeren ve ‘akademik danışmanların rol ve sorumlulukları’, ‘öğrencilere yönelik tutum ve davranışlar’ ve ‘ulaşılabilirlik’ olarak adlandırılan üç ana-kategori altında ele alınabileceği görülmüştür. Katılımcıların sözü edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri ise ‘katılımcıların önerileri’ olarak isimlendirilen dördüncü ana-kategoriye oluşturmuştur.

Akademik Danışmanların Rol ve Sorumlulukları

Analiz sonucunda elde edilen bulgular, katılımcıların hangi alanlarda akademik danışmanlarına ihtiyaç duyduklarına yönelik görüşlerinin, onların bu ihtiyaçları temelinde akademik danışmanlarına yükledikleri rol ve sorumlulukları işaret ettiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla katılımcıların sözü edilen ihtiyaçları doğrultusunda üzerinde durdukları rol ve sorumluluklar, bürokratik rol ve sorumluluklar, eğitsel rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar, mesleki rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar ile kişisel/sosyal rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar olmak üzere dört kategori kapsamında ele alınmıştır (Tablo 1). Analiz sonucunda ayrıca öğrencilerin danışma ihtiyaçlarının ve buna bağlı olarak akademik danışmanların rol ve sorumluluklarının öğrencilerin kaçınıcı sınıfta olduklarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin İhtiyaçları Temelinde Akademik Danışmanların Rol ve Sorumlulukları

Kategoriler	Alt-kategoriler
Bürokratik rol ve sorumluluklar	- (1., 2., 3. ve 4. Sınıf)
Eğitsel rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar	Üniversiteye akademik/kurumsal uyum (1. Sınıf) Akademik başarıyı artırma (1., 2. ve 3. Sınıf) Eğitsel kararlar verme ve seçim yapma (2., 3. ve 4. Sınıf)
Mesleki rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar	Meslek ve meslek alanlarını tanıma (1. ve 2. Sınıf) Staj olanakları ve seçimi (3. ve 4. Sınıf) Lisansüstü eğitim ya da mesleki alternatifler, uzmanlaşma (3. Sınıf) İş olanaklarını belirleme, uygun iş seçimine yardım etme (4. Sınıf)
Kişisel/Sosyal rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar	Üniversiteye kişisel/sosyal uyum (1. ve 2. Sınıf) Sosyal etkinliklere yönlendirme (1. ve 2. Sınıf) Gelişimsel konularda yönlendirme (2. ve 3. Sınıf)

Bürokratik rol ve sorumluluklar

Bu kategori, görüşmelere katılan tüm öğrencilerin akademik danışmanlarına ders içerikleri, ders seçimi, kayıt yapma ve yenileme, yönetmeliklerde yapılan değişiklikler konusunda kendilerini bilgilendirme, sınıf temsilcisi seçme ve danışma kuruluna katılma gibi konularda ihtiyaç duyduklarına ilişkin görüşleri ile bu doğrultuda danışmanlarının bürokratik rol ve sorumlulukları olduğuna yönelik görüşlerini içermektedir. Bu çalışma kapsamında yapılan odak grup görüşmelerine katılan bütün öğrencilerin danışmanların sözü edilen rol ve sorumluluklarının olduğuna vurgu yaptıkları görülmekle birlikte ikinci ve üçüncü sınıfa devam etmekte olan iki öğrenci dışında diğer öğrencilerin danışmanlarının bu rol ve sorumlulukları gerektiği gibi yerine getir(e)mediklerini ve bu süreçte sorun yaşadıklarını işaret ettikleri gözlenmiştir. Örneğin üçüncü sınıf öğrencilerinden bir tanesi “Danışmanımı ilk defa fakülteye kaydolurken gördüm, sonraki dönem yanına gittiğimde ‘gelmeyin artık, öğrendiniz nasıl olduğunu bu işlerin, siz kayıt yapın ben onaylarım’ dedi. Sonra hiç gitmedim (25/3S/E/FE)” ifadesiyle yaşantısını dile

getirken, dördüncü sınıflardan bir öğrenci ise görüşünü “Bir tek kayıt yapıyor, onu da geciktiriyor, unutuyor, yanlış yapıyor. Yapmak istemiyorsa niye danışman olmuş ki (33/4S/K/İİB)” sözleriyle ifade etmiştir.

Bununla birlikte özellikle birinci sınıf öğrencileri liseden sonra oldukça farklı bir sistemin yürütüldüğü üniversitede dersler, ders kredileri, ders kayıtları ve benzeri ilgili bürokratik süreçlerin nerede ve kimler aracılığıyla yürütüleceği konusunda bilgi ve desteğe ihtiyaç duyduklarını ancak bu desteği elde edemediklerini belirtmişlerdir. Örneğin, birinci sınıf öğrencilerinden bir tanesi “Hala danışmanımın adından başka bir şey bilmiyorum, hiç görmedim, göremedim. Üst sınıftaki diğer öğrenciler ya da asistanlara sorup kayıt yaptırdım, herkes öyle yaptı (6/1S/E/MÜH)” sözleriyle yaşantısını dile getirmiştir. Bir başka birinci sınıf öğrencisi ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben liseden geldim, burası o kadar farklı geldi ki anlatamam. Kimseyi tanımıyorum, danışmanın şu kişi dediler, gidiyorum gidiyorum bulamıyorum. Sonra buldum ama asık bir suratla ‘internette herşey var git, oku, yap kaydını’ dedi. Okuyorum ama yabancı geliyor. Bari bir bilgi verse, açıklasa, yol gösterse ya da doğru mu anlamışım onaylasa ama yok (4/1S/K/EF)”.

Eğitisel rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar

Katılımcılar, kayıt alma ve yenileme dışında da bazı konularda akademik danışmanlarına ihtiyaç duyduklarını, bir akademik danışmanın görevleri arasında bu ihtiyaçlar doğrultusunda verilen hizmetin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde, bu ihtiyaçların en başında ‘eğitisel rehberlik’ geldiği görülmektedir. Analiz sonucunda, öğrencilerin eğitisel rehberlik ihtiyacının ise sınıf düzeylerine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu kapsamda birinci sınıf öğrencilerinin sıklıkla akademik ve kurumsal boyutta *üniversiteye uyum* sorunu yaşadıkları ve akademik danışmanlarına bu konularda ihtiyaç duydukları, ancak yardım alamadıkları ya da almakta zorlandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerden bir tanesi bu konuya yönelik görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

“Burada işler nasıl yürür, neyi nasıl halledeceğim, hangi ihtiyacım için kime, nereye gideceğim, dersler nasıl işlenir, nasıl ders çalışmak gerekiyor, nelere öncelik vermem gerekiyor, hocalar neye dikkat eder, burs alabilir miyim, nasıl alabilirim? Aklımızda bir sürü soru oluyor. Yabancıyız sonuçta. Ama danışman hocamız kayıtları zor yapıyor zaten. Gidersin gidersin yok ya da git, sonra gel der. Soğuk karşılar. Çok bırakıp gitmek istedim ama olmadı. Derslere, hocalara, buraya yani üniversiteye zor alıştım (7/1S/E/İİB)”.

Bununla birlikte birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri sıklıkla *akademik başarıyı artırma* konusunda danışmanlarından yardım alma ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu yöndeki ihtiyaçlarının daha çok nasıl ders çalışmaları gerektiği, hangi derslere ne kadar ağırlık vermeleri gerektiği, sorun yaşadıkları ya da başarılarını artırmak istedikleri derslerde ne yapabilecekleri, bu derslerin öğretim elemanlarıyla nasıl bir iletişim, etkileşim kurmaları gerektiği, hangi dersler ve etkinliklerin gelecekte onların akademik ve mesleki başarılarını artıracacağı gibi konularda yoğunlaştığı gözlenmiştir. Ancak, analiz sonucunda, katılımcıların tamamına yakını tarafından belirtilen bu ihtiyaçların gerektiği gibi karşılan(a)madığı bulgusuna ulaşılmıştır. İkinci sınıf öğrencilerinden bir tanesi bu konuya yönelik görüşünü aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

“Yani bilmiyorum işte, lise gibi değil ki burası. Bir sürü ders var değişik değişik, hepsine birden nasıl çalışacağım, hangisi daha önemli? Ya da hangi derse nasıl çalışılmalı? Ben lisede çok başarılıydım, burada da olmak istiyorum, geçen sene zorlandım. Tek istediğim ‘bak şu dersler böyle, sen şunlara dikkat et; bu derslerde, bölümde başarılı olmak istiyorsan şunları yapabilirsin, eksiklerini şöyle tamamlayabilirsin’ demesi.”

Biz üst sınıflarla da konuşuyoruz ama insan bir yetişkin, işi bilen biri yol gösterebilir istiyor. Ama göremiyoruz bile danışmanımızı. Gördüğümüzde de ilgilenmiyor, hep meşgul, hep işi var. Sadece temsilciyi tanır, başka kimseyi tanımaz bile (16/2S/E/FE)”.

Benzer şekilde üçüncü sınıf bir öğrenci ise görüşünü “Onların işi bize yol göstermek, gerekiyorsa yönlendirmek değil mi? Oturup benim özel derdimi dinlesin demek istemiyorum ama derslerimde daha iyi olmam için bana yardımcı olması gerekiyor. İşleri bu. Kendi araştırmalarından bize fırsat kalmıyor (29/3S/K/İİB)” şeklinde dile getirmiştir.

İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise daha çok seçmeli dersler, yan-dal, çift anadal, Erasmus, Farabi, yurt dışı eğitim vb. olanaklar, alt-alan seçimi, lisansüstü eğitim ya da mesleki alternatifler, üniversite içi ve dışı bazı olanaklar için yapılan sınavlar (ALES, KPSS, yabancı dil sınavları vb.) gibi *eğitsel kararlar verme ve seçim yapma* konusunda danışma ihtiyacı duydukları ortaya çıkmıştır. Üçüncü sınıfa devam etmekte olan bir öğrencinin bu yöndeki ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik görüşlerini içeren aşağıdaki ifade bu alt-kategoriye örnek olarak sunulabilir:

“Ya birşeyler yapmak istiyorsun. Ne bileyim, ne gibi olanaklar var benim gibi bir öğrenci için ya da Erasmus istiyorsun, yüksek lisans yapmak istiyorsun, bunlar için ne yapmam gerek, nasıl hazırlanmalıyım, eksiklerim neler, ya da ileride şunları şunları yapmak istiyorum, bunun için hangi dersleri almam iyi olur gibi konularda yol gösterebilir istiyorsun. Yönlendirsin istiyorsun. Ya da ne bileyim okuyorsun, araştırıyorsun ama bilen birine de danışmak, fikrini, onayını almak istiyorsun. Ama gitmiyoruz bunlar için, çünkü daha önce gittiğimizde yardımcı olmuyor ki, bulamıyorsun bile yerinde. Biz de asistanlara, yaşı bize yakın, bize iyi davranan hocalara gidiyoruz. Unuttuk yüzünü artık danışmanın (21/3S/K/E)”.

Mesleki rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar

Analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyaçlarının danışmanların bu yönde rol ve sorumlulukları olması gerektiğini ve bu rol ve sorumlulukların öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çeşitlendiğini ortaya koymuştur. Örneğin birinci ve ikinci sınıf öğrencileri sıklıkla *meslek ve meslek alanlarını tanıma* konusunda danışmanlarının rehberlik etmesi gerektiğine vurguda bulunurken, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri *staj olanakları ve seçimi* konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bir öğrenci bu konuya yönelik görüş ve deneyimini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Staj yapmam gerekiyor ama nasıl? Nerede yapmam daha iyi olur? Bir yer vardı mesela, iki kısımda da (staj) yapabiliirdim ama hangisinde yapmak geleceğim için daha avantajlı olur, bilemedim. Kendisine sordum, ‘bulmuşsun işte bir yer, daha ne istiyorsun, yap işte birinde’ dedi. Anlamadı bile ne yapmak istediğimi. Kendi bu işlerin içinde halbuki, ben onun kadar bilemem ki (24/3S/E/MÜH)”.

Bununla birlikte analiz sonucunda üçüncü sınıf öğrencilerinin lisansüstü eğitim ya da mesleki alternatifler ve uzmanlaşma konusunda da danışmaya ihtiyaç duydukları belirlenirken, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise daha çok *iş olanaklarını belirleme ve uygun bir iş seçimi* konusunda yardım ve yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları görülmüştür. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri örnek olarak sunulmuştur:

“Benim torpelim yok, arkamda kimse yok. Kimse gelip bana iş teklif etmeyecek. Ailemden kimse de bu meslekte değil, çevremiz de yok. Nereden, nasıl iş bulabileceğim konusunda bana fikir verilmesi gerekiyor (36/4S/E/M)”.

“Bizim artık kadrolu olarak devlette çalışmamız çok zor. Atamalar yapılmıyor, herkes açıkta. Başka ne yapabiliriz, master yapsak işe yarar mı? Bizim meslek başka nerelerde iş bulabilir, bunun için ne lazım diye bize yön verseler. Mesela ben tesadüf öğrendim bazı şeyleri, arkadaşlarımdan haberi yok (37/4S/K/E)”.

Kişisel/Sosyal rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar

Bu kategoriye yönelik bulgular, üçüncü sınıfların gelişimsel konularda bir danışmanın yönlendirmesine duydukları ihtiyaca yönelik görüşlerinin yanı sıra ağırlıklı olarak birinci ve ikinci sınıf öğrencilerin üniversiteye uyum, sınıf içi ve dışında öğrenciler ve öğretim elemanları ile öğrencilerin kendi aralarında birliktelik oluşturma, öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak bir danışma sürecine duydukları ihtiyaç ve bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik görüşlerini içermektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ise kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyacına yönelik görüş belirtmediği belirlenmiştir. Bu kapsamda kişisel ve sosyal rehberliğe ağırlıklı olarak birinci ve ikinci sınıf öğrencilerin ihtiyaç duyduğu belirtilebilir. Öğrencilerin üniversiteye ilk geldikleri zamanlarda herhangi bir sosyal çevrelerinin bulunmaması, arkadaş edinmeye uygun ortamların olmaması, sosyal etkinliklerin türü, yeri, zamanı ve uygunluğu konusunda bilgi sahibi olamamaları gibi durumlardan kaynaklı çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ağırlıklı olarak *uyum sorunu* yaşadıkları, yalnız kaldıkları, kendilerini üniversiteye ait hissedemedikleri, zaman zaman üniversiteyi bırakmaya niyetlendikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin konuya yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Lisede bir sürü arkadaşım vardı. Buraya geldim, kimse yok, bir-iki kişiyle tanıştım ilk gün, ama onlar da tabii lisedeki gibi değil. Sınıftakiler selam bile vermiyor, herkes birbirinden çekiniyor. Hoca (danışman) bir toplantı yapsaydı, bizi tanıştırsaydı. Ya da bir piknik gibi bir şey yapıp birbirimizi tanışaydık. Sonradan biz piknik yapalım, kaynaşalım dedik. Hocaya da gittik ‘siz yapın uygun olursa gelirim ben’ dedi, ama gelmedi. Diğer hocalara da haber verdik, bölümden sadece bir hocamız geldi. Yani kendi yapmıyor, biz yapınca da gelmiyor (9/1S/K/FE)”.

“Kimse kimseyi tanıımıyordu. Hala da tanımayan çok kişi var. İkinci sınıf olduk hala bir birliktelik yok. Çünkü birinci sınıfta birliktelik oluşturacak, birbirimizi tanıyıp kaynaşacak bir şey yapılmadı. Ben bırakıp gitmeyi çok düşündüm, hatta eve gittim, ben dönmeyeceğim dedim. Annemler ikna etti (15/2S/E/İİB)”.

Bunun yanı sıra yine birinci ve ikinci sınıf öğrencileri danışmanlarının üniversite ve şehrin sağladığı ya da öğrencilerin katılabileceği *sosyal etkinliklere yönlendirilmeye* ihtiyaç duyduklarını, bunun danışmanın yönlendirmesinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci “Ben lisede sosyal bir insandım. Etkinliklere katılırdım, seyretmeye giderdim, hiç boş durmazdım. Buraya bir geldim, ne yapacağımı şaşırdım. Kimseyi tanıımıyorum ki sorayım. Danışmana sorayım dedim, onu bulmak ne mümkün! Yeni gelmişiz, yol gösterilmesi gerek (2/1S/K/M)” sözleriyle görüşünü belirtmiştir. Ayrıca ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin danışmanların *gelişimsel* konularda rehberliğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler sıklıkla kişisel özelliklerini tanıma, motivasyon sağlama ya da sosyal becerilerini artırma konusunda zaman zaman konuşmaya ya da danışmanları tarafından en azından bir uzman, birim ya da kuruma yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Akademik Danışma Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Bu Sorunlara Etki Eden Faktörler

Analiz sonucunda, daha önce de belirtildiği gibi katılımcıların çeşitli konularda akademik danışmanlarına ihtiyaç duydukları, ancak bu ihtiyaçlarının gerektiği gibi karşılanmadığı ve bazı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunlar *danışmanların olumsuz tutum ve davranışları* ve *ulaşılabilirlik* olmak üzere iki ana-kategoride ele alınmıştır. Her bir ana-kategori ise

katılımcıların görüşleri doğrultusunda bu sorunlara etki eden faktörleri de kapsayacak şekilde çeşitli kategoriler ve alt-kategoriler kapsamında incelenmiştir.

Akademik danışmanların öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışları

Katılımcıların danışmanların olumsuz tutum ve davranışları, bu nedenle yaşadıkları sorunlar, bu tutum ve davranışlar karşısında kendilerinin sergiledikleri tepkiler ve iyi bir akademik danışmanda olmasını bekledikleri özelliklere yönelik sıklıkla görüş belirttikleri görülmüştür. Bu yöndeki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, üniversite yaşamına ilişkin herhangi bir sorun yaşadıklarında yardım umuduyla danışmanlarına giden katılımcıların, danışmanlarının isteksiz ve ilgisiz tutumları ve kendileriyle empati kuramamaları, mesafeli ve tutarsız davranışları sonucunda öfke, kırgınlık, kızgınlık, engellenmişlik hissettikleri, önemsenmediklerini düşündükleri, bunun sonucunda ise kendilerini bölüme, fakülteye, hatta üniversiteye ait hissedemedikleri gözlenmiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri, Tablo 2’de de sunulduğu gibi çeşitli alt-kategorileri içeren ve *danışmanların olumsuz tutum ve davranışları*, *olumsuz tutum ve davranışlara yönelik öğrenci tepkileri* ve *akademik danışmanda olması beklenen özellikler* olarak isimlendirilen toplam üç kategoride ele alınmıştır.

Tablo 2.

Akademik Danışmanların Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları

Kategori	Alt-kategori
Danışmanların olumsuz tutum ve davranışları	İlgisizlik-İsteksizlik Mesafeli tutum Empatik anlayış göstermeme Önemsememe Tutarsızlık
Olumsuz tutum ve davranışlara yönelik öğrenci tepkileri	Duyusal Tepkiler (engellenmişlik, kızgınlık, kırgınlık, aidiyet hissinde azalma, uyum sorunları) Davranışsal Tepkiler (akademik danışmana gitmeme, alternatif kaynaklara yönelme)
Danışmanda olması beklenen özellikler	Yetkinlik (Bilgi sahibi olma, doğru yönlendirme) Gönüllülük Sorumluluk sahibi olma Pedagojik İlgi Etkili İletişim (tutarlılık, koşulsuz saygı, empatik anlayış) Üniversite öğrencilerinin gelişimsel özelliklerini bilme Derse giren bir öğretim üyesi olma

Danışmanların olumsuz tutum ve davranışları

Analiz sonucunda, tüm sınıf düzeyindeki öğrencilerin tamamına yakınının danışmanların bu işi bir yük olarak gördüklerini, dolayısıyla zoraki ve istemeyerek yaptıklarını, bu nedenle kendilerine ilgisiz ve mesafeli davrandıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin danışmanların empatik anlayıştan yoksun olduklarını, öğrencileri ve danışmanlığı önemsemediklerini, mesafeli ve zaman zaman da tutarsız davrandıklarını sıklıkla vurguladıkları görülmüştür. Bir ihtiyaç duyduklarında yanına gittikleri danışmanlarını genellikle

bulamadıklarını, bulduklarında ise danışmanlarının oldukça *isteksiz ve ilgisiz* davrandıklarını belirten öğrencilerden bir tanesi “Neye göre danışman seçiliyor? İstemiyorlarsa neden yapıyorlar? Yüzümüze bile bakmıyor, ilgilenmiyor. Yolda görse tanımaz bile (22/3S/E/FE)” sözleriyle görüşünü belirtirken, dördüncü sınıf öğrencilerinden bir tanesi “Kaçıncı sınıf olduğumuzdan haberi bile yok (34/4S/K/E)” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde, danışmanlarının kendilerine *mesafeli davrandığını* belirten öğrencilerden bir tanesi “Sadece sınıf temsilcisiyle konuşuyor. Biz de temsilciyle gidiyoruz ama bize yabancı gibi davranıyor, temsilciye cevap veriyor, ama biz bir şey sorsak yüzümüze bile bakmıyor (18/2S/K/M)” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Öğrenciler ayrıca danışmanlarının ilgisiz, isteksiz ve mesafeli davranışları sonucunda kendilerinin *önemsenmediklerini* düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra danışmanların danışma sürecini sadece bürokratik bir yük olarak gördüklerini, bu süreci ve öğrencileri önemsemedikleri için kendilerine *empati kuramadıklarını* işaret eden öğrencilerin görüşlerine aşağıdaki ifade örnek olarak verilebilir:

“Odasına almıyor, bir güler yüz göstermiyor, zaman ayırmıyor. Sürekli ‘şimdi işim var, sonra gelin’ diyor. Dinlemiyor bile, anlamaya çalışmıyor. ‘Bu konuyu araştıracağım, sonra dönerim’ diyor, dönmüyor. Biz başka yerlerden, başka hocalardan haberleri alıyoruz. Neler yaşadığımızı bilmiyor, bilmeye, anlamaya gerek duymuyor gibi. Onlar da bu yollardan geçti, nasıl olduğunu biliyorlar, ama empati kuruyorlar (40/4S/K/İİB).”

Öğrencilerin yarısından azının ise danışmanlarının kendileriyle ilişkilerinde *tutarsız* davrandığını vurguladığı görülmüştür. Kendileriyle karşılaştıklarında danışmanlarının çoğunlukla tanımıyor gibi soğuk davrandıklarını, bazen de tanıdığını, ilgili davrandığını belirten öğrencilerden bir tanesi şu ifadeleri kullanmıştır: “Normalde tanımaz, selam bile vermez, ama bir bakıyorsun selam veriyor, sizinle de şunu bunu yapacaktık gibi laflar eder. Sanki hep ilgili gibi. Şaşırırsınız (11/2S/E/MÜH)”.

Olumsuz tutum ve davranışlara yönelik öğrenci tepkileri

Danışmanlarının isteksiz ve ilgisiz tutumları ile mesafeli ve tutarsız davranışları sonucunda önemsenmediklerini düşünen öğrencilerin bölüm, fakülte ve üniversiteye aidiyet geliştiremediklerine, kırgınlık, kızgınlık, öfke, engellenmişlik hissettiklerine yönelik ifadeleri *duygusal tepkiler* olarak ele alınmıştır. Öğrencilerden bir tanesi bu yöndeki görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “Ben hiç aidiyet hissetmiyorum, nasıl hissedebilirim ki! Önemsenmediğiniz, değer verilmediğinizi düşünürken burayı benimseyemezsiniz (23/3S/K/E)”. Başka bir öğrenci ise görüşünü aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

“Bizler derslerde ya da başka konularda çok zorlanabiliyoruz. Yani şey, her konuda ihtiyaç duyuyoruz birisine. Evimizden uzaktayız, burada yalnızız, ekonomik sorunlar var, ne bileyim arkadaşlık sorunları var. Bunlarla ilgilenmese bile en azından derslerimizle ilgili konularda yönlendirebilirler, yardım edebilirler, etmiyorlar. Öyle ilgisiz, soğuk davranıyorlar ki öfeleniyorsunuz, kendinizi önemsiz, anlaşılmamış hissediyorsunuz. Yardım etseler belki de birçok şeyi halledeceğimiz (12/2S/E/İİB).”

Söz edilen duygusal tepkilerin yanı sıra katılımcılar ihtiyaç duyduklarında danışmanlarına gitmek istemediklerini, onun yerine alternatif olarak kendilerini daha iyi anlayabileceğini, önemseyeceğini ve yardımcı olabileceğini düşündükleri öğretim elemanları ya da araştırma görevlilerinden yardım istediklerini ve uyum sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri ise *davranışsal tepkiler* olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda tepki

verdiğini belirten bir öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır: “Bazı hocalar bizimle daha ilgili, güler yüzlü, ne bileyim yardımsever. Öyle olunca onlara gitmeyi tercih ediyoruz, danışmanımıza gitsek onlar kadar ilgilenmeyecek, biliyoruz (14/2S/E/MÜH)”. Başka bir öğrenci ise “Yaşları daha yakın olunca daha rahat iletişim kurabiliyoruz diye asistanlara gidiyoruz. Onlar hocalardan daha iyiler, bizimle daha çok ilgileniyorlar (31/4S/K/M)”.

Akademik danışmanda olması beklenen özellikler

Akademik danışmanlarının olumsuz tutum ve davranışları ile bu tutum ve davranışlara verdikleri duygusal ve davranışsal tepkilere paralel olarak katılımcılar, iyi bir *danışmanda olması beklenen özellikleri* işaret etmişlerdir. Bu özelliklerin başında *yetkinlik* geldiğini ifade eden katılımcılar, danışmanların yasa, yönetmelik ve işleyiş konusunda güncel bilgi sahibi olmalarının önemini vurgulayarak, öğrencilerin ancak bu şekilde doğru yönlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak bir öğrenci “Zaten bir bu işleri yapıyorlar, onu da tam yapsalar bari. Bizimki daha neyin ne olduğunu bilmiyor, asistanlara soruyor. Madem bu işi yapacak önce onun öğrenmesi gerekmez mi yani! (19/2S/E/E)” ifadelerini kullanırken bir diğeri “Bilmeyen, ilgilenmeyen birine niye bu iş veriliyor? Bize diyor ama önce kendinin öğrenmesi gerek (26/3S/E/M)” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının danışmanlık yapmak için *gönüllü* olmaları gerektiğini belirten katılımcılar, danışmanların isteksiz ve ilgisizliğinin bu şekilde önlenebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu yönde görüş bildiren bir öğrenci “Danışmanlar neye göre seçiliyor? Gönüllü olanlar yapsınlar. Bizim derslerden tutun, sosyal konulara kadar her konuda ihtiyacımız oluyor. İstemeyerek yapınca olmuyor (13/2S/K/FE)” sözlerini kullanmıştır. Ayrıca, katılımcılara göre danışmanlar birçok öğrencinin geleceğinde oldukça önemli rol oynayabilirler, dolayısıyla yetkin ve gönüllü olmanın yanı sıra danışmanlar aldıkları bu görevin sorumluluklarına da sahip çıkmalıdırlar. Örneğin bir öğrenci “Bu (danışmanlık) demek ki görevinin bir parçası. Bize ‘öğrencisiniz, bunun sorumluluklarını almalısınız’ diyorlar. Onlar da istemeseler de sorumluluklarını yerine getirmek zorundalar (38/4S/K/MÜH)” sözleriyle düşüncesini belirtmiştir.

Bunula birlikte, danışmanların akademik konular başta olmak üzere öğrencilerin üniversitede karşılaştığı çeşitli sorunlarla baş etmelerinde yardımcı olması ve kendileriyle ilgilenerek destek olmaları gerektiğini belirten öğrenciler ilgili, destekleyici, saygılı, empatik ve etkili iletişim becerilerine sahip öğretim elemanlarının danışman olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bir öğrencinin aşağıda belirtilen ifadeleri katılımcıların konuya yönelik genel görüşlerine kapsayıcı bir örnek olarak sunulabilir:

“Hocalarımız mükemmel değil, herşeyi bilemezler ama bizi doğru yere yönlendirmeliler. Yoğun olduklarını da biliyoruz. Ama en azından birşeyler yapmaya çalıştıklarını, ilgilendiklerini bilmek önemli. Bizim ne yaşabileceğimizi anlamaları, saygı göstermeleri önemli. Bizimle ya iletişim kurmuyorlar, kursalar da soğuk, ilgisiz, kaba olabiliyorlar. Kendinizi kötü hissediyorsunuz. Resmen bölümden soğuduk. Ben soğudum, kendimi buraya ait hissedemiyorum (30/3S/E/FE)”

Bu özelliklerin yanı sıra katılımcılar üniversite öğrencilerinin gelişim özelliklerini bilen danışmanların öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentilerini daha iyi anlayabileceklerini, daha etkili iletişim kurabileceklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin derslerine giren öğretim üyelerinden birisinin danışman olması gerektiğini belirten katılımcılar, böylece danışmanlarının daha kolay ulaşılabilir olmalarına, bölüm ve meslekleriyle ilgili daha çok bilgi sahibi olmalarına, kariyer hedefleri konusunda öğrencilere daha etkili yardım edebileceklerine yönelik görüş belirtmişlerdir.

Ulaşılabilirlik

Katılımcılardan iki tanesi hariç tüm katılımcılar sıklıkla danışmanlarına ulaşmakta oldukça sıkıntı yaşadıklarını belirtmiş ve yaşadıkları ulaşılabilirlik sorununu ise danışmanlarının zaman ayırmak istememelerine ve zaman ayıramamalarına bağlamışlardır. Bazı katılımcılar danışmanlarının, akademik danışmanlık görevini isteyerek yapmadıklarını, bunu bir yük olarak gördüklerini ve *zaman ayırmak* istemediklerini belirtirken bazıları ise danışmanlarının birçok derse girme, idari görevler, araştırma yapma, bürokratik işler gibi çok fazla iş yükleri olduğunu, dolayısıyla *zaman ayıramadıklarını* vurgulamışlardır. Katılımcılar ayrıca danışmanlarının zaman ayırmama ya da ayıramama nedeniyle kendilerini araştırma görevlilerine yönlendirdiklerini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca öğrenciler ihtiyaç duyduklarında asistanların yanı sıra kendilerine ilgili davranan, destekleyen ve iletişime açık gördükleri öğretim üyelerine yöneldiklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci “Araştırmaları, kitapları, bir sürü dersleri var. Bize zaman ayıramıyorlar (1/1S/K/İİB)” sözleriyle görüşünü belirtirken; başka bir öğrenci ise “İşleri hiç bitmiyor, anlıyoruz. Doçent, Prof. olmaları gerekiyor, ama biz ne olacağız? Bari belli bir saat falan verseler (32/4S/E/E)” ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte iki öğrenci ise danışmanlarıyla yüzyüze iletişim kuramamakla birlikte elektronik ortamlar aracılığıyla ulaşabildiklerini belirtmişlerdir.

Akademik Danışmanlık Uygulamasına Yönelik Katılımcıların Önerileri

Analiz sonucunda öğrencilerin akademik danışmanlık uygulamasında gördükleri eksiklikler ve karşılaştıkları sorunları göz önünde bulundurarak çeşitli öneriler sundukları belirlenmiştir. Öğrenciler öncelikle bu sistemin belirli ilke ve yönetmeliklere tabi olması gerektiğini ve bu sürecin *denetlenmesinin* önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler danışmanların rol ve sorumluluklarının net olarak belirtildiği *kitapçık* ya da *kılavuz* hazırlanmasının hem danışmanlar için yararlı olacağını hem de kendilerinin hangi konularda ve koşullarda danışmana gideceklerinin netlik kazanacağını işaret etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının akademik danışman olmasında *gönüllülük* esasının olması gerektiğini vurgulayarak, danışmanlık yapacak öğretim elemanlarına yönelik iletişim becerileri, öğrencilerin gelişimsel özellikleri vb. konuları içeren *danışmanlık eğitimi ve seminerler* verilmesini önermişlerdir. Öğrenciler ayrıca öğretim yılı sonunda öğrencilerin danışmanlarını değerlendirebilecekleri formlar doldurmaları gerektiğini ve bu *değerlendirme* sonuçlarına bağlı olarak danışmanların teşekkür belgesi vb. uygulamalarla *ödüllendirilmelerinin* önemini işaret etmişlerdir. Belirtilen önerilerin yanı sıra öğrenciler dönem başlangıcı ve sonlarında *sınıf toplantıları* düzenlenmesi, *görüşme (rehberlik) saatleri belirlenmesi* ve sınıf içi etkileşimi artırıcı *sosyal etkinlikler* (kaynaştırma) düzenlenmesi gerektiği üzerinde de durmuşlardır. Aşağıdaki ifadeler öğrencilerin danışmanlık sisteminin geliştirilmesine yönelik sundukları çeşitli önerilere örnek olarak sunulabilir:

“Bazı ders hocalarımız gibi ofis saati, rehberlik saati belirleyebilirler. Bize ayrılmış bir zaman olursa biz de rahatça o saatlerde gidebiliriz. Hiç olmazsa yerlerinde bulabiliriz (3/1S/E/MÜH)”.

“Hocaların neyi, ne zaman, nasıl yapacağını yazan broşür, kitapçık yapılabilir. Hocalar kontrol edilebilir yapıp yapmıyor mu, nasıl yapıyor diye. Hocalar sene başı ve sonunda toplantılar yapabilir. Piknik falan düzenleyebilirler, geçen sene biz istedik olmadı. Birbirimizi tanırdık (1/72S/K/İİB)”.

“Eğitimler verilebilir danışmanlara. Gelişim özellikleri, iletişim. Ama tabi önce gönüllü olmaları gerekir. Gönüllü olan hocalar danışman olmalı, yoksa ne kadar bilseler fark etmez (2/73S/K/M)”.

“Alanını iyi bilen, gelişmeleri takip edenler yapmalı bu işi. Ben son sınıfım, yönlendirilmeye ihtiyacım var, ama artık danışmanıma gitmiyorum. Çünkü bir şey yapmadı şimdiye kadar. Bize sorsalar, form falan oluşturup değerlendirsek, iyi yapanlara belge, para falan verilse. Danışmanlık ders gibi paralı mı bilmiyorum. Para verilebilir ders saati gibi. Belki o zaman daha çok ilgilenirler (35/4S/E/FE)”.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, bir kamu üniversitesinin çeşitli fakülteleri ve sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin hangi alanlarda akademik danışmanlarına ihtiyaç duydukları, bu ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşadıkları sorunlar, bu sorunlara yol açan etkenler ile çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Odak grup görüşmeleri aracılığıyla elde edilen verilerin analiz sonucunda, öğrencilerin görüşleri ‘akademik danışmanların rol ve sorumlulukları’, ‘öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışlar’, ‘ulaşılabilirlik’ ve ‘katılımcıların önerileri’ olarak isimlendirilen dört ana-kategori kapsamında ele alınmıştır.

Çalışma bulguları, katılımcıların bürokratik, eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal konularda danışmanlarının rehberliğine ihtiyaç duyduklarını, bu ihtiyaçları doğrultusunda danışmanlarına rol ve sorumluluklar yüklediklerini, ancak danışmanlarının bu rol ve sorumluluklarını yeterince yerine getiremediklerini düşündüklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, konu üzerine yapılan çeşitli çalışmalarda da öğrencilerin, üniversitelerin kendilerine sundukları hizmetler arasında bulunan akademik danışmanlık uygulamalarının kalitesini düşük bulduğu ya da bu hizmetlerden doyum sağlayamadıkları bulgusuna ulaştıkları görülmektedir (Addus vd., 2007; Demir, 1995; Ekinci ve Burgaz, 2007; Freeman, 2008; Özyürek vd., 2016; Sullivan-Vance, 2008; Steingass ve Sykes, 2008). Çapa-Aydın ve diğerleri (2019) öğrenciler kadar akademik danışmanların da sunulan hizmeti yeterli bulmadıklarını belirtmekte ve bu durumun öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ile ilgili olabileceğini ileri sürmektedirler. Ülkemizdeki devlet üniversitelerinde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının 54.25 olduğu ve öğretim üyelerinin öğretim dışında bilimsel araştırma yapma ve topluma hizmet gibi işlevlerinin de olduğu (Günay ve Günay, 2017) dikkate alındığında bu bulgu kabul edilebilir görünmektedir. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının yüksek olmasının yanı sıra Çapa-Aydın ve diğerleri (2019), öğretim elemanlarının akademik danışmanlık konusunda yeterli eğitim ve kurumsal destek alamıyor olmalarının da öğrencilerin bu hizmetleri yeterli bulmamasına yol açabileceğini belirtmektedirler.

Katılımcıların tümünün danışmanlarının ders kayıtları, kayıt yenileme, dersler ve içerikleri hakkında bilgilendirme vb. sorumlulukları içeren bürokratik rol ve sorumlulukları üzerinde sıklıkla durdukları görülmüştür. Katılımcıların söz ettikleri bu rol ve sorumluluklar ilgili alanyazın ve birçok üniversitedeki akademik danışmanlık uygulamalarında da sıklıkla karşılaşılan ve akademik danışmanların öğrencilerin kayıtlarını yapması ve yenilemesi, derslerin ve ders saatlerini belirlemesi, not durumları gibi idari işlerin takibiyle ilgili olduğu görülmektedir (Köser ve Mercanlıoğlu, 2010; Robins, 2012, Wilder, 1981). Bu kapsamda Drake ve diğerleri (2013), sadece dersler ve ders kayıtları hakkında bilgi verme, üniversite, fakülte ve bölümün kurallarını öğrencilere iletme ve kuralların işletilmesini sağlama ve kayıt yapma gibi sorumlulukları yerine getiren akademik danışmanların tanımlayıcı ya da bilgilendirici ve tasdik edici (onaylayıcı) bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak yine ilgili alanyazında, akademik danışmanlığın öğrencilerin okul terkinin önleme ve öğrenimlerine devam ederek başarılı bir şekilde mezun olmalarında en önemli etkenlerden birisi olmasına rağmen sadece öğrencilerin kaydını alma ve programlarını düzenlemeyle sınırlı kalmasının, bu hizmetin

küçümsendiğinin ya da önemsizleştirildiğinin bir işareti olduğu belirtilmektedir (Anderson, Motto ve Bourdeaux, 2014; Campbell ve Nutt, 2008; Kuh vd., 2005; Tinto, 1993).

Bununla birlikte, daha önce söz edildiği gibi öğrencilerin bürokratik konular dışında eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal konularda da danışmanlarının rehberliğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. İlgili alanyazında da bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde akademik danışmanlığın öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel ve mesleki amaçları ve bu amaçlarını gerçekleştirmeleri sürecinde ortaya çıkan ya da çıkabilecek ihtiyaçlarını belirleme, akademik, mesleki ve kişisel/sosyal alanlarda gelişimlerine katkı sağlayacak bilgi sağlama ve yönlendirmeyi içermesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Kuhn vd., 2006; Mu ve Fosnacht, 2019). Robbins (2012) de etkili bir akademik danışmanlığın üniversitenin programı, kuralları, politikası ve prosedürleri hakkında bilgilendirmeyi içeren bilgilendirici (enformasyonel) boyut, öğrencilerle iletişim ve etkileşimin sağlanarak onları danışma sürecine katmayı işaret eden ilişki boyut ve danışmanın üniversitenin misyonu ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerini bilmesi ve onların kariyer gelişimlerine yardımcı olmayı içeren kavramsal boyut olmak üzere üç boyutu içerdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Kuhn ve diğerleri (2006), akademik danışmanlığın öğrencilerin gelişimine kurumsal bir destek sağlamak amacıyla yapıldığını ve öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel ve mesleki amaçlarını belirleme ile bu alanlarda gelişimlerine katkı sağlayacak bilgi sağlama ve yönlendirmeyi içerdiğini belirtmektedirler. Ayrıca Kuhn ve diğerleri, akademik danışmanlığın yanı sıra yükseköğretimde PDR hizmetlerinin de öğrencilere sözü edilen alanlarda önleyici ve gelişimsel nitelikte hizmetler sunarak öğrencilerin iyilik hallerinin geliştirilmesine ve varolan sorunlarıyla başetmelerine destek olması gerektiğini belirtmektedir.

Bununla birlikte analiz sonucunda, öğrencilerin sözü edilen bürokratik, eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal ihtiyaçlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Birinci sınıfların daha çok akademik uyum ve üniversiteye uyum ile meslek ve meslek alanlarını tanıma konusunda akademik danışmana ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Tinto (1987) da benzer şekilde üniversitenin değerleri ve kurallarını temsil eden öğretim elemanlarının öğrencilerin üniversiteye uyumunda özel bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. İlgili alanyazında da belirtildiği gibi akademik danışmanlık uygulamasında öğrenciler akranları dışında bir yetişkin olan öğretim elemanı ile sınıf dışında iletişim ve etkileşim imkanı bulmaktadırlar (Hunter ve White, 2004). Öğretim elemanlarıyla sınıf dışında iletişim ve etkileşimde bulunan öğrencilerin üniversiteye uyumları, akademik performansları, üniversite yaşam doyumları, öğrenimlerini sürdürme ve mezun olma eğilimleri ile eğitimsel ve kariyer hedeflerini belirlemelerinde bu iletişim ve etkileşimin olumlu bir etkisi olduğu sıklıkla belirtilmektedir (Bernier vd., 2005; Ekinci ve Burgaz, 2007; Lampion, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005; Steingass ve Sykes, 2008; Sevinç-Tuhanoğlu ve Gizir, 2019; Uslu-Gülşen, 2017; Wilder, 1981). Sevinç ve Gizir (2014) tarafından birinci sınıf öğrencilerin üniversiteye uyumlarını incelemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda da benzer şekilde öğretim elemanlarının öğrencileriyle formal ya da informal ilişkilerinde destekleyici, ilgili ve yakın olmamalarının öğrencilerin üniversiteye uyumunu olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

İkinci sınıfların da benzer şekilde meslek ve meslek alanlarını tanımaya ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bununla birlikte yine birinci ve ikinci sınıf öğrenciler sınıf içi ve/ya sınıf dışı birliktelik oluşturma ve sosyal etkinliklere yönlendirilme gibi konularda kişisel/sosyal rehberlik hizmetine ihtiyaç duydukları görülmüştür. Ayrıca ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfların seçmeli dersler, yan dal ya da çift ana dal, Erasmus vb. gibi olanaklar ve lisansüstü eğitim ile mesleki

alternatifler gibi eğitsel konularında yardım alma ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ise daha çok iş olanakları ve iş seçimi gibi mesleki rehberlik konusunda danışma ihtiyacı duydukları görülmektedir. Alanyazında bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara benzer şekilde birinci sınıfa yeni gelen öğrencilerin dersler, programlar, hangi işlemin nasıl yapılacağına yönelik prosedür vb. konularda daha bilgilendirici bir danışma sürecine ihtiyaç duyarken sonraki yıllarda gelişimsel özellikleriyle paralel şekilde daha çok gelecek ve kariyer gelişimine katkı sağlayacak bir danışma sürecine ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Creamer, 2000; Dadonna ve Cooper, 2002; Kuhn vd., 2006; Smith, 2002). Bu çalışmanın bulguları ve ilgili alanyazın dikkate alındığında üniversitelerin akademik danışmanlık hizmetlerini öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve buna bağlı olarak değişen ihtiyaçları temelinde şekillendirmelerinin önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bunların yanı sıra öğrenciler, danışmanlarının ilgisizlik, isteksizlik, tutarsızlık, soğuk ve mesafeli olma ve empati kuramama gibi bazı olumsuz tutum ve davranışlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Danışmanlarının kendilerine yönelik olumsuz tutum ve davranışları karşısında öğrenciler, kendilerini engellenmiş, kırgın, kızgın hissettiklerini ve aidiyet duygusu geliştiremediklerini, uyum sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Bernier ve diğerleri (2005), akademik danışmanların bilgi, deneyim ve üniversitedeki pozisyonu gibi profesyonel özelliklerinden çok empatik, samimi, saygılı, dürüst, esnek, hoşgörülü ve ulaşılabilir olmak gibi kişisel özelliklerinin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu belirtmektedir. Danışmanlığın deneyimli bir yetişkin ile bir genç arasındaki güvene dayalı güçlü bir duygusal ilişki olarak (Sands, Parson ve Duane, 1991) tanımlanması dikkate alındığında bulgu dikkate değer görünmektedir.

Ayrıca ilgili alanyazında bir öğrenci ve öğretim elemanı arasında oluşan akademik, sosyal ve kişisel her türlü etkileşimin ilgi, sempati, anlayış ve umursama içeren bir etkileşim olarak algılandığı ve 'pedagojik ilgi' olarak isimlendirildiği belirtilmektedir (Chickering, 1969; Freeman, Anderman ve Jensen, 2007; Gizir, 2019; Meyers, 2009; Tinto, 1997). Bu kapsamda pedagojik olarak ilgili bir öğretim elemanının öğrencilere akademik konularda yol göstermesi ve destekleyici olmasının yanı sıra saygılı, öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı, sevecen, sıklıkla geribildirim veren, canayakın, hoşgörülü, öğrencilerini tanıyan ve ulaşılabilir olması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretim elemanlarının bu yönde pedagojik ilgi göstermesi öğrencilerin akademik performansları, üniversite yaşamından doyum sağlamaları, üniversiteye aidiyet hissetmeleri, entellektüel ve kişisel gelişimleri, kariyer hedefleri, üniversiteye uyumları ve öğrenimlerine devam etmeleri üzerinde olumlu etki göstermektedir (Booker, 2008; Chickering ve Reisser, 1993; Hoffman, 2014; Kuhn vd., 2006; Lampert, 1993; Sevinç ve Gizir, 2014; 2019; Uslu-Gülşen, 2017). Bu kapsamda ayrıca öğrencinin ailesi dışında bir yetişkinle etkileşiminin önemine vurgu yapılmakta ve akademik danışmanların öğrencilerle bu tür etkileşimlerinin öğrencilerin üniversiteye aidiyetlerini artırdığını ve okulu terk etme niyetlerini azalttığı belirtilmektedir (Clark, 2005; Uslu-Gülşen, 2017). Bu kapsamda katılımcıların akademik danışmanlarının ilgili, saygılı, duyarlı, etkili iletişim becerilerine ve empatik anlayışa sahip olmaları yönündeki beklentileri kabul edilebilir bir bulgu olarak görülmektedir.

Bunun yanı sıra bu çalışmada, danışmanları zaman ayırmak istemediği ya da ayıramadıkları için onlara ulaşmakta zorluk yaşayan öğrencilerin, kendilerine ilgili davranan diğer öğretim elemanları, sınıf temsilcileri, asistanlar gibi alternatif danışma kaynakları oluşturdukları ve bu şekilde danışma ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Wilder (1981) akademik danışmanlık üzerine yapılan araştırmaları incelemiş olduğu çalışmasında, bu uygulamalarda

sıklıkla karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların kaynaklarını öğrencilerin danışmanlarına ulaşamamaları, danışmanların bu görevin önemini anlamamış olmaları, danışman başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, danışmanların yeterli eğitim almamış olmaları ya da bilgilerinin güncellenmemesi ve akademik danışmanlığın kurumsal bir uygulama olduğunun anlaşılmasını şeklinde sıralamaktadır. Wilder ayrıca üniversitelerde danışmanlığın öğretim üyelerinin görevlerinin bir parçası olarak görülmeğe çok diğere görevleri üzerine eklenmiş bir iş yükü olarak görüldüğünü ve öğretim üyelerinin açıkça bu durumdan hoşlanmadıklarını ifade ettiklerini belirterek, danışmanlığın herkesin yapacağı bir iş olmadığını ve akademik danışmanların özenle seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Danışmanlarıyla yaşadıkları sorunlar doğrultusunda öğrenciler, akademik danışmanların yetkin, sorumluluk sahibi, ilgili, öğrencilerin gelişim özelliklerini bilen ve etkili iletişim becerilerine sahip, gönüllü olarak bu görevi üstlenen kişiler olması gerektiği konusuna vurguda bulunmuşlardır. Ayrıca öğrenciler, danışmanlık hizmetinin belirli ilke ve yönetmeliklerle belirlenmesini, bu kapsamda danışmanların rol ve sorumlulukları ile sürecin net bir şekilde ifade edildiği kitapçık ya da kılavuz hazırlanmasını, sınıf toplantıları yapılmasını ya da rehberlik saati belirlenmesini ve gönüllü olarak bu görevi üstlenen öğretim elemanlarına iletişim becerileri, öğrencilerin gelişimsel özellikleri vb. konularda eğitim ve seminerler verilmesini önermişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler, danışmanlık sürecinin üniversite yönetimlerince denetlenmesi gerektiğini, öğrencilerin ise hizmeti alan kişiler olarak danışmanlarını değerlendirebilecekleri ve bu değerlendirme sonucunda olumlu geribildirim alan danışmanların ödüllendirilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada katılımcılar danışmanların sadece bireysel olarak değerlendirilmeleri üzerinde dururken, Robins (2012) ise hem danışmanların bireysel olarak değerlendirilmesi gerektiğini hem de bir üniversitede uygulanan danışmanlık sisteminin genel olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra ilgili alanyazında bir öğretim-öğrenme yöntemi olarak algılanan akademik danışmanlığın üniversite genelinde önemi ve değerini vurgulamaya ve akademik danışmanları motive etmeye yönelik uygulamaların gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Kuh vd., 2005; Steingass ve Sykes, 2008). Ayrıca ilgili alanyazında, katılımcıların da önerdiği gibi, akademik danışmanların öğretim yılı başında ve zaman zaman yıl içerisinde gelişim ve öğrenme kuramları, üniversitenin misyon, program ve prosedürleri ile öğrenci bilgi sistemlerinin kullanımı vb. konularda eğitim almaları gerektiğini belirtilmektedir (Brown, 2008; Robbins, 2012). Bunun yanı sıra Robins (2012), danışmanların öğrencilerin genel olarak bilgilendirilmesi gereken konularda öğretim yılı başı ve belirli zamanlarda genel toplantılar yapılması gerektiğine ve yine aynı amaçla elektronik ortamların kullanılabilmesine vurgu yaparken, kişisel ve mesleki konularda ise daha önceden belirlenmiş saatlerde yüzyüze danışmanlık yapabileceğini ifade etmektedir.

Bu çalışmanın bulguları ve ilgili alanyazın genel olarak incelendiğinde, üniversitelerin öğrencilerinin profesyonel gelişmelerini sağlayarak mezun olmaları ve sonrasında iş ve özel yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayacak süreçleri işletebilmeleri için bu örgütlerin tüm paydaşlarının akademik danışmanlık uygulamasının bir ek ya da destekleyici hizmet olmaktan çok eğitim-öğretim sürecinin stratejik bir parçası olduğu yaklaşımını benimsemeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda birer eğitim örgütü olarak üniversitelerin misyonuyla ilişkilendirilmiş ve tüm paydaşları tarafından üzerinde uzlaşa sağlanmış kapsayıcı ve geniş katılımlı program ya da uygulamaların yürürlüğe konması gerekmektedir. Üniversiteleri oluşturan bütün unsurların ortak sorumluluğu olarak algılanması gereken akademik danışmanlık uygulaması kapsamında, katılımcıların da önerdiği gibi etkili danışmanlık yapılabilmesi için üniversite yönetimlerinin öğretim elemanlarını güdüleyecek örgütsel süreçleri işletmelerinin

yanı sıra öğretim elemanı yetiştirme süreci ve sonrasında iletişim ve empati becerisi, gelişim ve öğrenme psikolojisi, zaman yönetimi, bilgi sistemlerinin etkili kullanılması vb. konularda eğitimler verilmesi önerilmektedir. Öğretim elemanlarının bilgi, beceri ya da farkındalıklarını artıracak bu eğitim konularının, danışmanlar ve akademik danışmanlık uygulamasının üniversite genelinde değerlendirilmesi sonucunda belirlenmesi ve çeşitlenmesi ayrıca önem taşımaktadır. Dolayısıyla, akademik danışmanlık uygulamasının üniversitenin çeşitli paydaşlarının görüşlerini kapsayacak şekilde periyodik olarak değerlendirilmesi önemle üzerinde durulması gereken konulardandır.

Başka bir açıdan ele alındığında ise Magolda ve King (2008), üniversite öğrencilerinin akademik danışmanlarla paylaştıkları konuların zaman zaman psikolojik temelli olabildiğini ve bu durumda öğrencilerin üniversitelerde yer alan psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerine yönlendirildiklerini ifade etmektedirler. Dolayısıyla akademik danışmanlık programları ile üniversite PDR merkezleri birbirlerinin paydaşlarına haline gelmekte ve zor zamanlarında öğrencilere destek olmak adına işbirliği içinde olmaktadır. Bu noktada Gizir (2015), günümüz öğrenci profili kapsamında Türkiye'deki üniversitelerinin olanaklarının geliştirilmesinin gerekliliği üzerinde durmakta ve üniversitelerde PDR birimlerinin yanı sıra kariyer birimi, akademik gelişim birimi, krize müdahale birimi vb. kurumsal yapılarının oluşturulması gerekliliğine işaret etmektedir. Dolayısıyla bu tür kurumsal yapıların oluşturulması ile akademik danışmanların öğrencilerin farklı beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik önemli bir sevk ve destek sistemi ağına ulaşmaları sağlanmış olacaktır.

Sonuç olarak, ülkemizde hala geçerli ve yaygın olarak kullanılan geleneksel ve tanımlayıcı (bilgilendirici, malumat verici) akademik danışmanlık modelinin (Ekinci ve Burgaz, 2007; Köser ve Mercanhoğlu, 2010; Özyürek vd., 2016) yanısıra üniversite öğrencilerinin akademik, kişisel/sosyal ve kariyer gelişimlerine de destek sağlayacak rehberlik etkinliklerini içeren gelişimsel modellere (Christian ve Sprinkle, 2013; Grites, 2013; Hagen ve Jordan, 2008) uygun akademik danışmanlık uygulamalarının geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, proaktif danışmanlık modeli (Walters, 2016) çerçevesinde öğrencilerin üniversite yaşamındaki kritik dönemlerde (üniversiteye uyum, yetişkilğe geçiş, sosyal beceri gelişimi, mezuniyet kaygısı vb.) psiko-sosyal destek almasını kolaylaştırmak adına akademik danışmanların yönlendirme yapabilecekleri üniversite içi sosyal destek sistemlerinin (psikolojik danışma merkezi, öğrenme-öğretme merkezi, kariyer merkezi vb.) oluşturulması ya da geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu noktada üniversite yönetimlerinin akademik danışmanlık uygulamalarını geliştirmeye yönelik örgütsel süreçleri etkin bir şekilde yürütmeleri, düzenli ölçme-değerlendirme faaliyetleri kapsamında akademik danışmanlık uygulamalarını sürekli güncellemeleri, akademik danışmanların seçimi ve motivasyonlarının artırılması konusunda çeşitli mekanizmalar oluşturmaları bir zorunluluk olarak görünmektedir. Bu sayede üniversitelerin en önemli işlevlerinden biri olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin işlevselliğine büyük katkı sağlanacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmanın verileri, bir kamu üniversitesinin lisans öğrencileriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri aracılığıyla elde edilmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmanın bulgularının farklı akademik danışmanlık programları yürüten kamu ya da vakıf üniversitelerine genellenmesinde dikkat edilmelidir. Gelecekte, benzer nitelikte akademik danışmanlık uygulamaları yürüten üniversiteleri kapsayan ve geniş örneklem grupları içeren karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Yine, akademik danışmanlık uygulamalarında yer alan çeşitli paydaşların

(yöneticiler, akademik danışmanlar, lisansüstü öğrencileri ve meslek yüksekokulu öğrencileri vb.) bakış açılarının birlikte ele alınmasına olanak sağlayan farklı çalışmalar yürütülebilir.

Kaynaklar / References

- Addus, A. A., Chen, D., & Khan, A. S. (2007). Academic performance and advisement of university students: A case study. *College Student Journal*, 41(2), 316-326.
- Akbalık, G. (1999). Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışmanın üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30, 159-180.
- Anderson, W., Motto, J. S., & Bourdeaux, R. (2014). Getting what they want: Aligning student expectations of advising with perceived advisor behaviors. *Mid-Western Educational Researcher*, 26(1), 27-51.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bahçeşehir Üniversitesi (2013). Bahçeşehir Üniversitesi Akademik Danışmanlık Yönergesi. <http://www.bahcesehir.edu.tr/idaribirimler/akademikdanismanlikyonergesi> adresine 02.09.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bernier, A., Larose, S., & Soucy, N. (2005). Academic mentoring in college: The interactive role of student's and mentor's interpersonal dispositions. *Research in Higher Education*, 46(1), 29-51. doi: 10.1007/s 11162-004-6288-5.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Booker, K. C. (2008). The role of instructors and peers in establishing classroom community. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 12-16.
- Brown, T. (2008). Critical concepts in advisor training and development. In V. N. Gordon, W. R. Habley, & T. J. Grites (Eds.), *Academic advising: A comprehensive handbook* (2nd ed., pp. 309-322). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Campbell, S. M., & Nutt, C. L. (2008). Academic advising in the new global century: Supporting student engagement and learning outcomes achievement. *Association of American Colleges and Universities (AAC&U) Peer Review*, 10(1), 4-7.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Christian, T. Y., & Sprinkle, J. E. (2013). College student perceptions and ideals of advising: An exploratory analysis. *College Student Journal*, 47(2), 271-291.
- Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshman year: Challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 296-316.
- Cook, S. (2009). Important events in the development of academic advising in the United States. *NACADA Journal*, 29(2), 18-40.
- Crookston, B. B. (2009). A developmental view of academic advising as teaching. *NACADA Journal*, 29(1), 78-82.
- Çapa-Aydın, Y., Yerin-Güneri, O., Eret, E., & Barutçu-Yıldırım, F. (2019). The views of undergraduate students and academic advisors on the academic advising process. *Journal of Higher Education*, 9(2), 139-148. doi:10.2399/yod.18.042
- Daddonna, M. F., & Cooper, D. L. (2002). Comparison of freshmen perceived needs prior to and after participation in an orientation program. *NASPA Journal*, 39(4), 300-318.
- Demir, A. (1995). Akademik danışmanların ve öğrencilerin akademik danışmanlık hizmeti ile ilgili değerlendirmelerinin karşılaştırılması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 22-28.
- Devers, K., & Frankel, R. M. (2000). Study design in qualitative research-2: Sampling and data collection strategies. *Education for Health: Change in Learning & Practice*, 13, 263-272.
- Drake, J. K. (2011). The role of academic advising in student retention and persistence. *About Campus*, 16(3), 8-12. doi:10.1002/abc. 20062
- Drake, J. K., Jordan, P., & Miller, M. A. (2013). *Academic advising approaches: Strategies that teach students to make the most of college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Ekinci, E. ve Burgaz, B. (2007). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 120-134.
- Erlich, R. J., & Russ-Eft, D. F. (2013). Assessing student learning in academic advising using social cognitive theory. *NACADA Journal*, 33(1), 16-33.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. (1. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Flores, J. G., & Alonsa, C. G. (1995). Using focus groups in educational research: Exploring teachers' perspectives on educational change. *Evaluation Review*, 19, 84-103.
- Freeman, L. C. (2008). Establishing effective advising practices to influence student learning and success. *Association of American Colleges and Universities (AAC&U) Peer Review*, 10(1), 12-14.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. doi: 10.3200/JEXE.75.3.203-220
- Gizir, C. A. (2015). 21. Yüzyılda üniversite PDR merkezleri: Güncel gelişmeler, uygulamalar ve sınırlılıklar. R. Özyürek, F. Korkut Owen ve D. W. Owen (Edt.) *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik-III: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler içinde* (ss. 177-218). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gizir, C. A. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma gereksinimleri üzerine bir çalışma: Mersin Üniversitesi örneği*. I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, 24-26 Nisan 2014, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Gizir, C. A. (2005). Stratejik planlama: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43, 309-325.
- Gizir, C. A., Gizir, S., Aktaş, M., Göçer, S., Ömür, S., Yüce, G. ve Kırık, N.C. (2010). *Mersin Üniversitesi öğrenci profili*. MEÜ PDR Merkezi, Mersin.
- Gizir, S. (2019). The sense of classroom belonging among pre-service teachers: Testing a theoretical model. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 87-97. doi: 10.12973/eu-jer.8.1.87
- Gizir, S. (2007). Focus groups in educational studies. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-20.
- Grites, T. J. (2013). Developmental academic advising: A 40-year context. *NACADA Journal*, 33(1), 5-15.
- Guion, L. A., Diehl, D. C., & McDonald, D. (2011). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/texto_7_-_aulas_6_e_7.pdf adresine 07.10.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Günay, D. ve Günay, A. (2017). Türkiye’de yükseköğretimin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(3), 156-178. doi: 10.2399/yod.17.024.
- Hacettepe Üniversitesi (2012). Lisansüstü akademik danışmanlık el kitabı. <http://www.hips.hacettepe.edu.tr/danismanlikrehberi.pdf>. adresine 02.09.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Hagen, P. L., & Jordan, P. (2008). Theoretical foundations of academic advising. In V. N. Gordon, W. R. Habley, & T. J. Grites (Eds.), *Academic advising: A comprehensive handbook* (2nd ed., Chapter 2). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hoffman, E. M. (2014). Faculty and student relationships: Context matters. *College Teaching*, 62(1), 13-19.
- Hunter, M. S., & White, E. R. (2004). Could fixing academic advising fix higher education? *About Campus*, 9(1), 20-25.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.
- Johnson, C. S. (1989). Mentoring programs. In M. L. Upcraft & J. Gardner (Eds.). *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college* (pp. 118-128). San Francisco: Jossey-B.
- Katsuko, H. (1995). Quantitative and qualitative research approaches in education. *Education*, 115(3), 351-356.

- Karataş, A. ve Gizir, C. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma gereksinimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 250-265.
- Kidd, P. S., & Parshall, M. B. (2000). Getting the focus and the group: Enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative Health Research*, 10, 293-309.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Kot, F. C. (2014). The impact of centralized advising on first-year academic performance and second-year enrollment behavior. *Research in Higher Education*, 55, 527-563.
- Köser, D. B. ve Mercanlioğlu, Ç. M. (2010). Akademik danışmanlık hizmetinin önemi ve Türkiye'deki üniversitelerde akademik danışmanlık hizmetinin değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 27-36.
- Kuhn, T., Gordon, V. N., & Webber, J. (2006). The advising and counseling continuum: Triggers for referral. *NACADA Journal*, 26(1), 24-31.
- Kuh, G., J. Kinzie, J. H., Schuh, E. J., Whitt, & Associates. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kutlu, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin alıştırma-oryantasyon hizmetlerine ilişkin karşılaştıkları sorunlar ve beklentileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. California: Sage.
- Krueger, R. A., & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. California: Sage.
- Lampert, M. A. (1993). Student-faculty informal interaction and the effects on college student outcomes: A review of the literature. *Adolescence*, 28(112), 971-990.
- Lowenstein, M. (2005). If advising is teaching, what do advisors teach? *NACADA Journal*, 25(2), 65-73.
- Magolda, M. B., & King, P. M. (2008). Toward reflective conversations: An advising approach that promotes self-authorship. *Association of American Colleges and Universities (AAC&U) Peer Review*, 10(1), 8-11.
- Maynard-Tucker, G. (2000). Conducting focus groups in developing countries: Skills training for local bilingual facilitators. *Qualitative Health Research*, 10, 396-511.
- Meyers, S. A. (2009). Do your students care whether you care about them? *College Teaching*, 57(4), 205-210.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- Moses, Y. T. (1989). *Black women in academe: Issues and strategies*. Washington, DC: Association of American Colleges. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 311817)
- Mu, L., & Fosnacht, K. (2019). Effective advising: How academic advising influences student learning outcomes in different institutional contexts. *The Review of Higher Education*, 42(4), 1283-1307.
- Murray, J. (1998). Qualitative methods. *International Review of Psychiatry*, 10, 312-317.
- Özyürek, R., Arıkan, D. ve Şahin, M. (2016). Ege Üniversitesi öğrencilerinin oryantasyon ve akademik danışmanlık hizmetleri ile ilgili gereksinimlerinin belirlenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1233-1270. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3592
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paul, W. K., & Fitzpatrick, C. (2015). Advising as servant leadership: Investigating student satisfaction. *NACADA Journal*, 35(2), 28-35.
- Peterson, M. W., & Spencer, M. G. (1993). Qualitative and quantitative approaches to academic culture: Do they tell us the same thing? In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. IX, pp. 344-388). New York: Agathon Press.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York, NY: Holt, Rhinehart, and Winston.

- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International Universities Press.
- Putney, L. G., & Green, J. L. (1999). Evaluation of qualitative research methodology. Looking beyond defense to possibilities. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 368-378.
- Raskin, M. (1979). Critical issue: Faculty advising. *Peabody Journal of Education*, 56(2), 99-108.
- Ritche, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice*. London: Sage.
- Robins, J. (2012). Everything you have always wanted to know about academic advising (well, almost). *Journal of College Student Psychotherapy*, 26(3), 216-226. doi:10.1080/87568225.2012.685855
- Rowe, M. P. (1989). What actually works? The one-to-one approach. In C. S. Pearson, D. L. Shavlik, & J. G. Touchton (Eds.), *Educating the majority: Women challenge tradition in higher education* (pp. 375-383). New York: American Council on Education and Mcmillian.
- Sands, R. G., Parson, L. A., & Duane, J. (1991). Faculty mentoring faculty in a public university. *The Journal of Higher Education*, 62(2), 174-193.
- Sevinç, S. ve Gizir, C. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlere yönelik algılarının incelenmesi (Mersin Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1285-1308.
- Sevinç-Tuhanioglu, S. ve Gizir, C. A. (2019). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına katkı sağlayan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(3), 249-262. doi:10.2399/yod.18.041
- Smith, J. S. (2002). First-year student perceptions of academic advisement: A qualitative study and reality check. *NACADA Journal*, 22(2), 39-49.
- Stewart, D.W. and Sahmdasani, P.N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. California: Sage.
- Steingass, S. J., & Sykes, S. (2008). Centralizing advising to improve student outcomes. *Association of American Colleges and Universities (AAC&U) Peer Review*, 10(1), 18-20.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 137-146.
- Sullivan-Vance, K. (2008). Reenvisioning and revitalizing academic advising at Western Oregon University. *Association of American Colleges and Universities (AAC&U) Peer Review*, 10(1), 15-17.
- Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üniversitelerde verilmekte olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 40-49.
- T.C. Resmi Gazete (1984). Yükseköğretim Kurumları Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliği, 18301, s. 24-29, 3 Şubat 1984.
- Tinto, V. (2002). *Taking retention seriously: Rethinking the first year of college*. Retrieved March 25, 2019 from http://nhcuc.org/pdfs/Taking_Student_Retention_Seriously.pdf
- Tinto, V. (1997). Classroom as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*, 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Uslu-Gülşen, F. (2017). *Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden elde edilmiştir (Tez No. 469675).
- Walters, G. (2016). *Developing competency-based advising practices in response to paradigm shifts in higher education*, *NACADA Journal*, 36(1), 66-79.
- Wilder, J. R. (1981). Academic advisement: An untapped resource. *Peabody Journal of Education*, 58(4), 188-192.
- William, A., & Katz, L. (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3).
- Vianden, J., & Barlow, P. J. (2015). Strengthen the bond: Relationships between academic advising quality and undergraduate student loyalty. *NACADA Journal*, 35(2), 15-27.

Young-Jones, A. D., Burt, T. D., Dixon, S., & Hawthorne, M. J. (2013). Academic advising: Does it really impact student success? *Quality Assurance in Education*, 21(1), 7-19.

doi: 10.1108/09684881311293034

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yazarlar

Cem Ali Gizir, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Araştırma ilgi alanlarını, yükseköğretim psikolojik danışmanlığı, kriz ve yas danışmanlığı ile duyu odaklı psikolojik danışma yaklaşımları oluşturmaktadır.

Sıdka Gizir, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Araştırma ilgi alanlarını, yükseköğretimin yönetimi, örgüt kültürü ve örgütsel iletişim oluşturmaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Cem Ali Gizir, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çiftlikköy Kampüsü, Yenişehir, 33343 Mersin.

E-posta: cagizir@mersin.edu.tr

Doç. Dr. Sıdka Gizir, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çiftlikköy Kampüsü, Yenişehir, 33343 Mersin.

E-posta: cagizir@mersin.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Changing demographic characteristics with the changing expectations and needs of today's undergraduate students leads university administrators and researchers to evaluate the effectiveness of advising, and make some fundamental changes in advising systems or programs implemented in universities (Cook, 2009; Johnson, 1989). Especially with recognizing the critical role of academic advising on students' academic, professional, and personal development, a comprehensive literature on academic advising has been appeared (Campbell & Nutt, 2008; Çapa-Aydın, Yerin-Güneri, Eret, & Barutçu Yıldırım, 2019; Lowenstein, 2005; Young-Jones, Burt, Dixon, & Hawthorne, 2013). In the literature, academic advising is regarded as a collaborative process in which advisors, counselors and administrators assist students in succeeding their educational and personal goals. Campbell and Nutt (2008) stated that academic advising must be viewed as a learning process focusing on outcomes for student learning, not as a teaching process focusing on information or inputs in order to support student success. Moreover, it is also mentioned that academic advising have three main components, namely informational, relational, and conceptual (Robbins, 2012). The first component is related with the giving information on institutional policies, procedures, rules and programs to the students, while the second component focusing on interpersonal skills between advisors and students. The last one includes the knowledge and skills that advisors supposed to have in order to support students in their academic careers. The knowledge and skills that advisors need to know are the developmental theories, student learning, and the institutional mission. It is also mentioned that these three components are important for effective advisor training (Robbins, 2012). In addition, the theoretical approaches employed in academic advising is based on the mission of the each university. For example, advisor is seen as an authority who informs the students about course selection, and scheduling of courses for the prescriptive approach, while advisors interact with students by perceiving them as individuals and support their academic, professional, and personal development for the developmental approach (Crookston, 2009; Çapa-Aydın et al., 2019).

Although related research and universities signify the special role of academic advising in students' lives, research focusing on changing student profile, needs, expectations and problems indicated that services delivered to undergraduates by means of academic advising have been providing through traditional methods, and undergraduates could not get and/or benefit from these services effectively (Addus, Chen, & Khan, 2007; Çapa-Aydın et al., 2019; Freeman, 2008; Özyürek, Arkan, & Şahin, 2016; Sullivan-Vance, 2008; Steingass & Sykes, 2008). With the recognition of the changing nature and increasing expectations of undergraduates from current academic advising systems or programs, this study aims at identifying the most common areas that students need to receive academic advising, the issues or problems that students have been confronted through the advising process, and their suggestions to improve the quality of academic advising system delivered from the views of undergraduates. With this aim, a state university was selected as a case considering the unique characteristics of each universities with respect the quality and quantity of human resources, the mission of the university, academic, social and cultural conditions, the profile of the students, and the number of students attended (Raskin, 1979).

Methodology. A qualitative research design was used to identify the most common areas or subjects that students need to receive academic advising, the issues or problems that students have been confronted through the advising process, and their suggestions to improve the quality

of academic advising system delivered from the perspectives of undergraduates. The qualitative research design in education gives opportunity to the researchers for exploring and understanding systematically the situated nature of life in an educational environment from the first-hand perspectives of particular members (Bogdan & Biklen, 1998; Putney & Green, 1999). Additionally, among other data collection methods in qualitative research, focus group interview was preferred in this study, because focus groups mainly concern the evaluation of programs, curriculums, needs and expectations, and diagnosing the possible or existing for problems with a service or program (William & Katz, 2001). The study was carried out with 40 volunteer undergraduates attending various faculties and departments at main campus of a state university. Out of 40 undergraduates, 22 were female and 18 were male, and the age range of the study group was changed between 18 to 24 years-old. Each group was composed of 10 undergraduates considering their age, gender, grade level, and faculties. In order to collect the data, a semi-structured interview guide including 13 open-ended questions was developed by the researchers through the expert opinions and a pilot study carried out with a focus group composed of six participants. The data was analyzed through content analysis.

Results. At the end of the analysis, it was observed that the views of undergraduates on academic advising could be examined under four main categories, namely ‘the role and the responsibilities of academic advisors’, ‘attitude and behaviors toward students’, ‘accessibility’, and ‘suggestions of participants’. The results indicated that the participants commonly need to receive bureaucratic, educational, vocational/career, and personal/social advising, and defined advisors’ roles and responsibilities considering their advising needs. It was also found that their advising needs and expectations were varied on their grade levels. For example, it was observed that the advising needs and expectations of students evolved from more bureaucratic ones including being informed about course selection, scheduling of courses, rules and procedures of the university as first and second year students to more developmental, educational and career related needs and expectations as seniors. Moreover, students complained about their advisors’ some negative attitudes and behaviors towards them, such as unwillingness, inconsistency, dismissiveness, and indifference. Students also mentioned that they feel themselves as resentful, angry, frustrated, and they couldn’t develop a sense of belonging and have some university adjustment problems when they encounter such attitudes and behaviors of advisors. In addition, students stated that their advisors are not readily accessible to them because of advisors’ unwillingness to allocate time to advising or their workload. Finally, in order to improve the quality of academic advising system, students made some suggestions, such as advisor training (e.g., effective communications skills, developmental characteristics of university students and advising system implemented in the university); scheduling the advising program, and periodically evaluating the advisors’ performances and the effectiveness of the advising system as a whole.

Discussion and Conclusion. Research findings demonstrated that undergraduates need to receive bureaucratic, educational, vocational/career, and personal/social advising to succeed academically, professionally and socially, and they have disappointments in the quality of advising that they receive as commonly emphasized in the related literature (Bernier, Larose, & Soucy, 2005; Çapa-Aydın et al., 2019; Drake, Jordan, & Miller, 2013; Köser & Mercanlioğlu, 2010; Robins, 2012, Wilder, 1981). The results also revealed that students give importance to the advisors’ positive attitudes and behaviors that make them feel valuable and provide a sense of belonging as pointed out in the related literature (Freeman, Anderman, & Jensen, 2007; Bernier, Larose, & Soucy, 2005; Gizir, 2019; Uslu-Gülşen, 2017). The literature on the

relationship between the student and faculty/advisor showed that a positive relationship between the student and advisor enables the development of positive attitudes toward learning and also toward the university (Booker, 2008; Chickering & Reisser, 1993; Gizir, 2019; Hoffman, 2014; Kuhn, Gordon, & Webber, 2006; Lampion, 1993; Sevinç & Gizir, 2014; Uslu-Gülşen, 2017). The participants also complained that their advisors were not readily accessible to them. In the literature, the accessibility and availability issues have been related to the facts that advisors do not comprehend the importance to the academic advising function; advisors having not adequate training on their role and responsibilities; and the workload of advisors (Bernier et al., 2005; Wilder, 1981). In addition, the participants suggested that advisors should be qualified, responsible, voluntary and they should be trained about effective communication skills and know students' developmental characteristics. They also emphasized on scheduling advising, using social media effectively as a means of advising; evaluating, assessing and inspecting periodically advising process and advisors, and awarding effective advisors by university administration to motivate them. The suggestions of the participants seems to be almost the same as mentioned solutions and suggestions offered in the literature (Brown, 2008; Kuh et al., 2005; Robins, 2012; Steingass & Sykes, 2008). It can be concluded that academic advising system should be seen as a shared responsibility among all staff in the university and also as a main or strategic part of higher education process rather than a supportive or additional service to improve only the quality of advising processes in universities.

İlkokul Öğrencileri Sınıf Öğretmeni Değişimini Nasıl Algılıyor?*

How Primary School Students Perceive Primary School Teacher Exchange?

Mustafa Erol**

Mustafa Başaran***

To cite this article/ Atıf için:

Erol, M. ve Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1196-1213.
doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.6m

Öz. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeninin değişmesinin ilkökul öğrencilerini nasıl etkilediğini tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji; verilerin toplanıp işlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. 2017–2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da bir devlet ilkökulunda yürütülen çalışmada, çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiş; ilkökul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin değişmesine yönelik düşünceleri tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin öğretmen değişikliğine bağlı olarak üzüntü duydukları, okula yeniden başlamış gibi hissettikleri; kullandıkları metaforların ise değişimi ve tükenmeyi vurguladığı belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni değişikliğinin öğrencilerin öğretmen algısını da olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenliği, sınıf öğretmeni değişimi, ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik

Abstract. The aim of this study is to determine how the changing of the primary school teacher affects the students. Method of research is qualitative research. Semi-structured interview and content analysis techniques were used for data collection and processing. The study conducted in a public primary school in Istanbul in the academic year of 2017-2018. To determine the study group criterion sampling technique that is among the purposeful sampling methods was used. The collected data were evaluated by content analysis and the thoughts of the students about the changing of primary school teachers were identified. As a result of the analyzes, the students feel sad due to the changing of teachers and feel like they have started school again. The metaphors they use are emphasized to change and depletion. In addition, it has been observed that the changing of primary school teacher has a negative effect on students' perception of teachers.

Keywords: Primary school teacher, primary school teacher exchange, paid and contracted teaching

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.11.2019

Düzeltilme Tarihi: 08.10.2020

Kabul Tarihi: 15.10.2020

*Bu çalışma “17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın gözden geçirilmiş ve geliştirilmiş halidir (11-14 Nisan 2018, Ankara).

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, merol@yildiz.edu.tr ORCID: 0000-0002-1675-7070

*** Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, mbsrn@yildiz.edu.tr ORCID: 0000-0003-1684-5852

Giriş

Yaşamımızın bütün evrelerinde yaygın bir şekilde kullanılan ve uygulanan eğitim, insanın sosyal bilinci içerisinde (Dewey, 2014) formal veya informal olarak gerçekleşmekle birlikte (Erol ve Erol, 2018), toplumun varlığını sürdürmesine katkıda bulunan toplumsal birikimi bireylere aktarma konusunda da en önemli kurumlardan birisidir (Orhan ve Dağcı, 2015). Eğitim, toplumsal hedefler doğrultusunda ve bireylerin, kendi potansiyellerine dayalı olarak davranışlarını değiştirme yoluyla onların gelişimine katkıda bulunma süreci olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2017). Bu süreç ailede başlamakta; okulda sistemli bir şekilde devam etmektedir. Okul kurumunda, çocuğa yaşam için gerekli temel bilgi ve becerilerin yanı sıra, sosyal bir kimlik kazandırmak, yaratıcılığı ve üretkenliği desteklemek de amaçlanmaktadır (Gümüseli, 2004; Yavuzer, 2012). Bu noktada kişiliğin şekillendiği ve sonraki eğitim kademelerine temel oluşturduğu için ilkökul dönemi son derece önemlidir. Bu öneme binaen ilkökul döneminde eğitim sisteminin bileşenleri tespit edilmeli ve kontrol altına alınmalıdır.

Eğitim sistemlerinin kuşkusuz en temel üç bileşeni öğretmen, öğrenci ve velidir. Eğitimin başarılı nesiller yetiştirmesi bu üç bileşenin kesintisiz işbirliği ve uyumuna bağlıdır. Carneiro'da (2008) okul ve ailenin, çocuğun geliştirilmesinde en çok işbirliği yapması gereken, en önemli etkiye sahip iki kurum olduğunu belirtmiştir. Ayrıca eğitim/öğretim yaklaşımlarının hemen hemen tamamında eğitimde başarının öğretmen-öğrenci ilişkisine dayandığı vurgulanmaktadır (Yılmaz ve Tosun, 2013; Nurmi, 2012). Maulana, Opdenakker ve Bosker (2016) da öğrencilerin motivasyonunu artırmak için, öğrenmenin merkezi durumunda bulunan öğretmenlere odaklanmak gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve tutumları üzerinde önemli etkilerinden birisi öğrenciler tarafından algılanan öğretmen özellikleridir (Telli, Brok ve Çakıroğlu, 2008). Özellikle ilkökul kademesinde öğretmen-öğrenci ilişkisinin, öğrencinin akademik başarısı, okula uyumu ve gelişimi üzerindeki etkisi diğer tüm bileşenlerden daha önemlidir. Bu noktada öğretmen ile öğrenci arasındaki duygusal ve sosyal bağların kurulması için uzun süreli birlikteliklerin sağlanması gerekmektedir.

Öğrenme evrensel bir uğraştır: Anne çocuğa, büyükler küçüklere, öğretmenler öğrencilere sürekli olarak bir şeyler öğretme gayretindedir. Ancak etkili öğrenme için öğreten ve öğrenen arasında etkili bir duygusal bağın da kurulması gerekir (Çetin, 2001). Özellikle ilkökulda, aileden sonra çocuğun en çok zaman geçirdiği, en önemli kişinin öğretmen olduğu dikkate alındığında, öğrencilerle öğretmenleri arasındaki bağın önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Aykaç, 2012). Alanyazın (Altan, 2014; Bahar Güner, Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2015) incelendiğinde, öğretmen-öğrenci ilişkisinin akademik ve sosyal gelişim açısından en etkili olduğu öğretim kademesinin ilkökul olduğu; diğer bir deyişle bu düzeyindeki en önemli eğitim sistemi bileşeninin sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Örneğin Altuner ve Başaran (2017) yapmış oldukları çalışmada ilkökul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerini anne-babası gibi gördükleri; sınıf öğretmenini her açıdan örnek aldıkları; onlara son derece güvendikleri ve onlara duygusal olarak güçlü bir şekilde bağlandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Ülkemizdeki ilkökullarda mevcut öğretmen istihdamının bir sonucu olarak kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olmak üzere çeşitli statülerde öğretmenler görev yapmaktadır. Özellikle ücretli öğretmenlik, o anki ihtiyacı karşılamak üzere istihdam edilen, ihtiyaç kalkınca görevi bırakmak zorunda kalan, özlük hakkı ve sorumluluklar bakımından kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerden oldukça farklı bir öğretmenlik statüsüdür. Bu statünün doğal bir sonucu olarak ücretli öğretmenlik yapan öğretmenler sürekli değişmektedir. Ücretli öğretmenlik yapan bir öğretmen

kadrolu veya sözleşmeli olarak başka yere atandığında veya daha iyi olanaklar sağlayan bir iş bulduğunda görevi bırakmakta ve bu sınıflardaki dersleri başka ücretli öğretmenler yürütmeye başlamaktadır. Bu durumda ilkökul boyunca hatta bir eğitim-öğretim yılı içerisinde bile öğrencilerin birden fazla kere sınıf öğretmeni değişebilmektedir. Bu durum, öğrenci sınıf öğretmeni arasındaki duygusal bağı koparmakta; öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine yol açabilmektedir. Zira pedagoglar, öğretmen değişiminden en çok ilkökullardaki öğrencilerin olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Bu durum nedeni öğretmenlerin öğrencilere davranışları ve eğitim tarzlarının birbirinden farklı olmasından; çocukların ilk gelen öğretmenin sistemine alışmışken, yeni gelenin sistemine uymada güçlük yaşamasından ve öğrencilerin eski sınıf öğretmenlerine duygusal olarak bağlanmasından kaynaklanmaktadır (Öşzavlı ve Özberk, 2010).

Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlerine yönelik düşünceleri, öğretmenleri algılama düzeyleri ve metaforik algıları üzerine birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Balcı, 1999; Cerit, 2008 a; Çelikten, 2006; De Guerrero ve Villamil, 2002; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Kalyoncu, 2012; Kırıl, 2015; Kırıl, Kırıl ve Başdağ, 2013; Saban, 2004; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Ancak öğretmenleri değişen ilkökul öğrencilerine yönelik alan yazında sınırlı sayıda (Öşzavlı ve Özberk, 2010) çalışma bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılmış çalışmalar konunun önemi dikkate alındığında yetersizdir. Bu çalışma ilkökul sürecinde veya dönem içinde sınıf öğretmeni değişimin öğrenciler üzerindeki etkilerini araştıran öncü nitel çalışmalardan biri olması sebebiyle önemlidir. Bu nedenle sürekli öğretmen değişimine ilişkin ilkökul öğrencilerinin görüşlerinin alınması ve bu duruma ilişkin algılarının belirlenmesi, bu konuda öğrencilerin yaşadıkları zorlukları belirlemede, öğrencilerin başarısızlıklarının altında yatan sebepleri belirlemede, öğrencilerin soruna ilişkin algılarının belirlenmesinde, yaşanan problemlere çözüm yolları üretilmesine ve temel eğitimde kadrolu öğretmen atanmasındaki sorunlara ışık tutacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada öğretmenleri değişen ilkökul öğrencilerinin bu duruma ilişkin düşüncelerini ve bu durumu nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmıştır.

- Sınıf öğretmeni değişen ilkökul öğrencilerinin bu değişime ilişkin duygusal tepkileri nasıldır?
- İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl anlamlandırmaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji; verilerin toplanıp işlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalar sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan, sosyal fenomenleri, insan davranışlarını ve bu davranışların nedenlerini detaylı olarak tespit etmeyi amaçlayan ve genelleme kaygısı gütmeyen araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2015). Fenomenoloji ise insanların çevreleri ile olan etkileşimleri sonucu yaşamış oldukları deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını araştıran nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Sart, 2015). Bu açıdan fenomenolojik araştırmalar insanların farkında olduğu ancak konu hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığı olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenolojik araştırmaların birçok türü bulunmaktadır. Bu araştırma betimleyici fenomenolojik araştırma kapsamında

yürütülmüştür. Betimleyici fenomenolojik araştırma da temel amaç insanların algı ve deneyimlerini belirlemek; insanların yaşam deneyimlerine ilişkin bakış açısını anlamak ve onların hayatını anlamlandıran şeyleri tespit etmektir (Ersoy, 2016; Johnson ve Christensen, 2014). Bu çalışmada fenomenoloji deseninin kullanılmasının nedeni, çalışmada sınıf öğretmenleri değişen ilkököl öğrencilerinin bu deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanılmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul Esenyurt ilçesinde ilkököl 4. sınıfta okuyan ve 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda sınıf öğretmenleri ikiden fazla kere değişen 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu gruptan gönüllülük esasına göre ve ailelerinden izin alınan 5 kız, 5 erkek toplam 10 öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerle çalışmaları yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesi için, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması söz konusudur (Merriam, 2015). Çalışma grubu belirlenirken kullanılan ölçüt “1. sınıftan 4. sınıfa kadar en az iki kere sınıf öğretmeni değişen ilkököl 4. sınıf öğrencisi olmak” şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda Tablo 1’de araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Kod	Yaşı	Cinsiyeti	Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyi
Öğrenci-M	ÖE-1	10	Erkek	4. Sınıf (İlkokul)
Öğrenci-O	ÖE-2	9	Erkek	4. Sınıf (İlkokul)
Öğrenci-N	ÖK-1	9	Kız	4. Sınıf (İlkokul)
Öğrenci-A	ÖE-3	9	Erkek	4. Sınıf (İlkokul)
Öğrenci-Y	ÖK-2	10	Kız	4. Sınıf (İlkokul)
Öğrenci-C	ÖK-3	11	Kız	4. Sınıf (İlkokul)
Öğrenci-T	ÖK-4	10	Kız	4. Sınıf (İlkokul)
Öğrenci-B	ÖK-5	10	Kız	4. Sınıf (İlkokul)
Öğrenci-İ	ÖE-4	9	Erkek	4. Sınıf (İlkokul)
Öğrenci-F	ÖE-5	9	Erkek	4. Sınıf (İlkokul)
Veli (Sınıf Annesi)	V-1	39	Kadın	Lise Mezunu
Okul Müdürü	OM-1	48	Erkek	Üniversite Mezunu (Sınıf Öğretmenliği)

Tablo 1.’de araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, sınıf) verilmiştir. Öğrenci-M, Öğrenci-T vb. araştırmaya katılan öğrencinin isminin baş harfini göstermektedir. Katılımcıların kimliklerini gizli tutma adına her bir katılımcıya kod verilmiş, araştırmanın bulgularında o kodlarla bire bir atıflar kullanılmıştır. “ÖK” kız öğrenci, “ÖE” ise erkek öğrenci anlamına gelmektedir. Örneğin; “ÖK-3” ilkökölde öğrenim gören kız öğrenciyi ve 3. katılımcıyı, “ÖE-4” ise erkek öğrenciyi ve 4. katılımcıyı temsil etmektedir. Ayrıca araştırmaya bir velide (araştırmanın katılımcılarını oluşturan sınıfın sınıf annesi) dâhil edilmiştir. Katılımcı veli araştırmanın bulgularında ve sonuç bölümünde V-1 kodu ile Katılımcı okul müdürü ise OM-1 kodu ile temsil edilmiştir.

Araştırma İstanbul’da düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının gittiği bir devlet ilkökölünde yapılmıştır. İlkokulda toplam 28 şube olup; 4 birinci sınıf, 11 ikinci sınıf, 8 üçüncü sınıf ve 5 de dördüncü sınıf bulunmaktadır. Okulun kadrolu öğretmenleri tamamı ilk öğretmenlik

deneyimlerini Doğu Anadolu veya Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan ilkokullarda yapmış; ikinci atama dönemlerinde bu okula gelmişlerdir. Okulun sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamı 30 yaş altı öğretmenlerden oluşmaktadır (sadece bir öğretmen 42 yaşındadır). Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı ilk fırsatta İstanbul'da bulunan daha iyi bir ilkokula tayin isteyeceğini belirtmiştir. İlkokulun sınıf mevcutları incelendiğinde birinci sınıfların ortalama 62 kişi, ikinci sınıfların ortalama 60 kişi, üçüncü sınıfların ortalama 64 kişi ve dördüncü sınıfların ortalama 57 kişiden oluştuğu görülmüştür. Birinci sınıf öğretmenlerin tamamı kadrolu öğretmenlerden oluşurken diğer sınıf kademelerinde kadrolu öğretmen sayısı toplam 11 kişidir. Özellikle dördüncü sınıf kademesinde hiçbir kadrolu öğretmen çalışmamaktadır. Okul müdürünün bu durumla ilgili açıklaması şu şekildedir: OM-1 *“Okula gelen kadrolu öğretmenleri birinci sınıfa veriyorum ve öğretmenler üçüncü sınıfa geldikleri zaman tayin isteyip gidiyor ben de dördüncü sınıflara ücretli öğretmen vermek zorunda kalıyorum”*. Ayrıca OM-1 *“öğretmen değişikliğinin öğrencilerde “akademik başarısızlığa, belirsizliğe, okula uyumda zorluğa, arkadaş ilişkilerinde geriliğe ve okula devam etmeme” gibi problemlere neden olduğunu belirtmiştir.*

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş soruların sorulduğu ve görüşme sırasında ortaya çıkan konulara yönelik yeni ve farklı soruların da sorulabildiği bir veri toplama yöntemidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2015; Merriam, 2015; Patton, 2015). Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formları 2 alan uzmanı ve 3 sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış formlarda 5 tane temel soru bulunmaktadır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından, okul çalışanlarının bulunmadığı bir sınıfta yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür. Bütün görüşmeler veri kaybını en aza indirme adına ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte elde edilen veriler yazıya dökülmüş ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi bir veya birden çok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, deneyimlerin veya her boyuttaki dilsel öğelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılan bir veri analizi yöntemidir (Kızıltepe, 2015). İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak ilişkilere veya temalara ulaşmaktır. İçerik analizinde yapılan işlem temelde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bunun için araştırmacı tümevarımcı analiz yapar. Tümevarımcı analizde önce içerik kodlanmakta sonra bu kodlardan kavramlara ve nihayet elde edilen kavramlardan temalara ulaşılmaktadır. Kodlama, içerikte yer alan anlamlı bölümlerin (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) tespit edilmesidir. Kavram ise ulaşılan kodlara isim verilmesidir. İçerik analizinin son aşamasında ise Tema oluşturulmaktadır. Bu aşamada araştırmacı içerik analizinde elde ettiği kavramları belirli bir tema altında sınıflandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırma temelde yorumlamaya dayalı bir araştırma olduğundan araştırmacılar, katılımcılarla yoğun ve sürekli etkileşim içerisinde olmak durumundadır (Creswell, 2017). Bu temel ilkeye bu araştırmada da uyulmuştur. Ayrıca araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

- Öğrenciler çalışma grubuna gönüllülük esasına göre seçilmiştir.
- Nitel araştırmada geçerlilik genellikle veri içerisinden çıkarılan anlamlar ve sonuçlarla ilişkili olduğundan (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2015) araştırma verileri farklı bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmiş ve benzer temalara ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilmiştir.
- Yarı yapılandırılmış formda kullanılan soruların anlaşılabilirliği ve konuya uygunluğu iki alan uzmanı tarafından ayrıca kontrol edilmiştir.
- Hazırlanan görüşme formundaki soruların amacına uygunluğunu anlamak için ilk önce 6 öğrenci ile pilot uygulama yapılmış hem soruların anlaşılabilirliği ölçülmüş hem de asıl uygulama öncesi tecrübe edinilmiştir.

Bu çalışmada araştırmacılar veri toplama sürecinde ve verilerin analizinde doğrudan yer almış, bir araç görevi üstlenmiş, veri toplama sürecinde ve veri analizinde mümkün olduğunca nesnel olamaya özen göstermişlerdir. Ayrıca yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız ilk sorudan başlamak istiyorum. Araştırmada kullanılan araştırmacı gönüllüğü, aydınlatılmış onam ve bilgilendirilmiş olur formu aşağıda verilmiştir.

Çalışma "öğretmenleri değişen ilkökul öğrencilerinin bu durumu nasıl anlamlandırdıkları" adına yapılacaktır. Araştırmada elde edilen veriler sadece bilimsel çalışmalar için kullanılacak başka herhangi bir şey için kesinlikle kullanılmayacaktır. Eğer sorularda farklı bir durum görürseniz cevaplamaya bilir araştırmadan vaz geçebilirsiniz. Elde edilen veriler isminizi belli edecek şekilde değil kod verilerek analiz edilecektir.

- Aşağıda imzası olan ben çocuğumun "İlkokul Öğrencileri Sınıf Öğretmeni Değişimini Nasıl Algılıyor" başlıklı çalışmasına katılmasını kabul ediyorum.
- Bu çalışmayı yürüten Arş. Gör. Mustafa EROL ve Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.
- Araştırmacı ilkökul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor ile ilgili bilgilerin ayrıntılarını açıklama ve çocuğumla ilgili sırları koruması şartıyla bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.
- Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum.
- Bu çalışmadan çocuğumu istediğim zaman çıkarabileceğimi anladım.

Bulgular

İlkokul öğrencilerinin öğretmen değişimine ilişkin görüş ve algılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları bu bölümde verilmiştir. Araştırmanın alt problemleri olan iki ana soru çerçevesinde; birinci soru üç ikinci soru iki tema altında toplanmıştır.

Alt Probleme İlişkin Bulgular: Sınıf Öğretmeni Değişen İlkokul Öğrencilerinin Bu Değişime İlişkin Duygusal Tepkileri Nasıldır?

Öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin öğretmen değişimine ilişkin duygusal tepkilerinin üç tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temalar “Öğretmen Değişikliğinin Hissettirdikleri” “Sil Baştan” ve “Ben Öğretmen Olsam Gitmezdim” şeklinde tanımlanmıştır. Bu temalara ilişkin analizler tema başlıkları ile aşağıda sunulmuştur.

Tema 1: Öğretmen Değişikliğinin Hissettirdikleri

Kavramsal çerçevede de belirtildiği gibi eğitim öğretim faaliyetlerinin en temel öğelerinden ikisi öğretmen ve öğrencidir. Öğretmenler öğrencilere birçok konuda destek vermekte ve onları hayata hazırlamaktadırlar. Bu etkileşimin doğal sonucu ise öğrencilerin öğretmenlerine duygusal olarak bağlanmasıdır. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin en yoğun olduğu dönem ise ilkökul dönemidir. Bu dönemde öğretmen öğrencilerin ailelerinden sonra en fazla zaman geçirdiği kişidir. Ancak sınıf öğretmenlerinin çeşitli sebeplerden dolayı değişmesi öğrencileri duygusal açıdan olumsuz etkilemekte; öğrenciler tarif ederken zorlandıkları bazı olumsuz duygular yaşamaktadır. Bunlar çaresizlik, değersizlik, üzüntü, kaygı, cezalandırılma, kıskançlık, vb. duygular olarak adlandırılabilir. Bu tema içerisinde değerlendirilen bulgular aşağıda öğrenci ifadelerinden birebir alıntılama yolu ile ifade edilmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin tamamı sınıf öğretmenine alıştıklarını ve değiştiğinde çok üzülüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin ÖK-1 “Artık öğretmenimin değişmemesini isterim. Okulun bitmesine az kaldı artık değişmesin, bu çok zor”. ÖE-1 ise, “Öğretmenimi çok sevdim. Gidince çok üzülüm” ifadeleri ile durumu açıklamışlardır. Benzer şekilde ÖK-2’de “Öğretmenler beni çok üzdüler; ben Ö hocanın acısını hala yaşıyorum. Onu unutmam tam bir sene aldı. Bence tek bir öğretmenle okulu bitirenler çok şanslı” cümleleriyle açıklamıştır. Diğer bir deyişle sınıf öğretmeni değişimine öğrencilerin ortak duygusal tepkisi üzüntüdür. Ayrıca öğretmen değişikliği sonucu bazı öğrenciler üzüntülerini öğrenilmiş çaresizlik yolu ile açıkladıkları belirlenmiştir. ÖE-3 “...Ö öğretmen değiştiğinde de Y öğretmen gittiğinde de çok üzülüm; diğerlerin de hiç üzülmedim. Ne de olsa onlar da değişecekti...” şeklindeki öğrenci görüşü bu durumu destekler niteliktedir.

Öğretmen değişikliğinin sebebini bazı öğrencilerin sınıfa/ kendilerine bağladığı ve öğretmenlerini üzdükleri/dinlemedikleri için onların da sınıfı cezalandırdığını düşündükleri görülmüştür. Örneğin ÖE-2 [Öğretmeni kendisine sürekli kızdığı için hiç öğretmeni dinlemediğini belirttikten sonra] “Aynı kutuplu mknatıs gibi bir birimizi itiyoruz. Bu durum benden kaynaklanıyor [Öğretmen değişikliğinden bahsediyor]. Ben yeni öğretmenlerle bir türlü anlamıyorum ve öğretmenler de bırakıp gidiyor. Arkadaşlarım çok üzülüyor”. Bu araştırma bulgusu incelendiğinde öğretmen değişikliğini öğrencilerin, bir ceza gibi algıladığı şeklinde de

yorumlanabilir. Ayrıca sınıf öğretmeni değişikliği bazı öğrencileri öğretmenlerinin yine değişebileceği hususunda da kaygılandırmaktadır. ÖE-4 ve ÖK-5'in görüşleri bu durumu desteklemektedir, *"Her dakika sanki öğretmenimiz gidecek de başka bir öğretmen gelecek diye düşünüyorum"*, *"İngilizce dersine başka bir öğretmen geldiğinde ben onun hep derslerimize gireceğini sandım"* ifadeleri öğrencilerin öğretmen değişikliğinden kaygı duyduklarını göstermektedir.

Öğretmen değişikliğinden kaynaklı sorunların ilkökul öğrencilerini duygusal olarak olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu noktada ilkökul öğrencilerin yaşadığı bu olumsuzluklar (üzüntü, kaygı, cezalandırma vb.) öğrencilerin akademik başarılarını ve okula bağlılıklarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Nitekim V-1 *"Bunun bir büyüğü farklı bir okulda hep aynı öğretmenle devam etti. Bu (çocuğundan bahsediyor) çok şanssız sürekli öğretmeni değişti ve abisinden geride kaldı. Çocuğum okula bile gitmek istemez hale geldi"* diyerek bu durumu ifade etmiştir. Bu noktada ilkökul öğrencilerin öğretmenlerine karşı geliştirdiği olumsuz duygular çocukları birçok yönden etkilemektedir.

Tema 2: Sil Baştan

Çalışma grubundaki öğrencilerin neredeyse tamamı, öğretmen değişikliklerinin sanki okula yeniden başlıyormuş hissi verdiğini belirtmişlerdir. Örneğin ÖK-1 *"Okulu Aydın öğretmenimle (öğrencinin birinci sınıftaki öğretmeni) bitirmek isterdim. Çünkü her gelen bir öğretmene alışana kadar okul bitti ve sürekli yeniden okula başladım sanki"* ifadeleri ile bu durumu açıklamıştır. Benzer şekilde ÖE-4'de *"Keşke öğretmenimiz değişmese. Gelen öğretmene alışmak zor oluyor. Onunla konuşmak veya bize nasıl davrandığını öğrenmemiz için aradan zaman geçmesi gerekiyor"* ifadeleri ile öğretmen değişikliğinin okula yeniden başlama hissi yarattığına vurgu yapmıştır.

Bu durumun sebebi şu şekilde açıklanabilir: Yeni bir öğretmene alışmak, aynı zamanda onun disiplin anlayışını, iletişim biçimini, ders anlatım tarzını anlama ve buna uyum sağlama sürecidir. Bu süreç öğretmen veya öğrencinin kişisel özelliklerine göre bazen uzun ve sıkıntılı bir süreç olabilmektedir. İlkokulun birinci sınıfında alışma süreci tamamlanmakta; süreç içerisinde meydana gelen değişimler zamana yayıldığı için öğrenci ve öğretmen için kolayca aşılabilir problemler olmaktadır. Ancak yeni bir sınıf öğretmeni öğrenciler için okula da yeni başlama anlamına gelebilmektedir.

Tema 3: Ben Öğretmen Olsam Asla Gitmezdim

Bu tema altında araştırmacıların yorumları, öğrenci ifadelerinden birebir alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Öğretmeni değişen ilkökul öğrencileri öğretmenleri ile empati kurmuş gitmek zorunda kalan öğretmenlerini kendi bakış açılarına göre değerlendirmişlerdir.

Öğrenciler öğretmen değişikliği sürecinde kendilerini öğretmenleri yerine koymuşlar ve kendileri öğretmen oldukları zaman asla öğrencilerini bırakmayacaklarını ve bu durumu öğrenciler duygusal olarak etkilendiklerini (ÖE-1 *Ben öğrencilerimi bırakmak istemem ve onları bırakıp gitmem benim dört tane öğretmenim değişti ve çok mutsuz oldum onlara da aynı duyguyu hissettirmek istemem*) ifade etmişlerdir. Örneğin ÖK-4 *"...Ben bir sınıf öğretmeni olsaydım öğrencilerimi bırakıp gitmezdim. Çünkü ben bir öğretmen olarak öğrencilerimin değişmesini istemezken neden onlar istesin ki..."* benzer şekilde ÖE-3 *"...Öğrencilerimi*

birakmak olmaz ki, bir öğretmen onları çocuğu gibi sevmeli. Ben öğretmen olsam onları bırakmazdım çünkü üzülürler ben de üzülürüm bırakmam. Öğrencilerimin de değişmesini istemem. Alıştığım öğrenciler varken neden başka öğrencilere yeniden alışmak zorunda kalayım ki..." ifadeleri ile öğrencilerini bırakmayacaklarına vurgu yapmışlardır.

Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini zorunluluktan değil bilerek ve isteyerek bıraktığını; çünkü öğretmenlerinin kendilerini sevmediğini veya yaramazlık yaptıkları için cezalandırmak amacıyla gittiğini düşünmektedirler. Örneğin ÖE-5 "*Öğrencilerime alıştırdım ve onları severdim. Neden bırakmak zorunda kalayım ki anlamadım. Öğretmenlerimiz bence bizim yaramazlık yaptığımız için bizi çok sevmiyor ondan bırakıp gidiyor başka öğrencileri okutuyor*" ifadeleri ile öğretmen değişikliğinin kendilerinden kaynakladığına vurgu yapmaktadır. Bu söylemler aynı zamanda öğrencilerin mevcut öğretmenlerden beklentileri olarak da değerlendirilebilir.

Öğrencilere öğretmenlerin çeşitli sebeplerden dolayı gitmek zorunda olabilecekleri açıklandığında ise bazı öğrenciler öğretmenlerin gitmek zorunda olabileceklerini belirtmişler ancak öğretmenlerin gitmek zorunda kalsalar bile öğrencilerini aramalarını istemişlerdir. Örneğin ÖK-3 "*Öğretmenimi (birinci sınıfta okutan sınıf öğretmenden bahsediyor) çok seviyordum o da bizi sevdiğini söylemişti. Ama gitti bir daha da aramadı. Gitmek zorunda olsa [en azından] arardı*" cümleleri ile açıklamıştır. Benzer şekilde ÖK-5'de "*Öğrencilerime alıştırdım ve onlardan ayrılmazdım. Eğer çok zorda kalırsam gittiğimde onları arardım sürekli*" ifadeleri ile öğretmenlerinin başka gitmek zorunda kalsalar bile kendilerini aramalarına vurgu yapmışlardır. Ancak bir öğrenci bu durumu kabullenememiş ve öğretmenlerin gitmek zorunda olmadıklarını, kendilerini isteyerek bırakıp gittiklerini (ÖE-2, *Öğretmen olsaydım sürekli gitmezdim. Gitmek zorunda da kalmazdım neden kalayım ki*) ifade etmiştir.

Alt Probleme İlişkin Bulgular: İlkokul Öğrencileri Sınıf Öğretmeni Değişimini Nasıl Anlamlandırmaktadırlar?

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde öğrencilerin sınıf öğretmeni değişimini nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin metaforlarının neler olduğu tespit edilmiştir. *Sınıf öğretmeni değişimini ilkokul öğrencileri nasıl anlamlandırmaktadırlar?* Sorusuna ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde "*bitiş*" ve "*değişim*" olarak iki tema şeklinde ayrıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin üretmiş olduğu metaforlar ve ait oldukları temalar Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Oluşturduğu Kavramsal Temalar ve Metaforlar

Metaforlar	Temalar
Kelebek	
Panda	Bitiş (toplam 5 öğrenci)
Dinozor	
Toner	
Tahta Kalemi	
Kiralık Ev	
Oyuncak (değiştiren çocuk)	Değişim (toplam 5 öğrenci)
Hava	
Bukalemun	
Balon (Sönmesi)	

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin, sınıf öğretmeninin değişmesini toplam 10 metaforla açıkladıkları ve bu metaforların iki temada toplandığı görülmektedir. Bu temalara ilişkin öğrencilerin ifadeleri (kodlar) aşağıdaki gibidir:

Tema 1: Bitiş

Öğrenciler öğretmenlerin sürekli değişmesini tükenen veya tükenmekte olan şeylere benzeterek (ÖK-1, *Nesli tükenmiş dinazor gibi geliyor bana sanki öğretmenlerin nesli tükeniyor*; ÖE-5, *Nesli tükenmekte olan pandalar gibi...*) açıklamışlardır. Öğrencilerden bu metaforlarını açıklaması istendiğinde öğrenciler sınıf öğretmenlerin değiştiğini ve durumun ancak bu şekilde açıklanabileceğini söylemiştir. Diğer öğrencilerin cevapları incelendiğinde de buna benzer metaforlar oluşturdukları ve benzer şekilde açıkladıkları görülmüştür. Bu bulgular öğrencilerin bir kısmının sınıf öğretmenlerinin değişmesini bitişle ilgili metaforlarla açıkladıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin konuya ilişkin metaforlarını seçerken genelde nesli tükenen, tükenmekte olan veya ömrü kısa olan hayvanları tercih ettikleri görülmüştür.

Bu temada belirlenen metaforlar genellikle bitiş vurgulamaktadır. Aşağıda verilen ifadeler bu metaforların bulunduğu cümlelere örnek olarak gösterilebilir:

- *Bir kelebeğin ömrü gibi öğretmenlerimizin gelip gitmesi* (ÖE-3.)
- *Fotokopi makinesin sürekli toneri bitmesi gibi bir şey* (ÖE-1.)
- *Srayla bitmekte olan tahta kalemi gibi* (ÖK-4.)

Tema 2: Değişim

Öğrencilere niçin bu metaforları kullandıkları sorulduğunda ÖK-3, *“birinci sınıftan beri öğretmenlerimiz değişiyor sadece ikinci sınıfta öğretmenimiz bizi yıl boyunca okuttu. Diğer öğretmenlerimiz geliyor ve gidiyor. Bu durumda havanın karlı, soğuk, yağmurlu, güneşli olması gibi bir şey”* şeklinde açıklama yapmıştır. Diğer öğrencilerin de kullandıkları metaforlarla ilgili olarak metaforu bilerek kullandıklarını gösteren benzer şekilde açıklamalar yapmışlardır. Bu bulgular öğrencilerin bir kısmının sınıf öğretmeni değişimini açıklamak için değişimle ilgili metaforları seçtikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu temada öğrenciler toplam beş metafor üretmiştir. Şu ifadeler bu metaforların içinde bulunduğu cümlelere örnek olarak gösterilebilir:

- *“Bence hava olayları gibi bir gün başka bir gün başka”* (ÖK-3.)
- *“Bir insanın sürekli [kiralık] ev değiştirmesi gibi geliyor bana”* (ÖE-2.)
- *“Şişmiş bir balonun sıcaktan sönmeye gibi bir şey”* (ÖK-5.)
- *“Sürekli tablet değiştiren bir çocuğa benziyor öğretmenlerim”* (ÖK-2.)
- *“Aynı bukalemuna benzettim onlar da çok renk değiştiriyor”* (ÖE-5.)

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni değişikliği karşısında ilkökul öğrencilerinin duygusal tepkileri daha çok üzüntü, çaresizlik, değersizlik, kaygı, cezalandırılma, kıskançlık, vb. olumsuz duygular olmaktadır. Sınıf öğretmeni değişen ilkökul öğrencilerinin bu değişime ilişkin duygusal tepkileri ile ilgili olarak ilkökul öğrencilerinin söylemleri üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar, “Öğretmen Değişikliğinin Hissettirdikleri”, “Sil Baştan” ve “Ben Öğretmen Olsam Asla Gitmezdim” olarak isimlendirilmiştir. Sınıf öğretmeni değişikliğinde öğrencilerin hissettiği öğretmen değişikliğinin hissettirdikleri temasındaki üzüntü ve olumsuz duygular, okulla ilgili bilişsel ve duyuşsal gelişimi de olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir. Zira Öşzavlı ve Özberk de (2010) yaptıkları araştırmada öğretmen değişikliğinin, öğrencilerin başarısının düşmesine, duygusal açıdan olumsuz etkilenmelerine ve öğrenme zorluklarına neden olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin sınıf öğretmeninin değişmesine karşı verdikleri duygusal tepkilerin bir kısmı da “Sil baştan” teması altında değerlendirilmiştir. Öğrenciler sınıf öğretmeni değişikliğini okula yeniden başlama olarak algılamaktadırlar. Bu durumun sebebi öğrencilerin, öğretmenlerinin davranışlarını, eğitim tarzlarını, disiplin anlayışlarını anlayıp ona göre hareket etmeyi öğrendikten sonra yeni gelen öğretmenin özelliklerini anlama ve beklentilerine uygun şekilde cevap vermeyi öğrenmelerinin zaman alması olabilir. Özellikle ilkökul öğrencilerinin yaşları dikkate alındığında sınıf öğretmeninin değişiminden daha fazla etkilenecekleri söylenebilir (Öşzavlı ve Özberk, 2010). İlkokul öğrencilerin sınıf öğretmeninin değişmesiyle ilgili olarak söylediklerinin bir kısmı da “Ben Öğretmen Olsam Asla Gitmezdim” teması altında incelenmiştir. Öğrenciler kendilerini öğretmenleri yerine koymuş ve öğretmen olduklarında öğrencilerini asla bırakmayacaklarını belirtmişlerdir. Bu durum, sınıf öğretmeni değişikliğinin öğrencileri duygusal olarak olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

Çalışmada ilkökul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin değişmesini anlamlandırma süreçleri ile ilgili algıları da tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar iki tema altında incelenmiştir: “Bitiş” ve “Değişim”. İlgili alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenleri değişen öğrencilerin bu duruma ilişkin metaforlarını belirlemeye yönelik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Alan yazındaki çalışmalar genellikle öğrencilerin öğretmen algıları üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde ise ilkökul öğrencilerinin büyük bir kısmı sınıf öğretmenleri ile ilgili olumlu metaforlar geliştirmektedirler. Yine bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler öğrencilerin hayatında anne ve babalarından sonra gelmektedir. Öğrenciler sınıf öğretmenlerini “yol gösterici, koruyucu ve yönlendirici” olarak algılamaktadırlar. Öğrenciler sınıf öğretmeni algılarını açıklamak için “anne-baba, melek, karınca, ateş böceği, güneş, fener, meşale, lamba, kutup yıldızı, fener, kılavuz, pusula, ışık, rehber, kaptan, navigasyon ve yol gösterici” metaforları kullanmaktadırlar (Altuner ve Başaran, 2017; Turhan ve Yaraş, 2013; Cerit, 2008; Koç, 2014; Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölçü, 2009; Ertürk, 2017; Karadağ ve Gültekin, 2014; Çelik, Çatalbaş ve Tombul, 2014). Bu noktada öğrencilerin sınıf öğretmeni ile ilgili olarak “anne” metaforunu kullanmaları özellikle dikkat çekicidir (Saban, 2004). Annenin çocuk için önemi düşünüldüğünde sınıf öğretmeninin de çocuk için önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, bu bulgular ışığında değerlendirildiğinde sınıf öğretmeni değişikliğinin ilkökul öğrencilerini başta duygusal gelişim olmak üzere diğer tüm gelişim alanlarında olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Ayrıca unutulmamalıdır ki sınıf öğretmenlerin değişimi, sınıf öğretmenliğini imajının öğrenci gözünde

olumsuz hale dönüşmesine neden olmaktadır. Bu durumda, her yeni gelen öğretmenin sınıf ortamında giden öğretmenden daha çok zorlanacağı söylenebilir.

Sürekli öğretmen değişikliğinin öğrencilerde yarattığı olumsuz duygular öğrencilerin öğretmen algısının yanını sıra okul algısını da olumsuz etkileyebilmektedir. Nitekim V-1 bu durumu “Çocuğum öğretmenin sürekli değişmesinden dolayı okula gitmek istemiyor. Öğretmeni olmadığından başka sınıflarda yeni öğretmeni gelene kadar misafir oluyor. Arkadaşlarından ayrıldığı içinde okula gitmek istemiyor. Bu durumda çocuğun okula olan ilgisi azalıyor” ifadeleri ile açıklamıştır. Özdemir ve Kalaycı (2013) araştırmasında, öğrencilerin okul algılarının olumlu yönde geliştirilmesinin, onların okula yönelik bağlılıklarını da geliştirebileceğini belirlemişlerdir. Literatür incelendiğinde okul bağlılığının davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç boyutunun bulunduğu söylenebilir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Bu noktada duygusal bağlılık öğrencilerin öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı sergilediği olumlu ve olumsuz tepkileri kapsamaktadır. Sürekli öğretmen değişikliği öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumsuz tepkiler sergilemelerine neden olmakta ve bu durum öğrencilerin okula bağlılıklarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Sınıf öğretmeni değişimine neden olan etmenlerden (öğretmenin doğum iznine ayrılması, ölüm, emekli olma, aile ve sağlık sorunları vb.) en önemlilerinden birisi ücretli öğretmenlik uygulamasıdır. Ücretli öğretmenlerin geçici statüleri gereği okula herhangi bir kadrolu öğretmenin gelmesi, müdürle uyumsuzluk yaşanması, okul kültürüne adapte olamamaları gibi nedenler öğretmen değişimindeki en büyük etmenler olarak görülmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırma incelendiğinde, öğrencilerin ücretli öğretmenleri okulun bir üyesi olarak kabul etmedikleri (Çolak-Ölmez, 2009) belirlenmiştir. Ayrıca Turan ve Bozkurt (2010) ücretli öğretmenlerin geçici statüleri gereği okul kültürüne adapte olamadıklarını ve okulu sahiplenemedikleri için sağlıklı bir kurum kültürünün oluşmasını engellediklerini belirtmişlerdir. Sağlıklı bir okul kültürü öğretmelerin kendi işleri hakkında olumlu duygulara sahip olmasına ve öğrencilerin öğrenmeye motive olmasına yardım etmektedir (Barnett ve McCormick, 2004). Tüm paydaşların katkı sağladığı bir okul kültürü, yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaya imkân sağlamakta ve öğrencinin akademik başarısının artmasını sağlamaktadır (Fiore, 2000). Bu açıdan öğretmen değişiminin önündeki en büyük etmenlerden biri olan ücretli öğretmenlik kavramının temel eğitim döneminde yeniden gözden geçirilmesi öğrencilerin duygusal ve akademik gelişimleri açısından önemlidir.

Araştırma bulgularından hareketle şu öneriler getirilebilir:

- İlkokul döneminde öğrencilerin öğretmenlerine bağlandığı görülmektedir. Öğrencilerin hayatında önemli bir yer tutan sınıf öğretmenlerinin sürekliliğinin sağlanması öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimini destekleyecek ve okula yönelik kaygılarını azaltacaktır.
- Ücretli öğretmenlik statüsü yeniden düzenlenmeli veya tamamen kaldırılmalıdır.
- Eğer ücretli öğretmen çalıştırmak zorunlu ise en azından bu öğretmenlerin özlük hakları ve maaşlarında iyileştirme yapılarak, bu öğretmenlerin bir yıl boyunca sınıflarının başında olmalarının sağlayıcı önlemler alınmalıdır.
- MEB, kadrolu ve sözleşmeli sınıf öğretmenlerinin tayin politikasını bir şubeyi birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar okutacak şekilde düzenlemelidir.

- Ortaokul birinci sınıf (beşinci sınıf) öğrencilerinin sınıf ve branş öğretmenleriyle ilgili algıları araştırılmalı; ülkemizde ilkokula devam eden öğrencilerin gelişim özellikleri ve sınıf öğretmenine bağlanma biçimleri dikkate alınmalı ve bu araştırma sonuçlarından hareketle bir an önce ilkokulların süresinde düzenlemeye gidilmelidir. Dördüncü sınıfa giden öğrencilerin sınıf öğretmenine bağlanma durumları dikkate alındığında ilkokulların en az beş sene olması gerektiği söylenebilir.
- Araştırma İstanbul'da düşük sosyo-ekonomik düzeyde ailelerin çocuklarının devam ettiği bir devlet ilkokulunda sınıf öğretmenleri değişen öğrencilerle yürütülmüştür. Farklı il ve sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda da benzer araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Altan, M. Z. (2014). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı: Girişimci öğretim girişimci öğretmen*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altuner, G. Ş. ve Başaran, M. (2017). *İlkokul öğrencilerinin sınıf öğretmeni kavramına ilişkin metaforik algıları*. 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Lefke.
- Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 298-315.
- Bahar Güner, Ö., Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 419-444. doi: 10.14527/pegegog.2015.023
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara.
- Barnett, K. & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 400-406. doi: 10.1177/0013161X03261742
- Carneiro, P. (2008). Equality of opportunity and educational achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal*, 7(1), 17-41. doi: 10.1007/s10258-007-0023-z
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, K., Çatalbaş, G. ve Tombul, E. (2014). İlköğretim kurumu öğrencilerinin "sınıf öğretmeni" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 1-16.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21), 269-283.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*. 149.
- Çolak Ölmez, Z. (2009). *Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi-Trabzon ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- De Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120. doi: 10.1191/1362168802lr101oa
- Dewey, J. (2014). Günümüzde eğitim J. Ratner (Ed.). *Pedagogik inançlarım* içinde (1-10) B. Ata ve T. Öztürk (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Erol, A. ve Erol, M. (2018). Platon'un "devlet" eserinin eğitsel açıdan değerlendirilmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 12-27.
- Ersoy, F. A. (2016). Fenomenoloji A. Saban ve A. Ersoy (Ed.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss.81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15.
- Fiore, D. (2000). Positive school cultures: The importance of visible leaders. *Contemporary Education*, 71, 2-11.
- Güler, A. Halıcıoğlu, B. H. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Bülteni*, 2(6), 14-17.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27. doi: 10.1007/BF03340893
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları* S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öğretmenlik kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471- 484.

- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2014). The metaphors that elementary school students use to describe the term "Teacher". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 69-83.
- Kıral B., Kıral E. ve Başdağ, S. (2013, Mayıs). *İlkokul öğrencilerinin algılarına göre sınıf öğretmeni metaforları*. XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Aydın.
- Kıral, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 57-65.
- Koç, S. E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(15), 47-72.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C. ve Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school. *Learning and Individual Differences*, 50, 147-156. doi: 10.1016/j.lindif.2016.07.019.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197. doi: 10.1016/j.edurev.2012.03.001
- Orhan, F. ve Dağcı, A. (2015). Ergenlikte dini kimliğin inşası: sosyal öğrenme kuramı açısından bir değerlendirme. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7), 115-132.
- Öşzavlı, H. ve Özberk, E. (2010, Eylül). *İlköğretimde eğitim-öğretim yılı içerisinde öğretmen değişikliğinin öğrencilerinin okul başarısına ve okula karşı olan tutumlarına etkisi*. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kıbrıs.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(4), 2125-2137.
- Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 461-522.
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S. ve Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 35(3), 323-335.
- Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (70-81). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2017). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Telli, S., Brok, P. ve Çakıroğlu, J. (2008). Öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmen hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 118-129.
- Turan, M. ve Bozkurt, E. (2010). Ücretli öğretmenlik sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1543-1557.
- Turhan, M. ve Yaraş Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 129-145.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.

Yazar(lar)

Mustafa Erol, Sınıf Eğitimi, Hayat Bilgisi Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanlarında çalışmalar yapmaktadır

Mustafa Başaran, Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi, İlkokuma ve Yazma Eğitimi alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

İletişim

Araştırma Görevlisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Davutpaşa Kampüsü, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Esenler/İstanbul
e-mail: merol@yildiz.edu.tr

Doçent Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Davutpaşa Kampüsü, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Esenler/İstanbul
e-mail: mbsrn@yildiz.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The quality of an educational institution is understood through the quality of the teacher. For this reason, the teacher plays a key role in educational institutions. Teacher change can lead to a decrease in students' success and to learning difficulties. Pedagogues stated that this situation is mostly seen in primary schools. Especially children between 6-10 years of age are open to being affected by teacher change. The main reason for this situation is that teachers' behaviors and their education styles are different from each other and it is hard for children to get used to the style of the newcomer, while they are already used to the style of their first primary school teacher (Öşzavlı & Özberk, 2010).

In this study, it is aimed to reveal the thoughts and metaphorical perceptions of the elementary school students whose primary school teachers were changed towards this situation. The answers to the following questions were sought within the framework of this basic objective.

1. What are the emotional reactions of the elementary school students whose primary school teachers were changed towards this change?
2. What are the metaphorical perceptions of students towards the change of their primary school teachers?

Methodology

Design of the Research. In this research, the qualitative research design of phenomenology; semi-structured interview and content analysis techniques were used for data collection and processing. Phenomenology is a qualitative research approach that reveals how people interpret their experiences as a result of their interaction with their environment (Sart, 2015). In other words, in phenomenological studies, it is aimed to understand the perspective of the study group about life experiences and to identify what makes their life meaningful (Johnson & Christensen, 2014). The reason for using this phenomenology pattern in this research is to focus on how primary school students, whose primary school teachers were changed, interpret these experiences.

Study group: The study population consists of the 4th grade students whose primary school teachers were changed more than two times through 1st, 2nd, 3rd, and 4th grades in Esenyurt, İstanbul. A total of 10 students (5 females and 5 males), were selected on a volunteer basis by obtaining their families' permission and the studies were carried out with these students. In order to determine the study group, the criterion sampling method of purposive sampling types was used. In criterion sampling, the sample is formed from individuals, events, objects or situations with qualifications identified in relation to the problem (Merriam, 2015). The criteria used to determine the study group was determined as "being a 4th grade student whose primary school teacher was changed at least two times from 1st grade till 4th grade".

Data Collection and Analysis: Data were obtained by following the semi-structured interview method. The semi-structured interview is a method of collecting data in which predetermined questions are asked by the researcher, and in which new and different questions can be asked about the subjects arisen during the interview (Güler, Halıcıoğlu & Taşkın, 2015; Merriam, 2015; Patton, 2015). The data obtained through semi-structured interview forms were analyzed by means of content analysis.

Validity and Reliability: To ensure validity and reliability of the research; students were selected to participate in this study on a voluntary basis. Since the validity in the qualitative research is generally related to the interpretations and results understood from the data (Güler, Halıcıoğlu & Taşkın, 2015), the research data were also reviewed by a different researcher and similar themes and categories were obtained.

Discussion and Conclusion. According to the results of the research, primary school students' emotional reactions towards the change of their primary school teacher were determined to be negative emotions such as sadness, helplessness, worthlessness, anxiety, being punished, jealousy, etc. Students' discourses regarding the emotional reactions shown towards the teacher change were grouped under three themes. These themes were named as follows; "negative emotions", "starting from scratch", and "I would never leave if I were a teacher". The negative emotions felt by the students about the change of their primary school teachers have the potential to negatively affect the cognitive and affective development in the school. According to a study carried out by Zira Öşzaylı and Özberk (2010), the teacher change may lead to decreases in students' success and to learning difficulties.

In this study, metaphorical perceptions of students about the change of their primary school teachers were also determined. The metaphors that students had developed were examined under two themes: "Ending" and "Change". In the literature, a study to determine the metaphors of the students whose primary school teachers were changed was not found. It was observed that studies mostly focus on students' perceptions of teachers. According to the results of these studies, a large number of primary school students develop positive metaphors towards their primary school teachers. Students whose teachers are changed constantly develop negative metaphors towards their teacher. It should also be kept in mind that the change of the primary school teachers causes the image of primary school teachers to become negative in the eyes of the students. In this case, it can be said that every new teacher will face more challenges than the former teacher of the classroom.

Recommendations. It is seen that the students are connected to their teachers in the primary school period. Ensuring the continuity of the primary school teachers who hold an important place in students' lives will support the academic, personal, and social development of the students and reduce their concerns about the school. Paid teacher status must be rearranged or repealed completely.

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin İşitme Kayıplı Bireylere Verilen Destek Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Fenomenolojik Araştırma*

The Opinions of Teachers Working in Special Education and Rehabilitation Centres About the Support Services for Individuals with Hearing Loss: A Phenomenologic study

Ufuk Atmaca**
Yıldız Uzuner***

To cite this article/ Atf için:

Atmaca, U. ve Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1214-1248. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.7m

Öz. Bu çalışmada; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Fenomenoloji çalışması olarak desenlenen bu araştırmanın katılımcıları, ÖERM’de işitme kayıplı çocuklara destek hizmetleri veren yedi öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtıcı araştırmacı günlükleri ve doküman incelemesi teknikleriyle toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. Öğretmenlerin ÖERM’de verdikleri destek hizmetler olgusuna yönelik algılarının, deneyimlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Aynı kurumda çalışan ve aynı işitme kayıplı öğrencinin dersine giren iki öğretmenin ailelerle ortak deneyimler yaşayabildikleri, yaşadıkları deneyimlerine yönelik görüşleriyle ortaya çıkan kavramlara farklı anlamlar yükledikleri görülmüştür. Farklı deneyim yaşamalarına rağmen öğretmenler bazı olgulara karşı ortak algılar geliştirebilmişlerdir. Örneğin kurumların denetlenmesi katılımcıların hepsi için problemli bir süreç olarak algılanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İşitme kayıplı bireyler, destek hizmetler, özel eğitim ve rehabilitasyon

Abstract. It is aimed to investigate the opinions of teachers working in Special Education and Rehabilitation Centers (SERCs) about the support services for individuals with hearing loss. The present research is designed as phenomenology, and the participants are seven teachers who provide support services for students with hearing loss in SERCs. The data were collected by semi-structured interviews, reflective research journals and document. The data were analysed by performing content analysis. Teachers’ perception about the support services they provide in SERCs differs according to their experiences. It was concluded that two different teachers working in the same organization and teaching to the same students with hearing loss could experience the same things with families. However, they assigned different meanings to concepts. It was also concluded that teachers could develop the same perceptions even if they experienced different phenomenon. For example, all the participants perceived the inspections of organizations as a problematic process.

Keywords: Individuals with hearing loss, support services, special education and rehabilitation

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.09.2019

Düzeltilme Tarihi: 09.10.2020

Kabul Tarihi: 20.10.2020

* Bu çalışma, birinci yazarın 2019 yılında, ikinci yazarın danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

***Sorumlu Yazar/Correspondence:* Anadolu Üniversitesi, Türkiye atmacaufk@gmail.com ORCID: 0000-0003-0296-8552

*** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, yildizuzuner@gmail.com ORCID: 0000-0001-6477-2593

Giriş

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, demokratikleşmiş toplumların temel yapı taşlarından biridir. Özel eğitime gereksinimi olan bireylere özel eğitim hizmetleri sunulmaksızın bunu sağlayabilmek mümkün gözükmemektedir (Canöz, 2013). Eğitimin yaşantımızdaki belirleyici etkisinin yalnızca normal gelişim gösteren bireylerle alakalı olduğunu kabul etmek, sosyal yaşantımız içerisinde toplumun bir parçası olduğu yadsınamayan özel gereksinimli bireyleri göz ardı etmek anlamına gelmektedir. Eğitim hakkı, ayırt etmeksizin herkesin dâhil edilmesi gereken en temel haklardan biri olarak kabul görmektedir (Kargın, 2004). Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) tarafından özel gereksinimli bireyler yetersizlik türlerine göre gruplanmıştır. Bu gruplar içerisinde bulunan işitme kayıplılar; yetişkinler için 40 desibel (dB) den daha büyük işitme kaybına sahip, çocuklar için 30 dB den daha büyük işitme kaybına sahip bireyler olarak tanımlanmıştır. Dünya genelinde 466 milyon işitme kayıplı birey olduğu ve bunların 432 milyonunun yetişkin 34 milyonunun ise çocuk olduğu belirtilmiştir (WHO, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde işitme kayıplı bireyler; "İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2012).

Türkiye'de işitme kayıplı bireyler; tanılama, değerlendirme ve yönlendirme durumlarına göre çeşitli kurumlarda eğitim alabilmektedir. İşitme kayıplı bireylerin eğitim aldığı bu ortamlar, yatılı özel eğitim okulları (işitme engelliler ilkokulu ve ortaokulu), genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfı ve genel eğitim okullarındaki kaynaştırma sınıflarıdır (Gürgür, 2014). Bu eğitim ortamlarından birine devam eden veya herhangi bir kurumdan eğitim almayan işitme kayıplı bireyler ayrıca okul dışı destek eğitimi hizmetlerinden de faydalanabilmektedir.

Destek eğitimi "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele, uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri" olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda işitme kayıplı bireylerin işiten akranlarına nazaran dil ve iletişim becerilerinin daha yavaş gelişmesinden kaynaklı olarak bu bireylere okul içi ve okul dışı uygun destek eğitim hizmetlerinin sunulması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Foster ve Cue, 2009; Kelman ve Branco, 2004; Miller, 2008; Slobodzian, 2009). Sunulan bu destek eğitimin sonucunda işitme kayıplı öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin geliştiği ayrıca uygun destek eğitim programlarının dil ve iletişim becerilerini olumlu yönde geliştirdiği ve öğrencilerin iletişim bağlamında eğitim ortamlarında, günlük yaşantılarında daha aktif olmalarını sağladığı belirtilmektedir (Eriks-Brophy vd., 2007; Paatsch ve Toe, 2013).

İşitme kayıplı bireylerin eğitimleri içerisinde okul içi veya okul dışında destek eğitim hizmetlerinden yararlanmalarının bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır (Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016). Bu destek eğitim hizmetlerinin gerek okul içinde gerek okul dışında uygun ortamlarda ve uzman kişilerce verilmesi gerekmektedir. Türkiye'de okul içinde destek eğitim odalarında sunulan bu hizmetler, okul dışında ise Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) sunulmaktadır. (MEB, 2012; DESÖP, 2013). Özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin verildiği ÖERM, MEB'in Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (MEB, 2012); "Özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda destek eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen engelli bireylere destek eğitimi hizmeti

veren doğrudan MEB'e bağlı özel öğretim kurumu" olarak tanımlanmaktadır. ÖERM'lerin sayısı MEB istatistiklerine (MEB, 2017) göre Türkiye genelinde 2.074'e ulaşmıştır. Aynı istatistikte bu kurumlarda eğitim gören özel gereksinimli birey sayısı 373.942 ve çalışan öğretmen sayısı da 22.264 olarak verilmiştir.

ÖERM'lerde işitme kayıplı bireylere uygulanan eğitim programı, uygun işitme cihazı kullanan, doğumdan itibaren her yaş grubundan işitme kayıplı bireylerin özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanmaktadır (MEB, 2008). Programın genel amaçları ışığında işitme kayıplı bireylerin işitme kalıntılarını en üst düzeyde kullanmaları, işitsel algı becerilerini kullanarak yaşlıları düzeyinde dil ve konuşma becerisi geliştirmeleri, iletişim becerilerini geliştirerek günlük yaşamda kullanmaları, okuduklarını anlama ve okuma yazma becerilerini geliştirmeleri, temel matematik becerilerini kazanmaları ve akıl yürütme becerilerini geliştirmeleridir (MEB, 2008).

ÖERM'lerde verilen bu destek eğitim programında çalışan öğretmenler, Talim Terbiye Kurulu Öğretmenlik Alanları Atama ve Ders Okutma Esasları'na göre görevlendirilmektedir (MEB, 2016). Bu esaslara göre ÖERM'de işitme kayıplı bir öğrenciye zihin engelliler öğretmeni tarafından destek eğitim hizmeti verilebilmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği gibi farklı alanlardan mezun öğretmenler de sertifika programlarıyla ÖERM'lerde öğretmenlik yapabilmektedir (Coşkun ve Boldan, 2014).

İşitme kayıplı öğrencilere verilen destek eğitim hizmetleri uluslararası bağlamda incelendiğinde daha çok okul içi destek eğitim hizmetleri ve destek eğitim odası süreçlerini inceleyen araştırmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda; işitme kayıplı çocuklara destek eğitim hizmeti sunan öğretmenler ile kaynaştırma öğretmenlerinin işbirliği içerisinde çalışması gerektiği vurgulanmıştır (Powers, 2001). Destek eğitim odalarının kapanmasının olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurduğu dile getirilmiştir. Bu odaların kapanmasıyla okulun ilk yıllarında çocukların çok zorlandığı, mücadele verdikleri, destek eğitim odalarının hizmetlerine devam etmesi halinde bu problemlerin ortadan kalkacağı belirtilmiştir (Miller, 2008). İşitme kayıplı öğrencilerin, eğitim öncesinde ya da sonrasında destek eğitim odası öğretmeni ile iletişim becerilerini geliştirici çalışmalar gerçekleştirdiği belirtilmiştir. Ancak destek eğitim öğretmenleri tarafından kaynaştırma ortamındaki öğrencilere uygun düzenlemelere yönelik bir çalışma yapılmadığı belirlenmiştir (Slobodzian, 2009). Gezici öğretmenlerin yerine getirdikleri iş, bu işi nerede öğrendikleri ve eğitimlerini sürdürmeyle ilgilenip ilgilenmediklerine odaklanılmıştır. Gezici öğretmenlerin sadece %17'sinin becerileri öğretmen yetiştirme programından, %65'lik bölümünün ise alanla ilgili katıldıkları çalıştaylar ve kurslardan öğrendiği vurgulanmıştır (Foster ve Cue 2009).

Türkiye'de MEB istatistiklerine göre ÖERM'lerin oldukça yaygın olması ve çalışan personel sayısının fazla olmasından kaynaklı ulusal alanyazında bu kurumlarla ilgili yapılmış birçok araştırmaya ulaşmak mümkündür. Yapılan bu araştırmaların; genel olarak zihin yetersizliği olan bireyler, otizm spektrum bozukluğu olan ya da çoklu yetersizliği olan bireylere odaklandığı ve öğretmenlerle yapılan araştırmaların da genel olarak iş doyumu ve tükenmişlikle ilgili olduğu görülmektedir. ÖERM'lerde gerçekleştirilen ulusal araştırmalar ele alındığında bu kurumlarda işitme kayıplılara destek hizmetler sunan öğretmenlerin görüşlerini inceleyen iki ulusal araştırmaya ulaşılmıştır (Akmeşe Piştav ve Kayhan, 2016; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016).

Bu araştırmalardan bazıları konularına göre şu şekilde gruplandırılmıştır:

- a) ÖERM'lerin işleyişine ilişkin yapılan araştırmalar (Korucu, 2005; Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2006; Altınkurt, 2008; DESÖP, 2013; Karasu ve Mutlu, 2014; Atmaca, Atilar ve Uzuner, 2018).
- b) ÖERM'lerin yönetimi ve denetimine ilişkin yapılan araştırmalar (Kayaaltı, 2005; Yılmaz, 2015; Acer, 2016).
- c) ÖERM'lerde görev yapan öğretmenlere ilişkin yapılan araştırmalar (Yalçın ve Bek, 2010; Tarakçı, Tütüncüoğlu, Tarakçı, 2012; Horuz, 2014; Altan, 2015; Akıncı, 2016; Akmeşe Piştav ve Kayhan, 2016; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016; Çetin ve Şen, 2017).
- d) ÖERM'lere devam eden çocukları olan ailelere ilişkin yapılan araştırmalar. (Sağiroğlu, 2006; Yıkılmış ve Özbey, 2009).

Türkiye'de Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016) tarafından yapılan araştırmada, ÖERM' de işitme kayıplı öğrencilere sunulan hizmetlere ilişkin işitme engelliler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenler kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı çocukların okul içinde yeterli destek almadığı ve ÖERM'lerin bu açığı kapatmaya çalıştığını amaçladığı ve bunun için ÖERM'leri gerekli gördüklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin eğitim programlarını hazırlarken Rehberlik Araştırma Merkezinden (RAM) gelen raporları dikkate aldığı fakat bunların öğrencilere uygun olmadığını söyledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin planladıkları eğitimin değişebildiğini, aile ve öğrencilerin isteklerinin ön planda olduğunu, aldıkları lisans eğitiminde ÖERM'lerdeki işleyiş, destek hizmetler ile ilgili yeterlilikleri edinmeden mezun olduklarını ve ÖERM'lerde sunulan destek hizmetlerin sıklık ve sürelerinin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmüştür. Sorunlar ile ilgili olarak öğretmenlerin ayrıca MEB'in ÖERM'leri yeterince denetlemediğini ifade ettikleri saptanmıştır.

Diğer araştırma ise Akmeşe Piştav ve Kayhan (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada ÖERM'lerde çalışan işitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının, işitme kayıplı çocukların tanı, değerlendirme, eğitim süreçleri, eğitimlerinde ailelerin katılımına yönelik düzenlemelere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İşbirliği süreçlerinde, RAM'a yönlendirme, değerlendirme ve yerleştirme sürecinde, kurumlardaki fiziksel düzenlemelerde, materyal yeterliliğinde ve aile eğitiminde halen eksikler olduğu da bulgular arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ÖERM'de verilen ders saatlerinin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. RAM'dan gelen eğitim raporlarının öğrencilere uygun olmadığını görüldüğü araştırma bulgularının arasında yer almaktadır.

Ulusal alanyazın incelendiğinde işitme kayıplı bireylerin ÖERM'lerden aldığı destek eğitimi ve bu eğitimin içeriği ile ilgili öğretmen görüşlerine başvuru yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. İşitme kayıplı bireylerin ÖERM'lerde aldıkları destek eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşlerine başvuru yapılan araştırmalar incelendiğinde sadece işitme engelliler öğretmenliği mezunu öğretmenler ve odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanları ile yapıldığı görülmektedir. Oysaki MEB'in 2018 yılında yayınladığı yönetmeliğe göre bu kurumlarda görev alan öğretmenler artık özel eğitim alanı öğretmeni olarak adlandırılmakta, özel eğitim bölümü mezunu olmasa da bu merkezlerde işitme kayıplı çocuklara destek eğitim hizmetleri sunabilmektedir. Bu bağlamda merkezde görev alan farklı alanlardan mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin işitme kayıplı öğrencilere verilen destek eğitim hizmetleri ile ilgili görüşlerinin

önemli olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde ÖERM'lerde çalışan öğretmen sayıları göz önüne alındığında bu önem daha da belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda ÖERM'lerde işitme kayıplı bireylere verilen destek eğitim hizmetleri hakkında özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini inceleyecek bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmada; ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin deneyimleri ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin kurum yapısı ve işleyişi ile ilgili deneyim ve görüşleri nelerdir?
2. ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylerin eğitim öğretim sürecine yönelik deneyim ve görüşleri nelerdir?
3. ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı çocukların aileleri ile ilgili işleyişe yönelik deneyim ve görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin destek eğitim sürecindeki diğer paydaşlardan beklentileri ve diğer paydaşlara önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji; farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olguların (olay, deneyim, algı, yönelim, kavram, durum vb.) farklı kişiler tarafından nasıl algılandıklarını, deneyimlendiklerini ve anlaşıldıklarını kişilerin gözünden derinlemesine betimlemeye çalışan bir nitel araştırma desendir (Baş ve Akturan, 2013; Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmada fenomenoloji deseni kişilerin; algılarını, deneyimlerini, olaylara yönelik bakış açılarını ve anlamlandırmalarını derinlemesine açıklayabilme ve bunlara yönelik bütüncül bir bakış açısı sağlama olanaklarını barındırdığı için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Eğitimde fenomenoloji, araştırmalarının amacı eğitim öğretim sürecinde yaşanan deneyimleri anlayabilmek ve öğrenme öğretme sürecini geliştirebilmektir. Bu amaç çerçevesinde eğitim öğretim sürecinde her algı, düşünce ve yaşanan olağan deneyimler fenomenolojide eğitim araştırmalarının konusu olabilir. Bu araştırma da ÖERM'de işitme kayıplı bireylere destek hizmetler sunan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanılmış ve deneyimlerin özüne ulaşmaya çalışılmıştır (Ersoy, 2017).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılarak Eskişehir ilinde ÖERM'lerde çalışan yedi öğretmen olarak belirlenmiştir (Creswell, 2014; Glesne, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın Eskişehir’de yapılmasında bu ilin, işitme engellilerin eğitimi ile ilgili hem üniversite hem de eğitim kurumları olarak birçok önemli merkezi barındırması göz önünde bulundurulmuştur. (MEB, 2017) Ayrıca bu merkezlerde eğitim alan bireylere de ÖERM’ler tarafından okul dışı destek eğitim verilmesi, böylece öğretmenlerin akademik ve sosyal anlamda birçok öğrenciyle çalışabilmeleri etkili olmuştur. Bu araştırmada da katılımcıların bazı ölçütleri taşıması gerekmektedir. Bunlar;

- İşitme kayıplı bireylerin devam ettiği ÖERM’lerde öğretmen olarak görev yapması ve bu öğretmenlerin yoğunlukla işitme kayıplı çocuklarla çalışması
- Öğretmenlerin ÖERM’lerde en az bir yılını tamamlamış olması
- Araştırmaya katılacak öğretmenlerin gönüllü olması

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken; MEB’in ilgili dokümanları incelenmiş ve bu incelemeden sonra özel eğitim bölümleri olan üniversitelerin bulunduğu Eskişehir ilinde ve ilçelerinde hizmet veren yirmi dört ÖERM belirlenmiştir. İlgili dokümanlar incelenerek bu yirmi dört ÖERM’in iletişim ve adres bilgilerine ulaşılmıştır.

Yazarlar yirmi dört kuruma telefonla ulaşmış ve araştırmanın amacını belirterek kurumların araştırmaya izin verip vermeyeceklerini sormuşlardır. Yapılan bu görüşmeler sonucunda Eskişehir’deki ÖERM’lerin sadece dokuzunun işitme kayıplı bireylerle destek eğitim hizmeti sunduğu belirlenmiştir. Bu kurumlardan yedisinin yöneticisi araştırmanın gerçekleşmesi için izin vermiştir. Belirlenen yedi kurumdan randevular alınmış ve yapılan görüşmeler sonucunda dört kurumda çalışan öğretmenlerin katılımcı özelliklerini taşımadığı belirlenmiştir. Fenomenoloji araştırmalarında katılımcılar belirlenirken deneyim yaşamaları ve gönüllü olmaları önemli iki unsurdur (Ersoy, 2017; Van Manen, 2014; Creswell, 2013). Bu iki unsur göz önünde alınıp katılımcı ölçütleri değerlendirildiğinde kalan üç kurumdan bu şartları sağlayan yedi öğretmen belirlenmiş ve araştırmanın katılımcı sayısı ortaya çıkmıştır. Katılımcı bilgileri Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcı Bilgileri

Katılımcı Kod İsmi	Mezuniyet	Mesleki Deneyim (Yıl)	ÖERM Deneyimi (Yıl)	Çalışılan Kurum Sayısı
Eylül Öğretmen	Lisans İletişim Fakültesi, Tezli Yüksek Lisans Engelliler Araştırma Enstitüsü	7	6.5	1
Yasemin Öğretmen	Okul Öncesi Öğretmenliği	8.5	6.5	2
Hacer Öğretmen	İşitme Engelliler Öğretmenliği	1.2	1.2	2
Zehra Öğretmen	İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği	5	4.5	2
Fatma Öğretmen	Okul Öncesi Öğretmenliği	4.5	4	3
Esra Öğretmen	Okul Öncesi Öğretmenliği	7	4	2
Sevilay Öğretmen	İşitme Engelliler Öğretmenliği	2	2	1

Araştırmacıların Rollerini

Birinci yazar İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans programından mezun olmuş aynı programda yüksek lisansını tamamlamıştır. Halen İşitme Engellilerin Eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Lisansüstü eğitimlerinde nitel araştırma yöntemleri ve nitel veri analizi gibi yöntem derslerini başarıyla tamamlamıştır. Yazar, lisans eğitimi sonrası birden fazla ÖERM’de beş yıl süreyle öğretmenlik yapmıştır. ÖERM’lerde işitme kayıplı çocuklara verilen destek eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen bu araştırmaya yönelmesinin nedenlerinden biri de araştırmacının ÖERM’lerdeki öğretmenlik deneyimidir.

İkinci yazar İşitme kayıplı çocukların eğitimi alanındaki otuz altı yıllık tecrübesinin yanı sıra, nitel araştırma yöntemleri alanında da uzmandır. Verilerin toplanmasından önce birinci yazarla birçok toplantı gerçekleştirmiş ve sahaya hazırlamıştır. Araştırma verilerinin toplandığı süreçte katılımcılarla gerçekleştirilen her görüşmeden önce ve sonra birinci yazarla görüşmüş, alınan ses kayıtlarını dinlemiş ve anlık geribildirimler vermiştir. Araştırma sürecinin planlanması, verilerin toplanması, veri toplama tekniklerinin belirlenmesi, verilerin analiz edilmesi verilerin yorumlanması ve araştırma raporunun yazılması aşamalarında eş zamanlı bulunmuş, denetlemiş, verdiği dönütler ile birinci yazarı yönlendirmiştir. Birinci yazarın yüksek lisans ve doktora tez danışmanıdır.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada nitel araştırma yönteminin inandırıcılığını sağlamada en az üç veri toplama ilkesi doğrultusunda; belge incelemesi, araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır (Ersoy, 2017; Creswell, 2013; Gay, Mills ve Airasian, 2012; Glesne, 2015; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Birinci yazar, öğretmenlerle gerçekleştirdiği görüşmelerin öncesinde ve sonrasında, ikinci yazar ve uzmanlarla gerçekleştirdiği toplantıların sonrasında ve araştırma süreci ile ilgili aşamalarda altmış iki sayfa araştırmacı günlüğü yazmıştır. Birinci yazar veri toplama sürecinde yaşadığı olumlu ve olumsuz durumları, karşılaştığı güçlükleri ve bu karşılaşılan problemleri çözmeye süreçlerini günlüğüne yansıtmış ve bunlar araştırma sürecine katkıda bulunmuştur. Ayrıca yazılan günlüklerden elde edilen veriler araştırmaya kaynaklık sağlamıştır. Tutulan bu günlükler ikinci yazar tarafından eş zamanlı ve düzenli olarak okunmuş ve birinci yazara geri bildirimler verilmiştir (Glesne, 2015).

Yazarlar tarafından, daha önce gerçekleştirilen araştırma bulguları ve bu araştırmanın amacı göz önüne alınarak, odaklanılan olguyu derinlemesine inceleyebilmek ve bu olguyu kapsamlı olarak ele alabilmek için, yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Ayrıca bu görüşme soruları oluşturulurken; hem yarı yapılandırılmış görüşme sorularının özellikleri hem de araştırmanın deseninin özellikleri göz önüne alınmıştır. Hazırlanan bu sorular, ikinci yazar ile yapılan görüşmelerde yukarıdaki bahsedilen özellikleri kapsamı bakımından revize edilmiştir. Daha sonra nitel araştırma ve işitme engellilerin eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve dönütler çerçevesinde değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, ikinci yazar tarafından tekrar incelenmiş, araştırmanın deseni ve tekniğin özelliklerine göre tartışılmıştır. Son olarak ikinci yazar ve nitel araştırma alanında uzman bir kişinin görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve pilot

görüşme için randevu alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s.34). Görüşme süreleri, görüşme ortamları ve veri toplama biçimi Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2.

Veri Toplama Çizelgesi

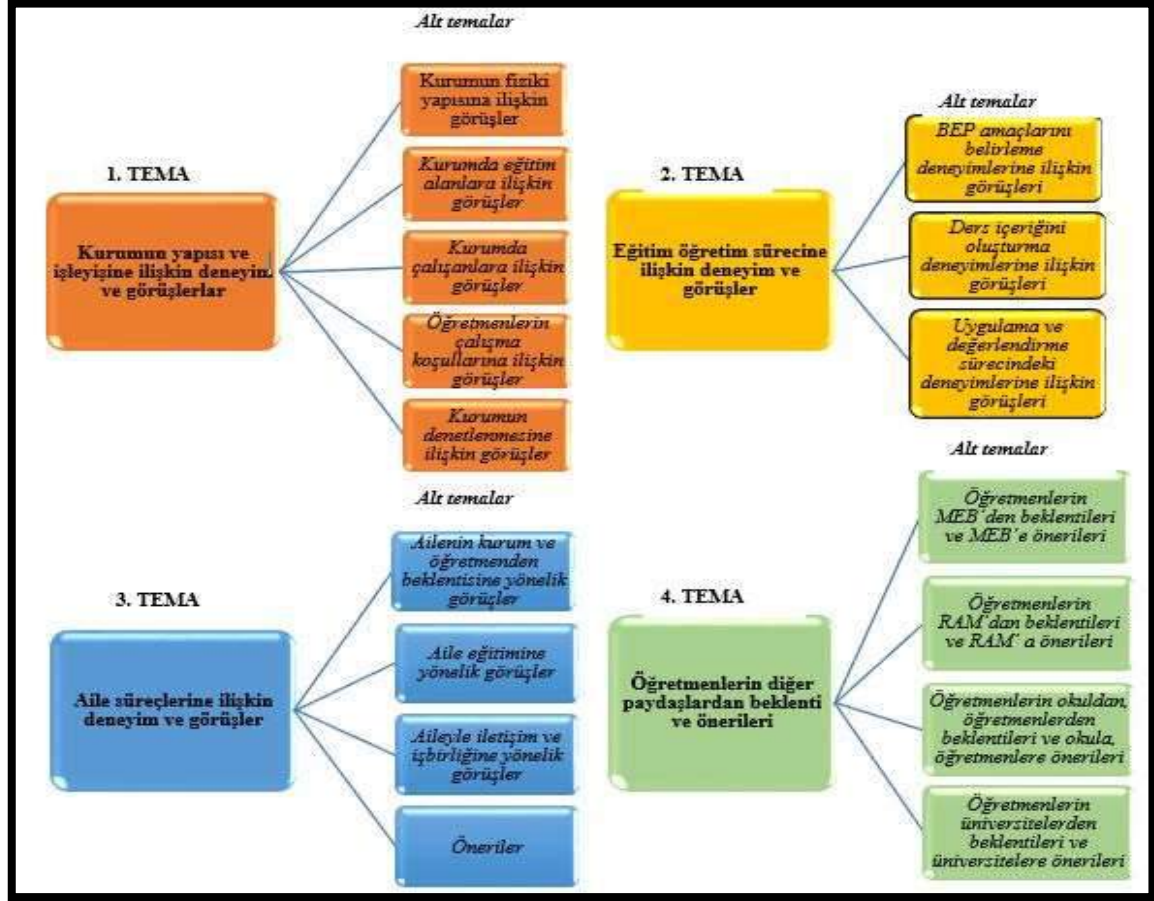
Sıra	Katılımcı	Süre	Ortam	Veri toplama biçimi
1.	Sevilay Öğretmen	53dk 56sn	Kafe	Ses kaydı, günlük
2.	Fatma Öğretmen	61dk 35sn	Kafe	Ses kaydı, günlük
3.	Zehra Öğretmen	63dk 48sn	ÖERM Derslik	Ses kaydı, günlük
4.	Esra Öğretmen	51dk 21sn	ÖERM Derslik	Ses kaydı, günlük
5.	Hacer Öğretmen	51dk 35sn	ÖERM Derslik	Ses kaydı, günlük
6.	Yasemin Öğretmen	46dk 19sn	ÖERM Derslik	Ses kaydı, günlük
7.	Eylül Öğretmen	48dk 48sn	ÖERM Derslik	Ses kaydı, günlük

Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin toplanması sırasında kayıt altına alınan yarı-yapılandırılmış görüşme ses kayıtlarının, veri toplama süreci tüm katılımcılar için sona erdiğinde dökümü yapılmıştır. Yapılan bu döküm işlemi her katılımcı için ayrı ayrı yapılmış olup, hiçbir ekleme ya da çıkarma yapılmadan yazıya dökülmüş ve daha sonra bu dökümlerin doğrulamaları yapılmıştır.

Araştırma verileri, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik olarak fenomenoloji desenine uygun olan içerik analizi ile yapılmış, verilerin kavramsallaştırılmasına ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkmasına gayret edilmiştir. Elde edilen bilgiler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Kendi içinde anlamlı olan bölümler isimlendirilmiştir. Tüm veriler bu şekilde kodlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulmuştur. Kodlama aşamasında verilerin içinde arananların sürekli farkında olmak adına araştırma soruları dikkate alınmış ve izlenmiştir. Temaların bulunması için kodlar bir araya getirilmiş ve incelenmiş kodlar arasındaki ortak yönler bulunmuş, toplanan veriler kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir. Ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları saptanmış ve buna göre birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirecek türden temalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Kodları bir araya getiren temalar belirlendikten sonra ortaya çıkan temanın çok fazla olduğu görülmüş ve bu temaların ortak ilişkilerinden yola çıkarak sınıflandırılabilceği bir üst düzey kodlama daha yapılmıştır. Bunun sonucunda en genel düzeydeki temalar ortaya çıkmış ve bu temalar altında alt temalar oluşmuştur. Analiz sonucunda ulaşılan dört ana tema ve alt temalar **Şekil 1**'de verilmiştir.



Şekil 1. Tema ve alt temalar

İnandırıcılık

Araştırma boyunca araştırmanın sistematik bir şekilde devam edebilmesi, araştırmacıya gerekli yol gösterici bilgilendirmenin yapılabilmesi, ortaya çıkan olumsuzlukların çözüme kavuşturulabilmesi, araştırma sürecine dâhil olan katılımcılar arasındaki iş birliğinin sağlanabilmesi adına birinci yazara aynı zamanda tez danışmanı olan ikinci yazar tarafından sürekli geribildirimler verilmiştir. Birinci yazarın topladığı veriler, süreçte ve sonuçta hem işitme kayıplıların eğitimi alanında hem de nitel araştırma yöntem biliminde uzman ikinci yazar tarafından eş zamanlı incelenmiş, birinci yazara geribildirimler verilmiş ve yönlendirmeler yapılmıştır.

Fenomenoloji araştırmalarında inandırıcılığı arttırmak için katılımcıların onayını almak gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte sadece uzmanın incelemesinin yeterli olduğu da dile getirilmektedir. Bu araştırmada her ikisine de dikkat edilmiş olup, uzman olan tez danışmanının her aşamayı incelemesinin yanında katılımcılara veri toplama sürecinden sonra tekrar ulaşılmış ve katılımcıların onayları alınmıştır (Ersoy, 2017).

Bu fenomenoloji araştırmasında inandırıcılığın nitelikleri yerine getirilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda alınan birtakım önlemler aşağıdaki gibidir.

- Birden farklı türde veri toplama kaynakları kullanılarak (görüşme, doküman inceleme, araştırmacı günlükleri) verilerde çeşitleme yapılmıştır.
- Araştırmanın planlanması ve araştırma süreci boyunca, uzmanlarla görüşülmüş, tez danışmanı olan ikinci yazar tarafından araştırmanın her aşamasında izleme çalışmaları yapılmıştır.
- Elde edilen bütün veriler çeşitlerine göre sınıflandırılarak dosyalanmış, bu işlem hem veri toplama hem de analiz sürecinde düzenli olarak yapılmıştır.
- Derinlemesine veri toplanmasına ve ayrıntılı betimlemeler yapılmasına çalışılmış, toplanan veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
- Birinci yazarın yaptığı betimlemeler ve yorumlamalar ikinci yazar tarafından kontrol edilmiştir.
- Verilerin toplanması, dökümleri ve analizleri ayrıntılı olarak rapor edilmeye çalışılmıştır.
- Verilerden elde edilen bulgular birbirleriyle ve alan yazınla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Etiği

İnsanlarla yapılan bütün araştırmalarda ihlal edilmemesi gerekli olan bazı etik kurallar vardır. Dünyanın herhangi bir yerinde yapılan bilimsel araştırmada, evrensel olarak aranan temel etik ilkeler; bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek, aldatmama-yanıltmama ve verilere sadık kalmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmanın başlangıcından itibaren her aşamasında tüm araştırmalarda olduğu gibi yerine getirilmesi gereken dürüstlük, gizlilik, sorumluluk ve adil paylaşım şeklindeki tüm etik ilkelere uyulmaya özen gösterilmiştir (Ekiz, 2015; Uzuner, 2005). Bu doğrultuda alınan önlemler aşağıdaki gibidir.

- Araştırma süreci açık bir hale getirilmeye çalışılmış, süreç boyunca gerçekleştirilecek tüm görüşmelerin öncesinde yazılı ve sözlü izinler alınmış, gönüllü katılımcıların, istedikleri aşamada araştırmadan çekilebilecekleri söylenmiştir.
- Her katılımcı tek tek gönüllü araştırma katılım formunu okuyup imza altına almıştır.
- Katılımcıların, çalıştıkları kurumların, bulgularda verilen öğrencilerin ve öğretmenlerin hiçbirinin gerçek kimlikleri belirtilmemiş ve kod isimler verilmiştir. Böylece, hakları korunmaya çalışılmış, katılımcıların stresten ve utanmadan uzak kalmaları sağlanmış ve isminin yayılmasından endişe duymaları önlenmiştir (Creswell, 2014; Uzuner, 2005).
- Ayrıca araştırma gerçekleştirilmeden önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli resmi izinler alınmıştır. Bunun yanında araştırmanın gerçekleşeceği kurum kurucuları ve yöneticilerinden gerekli izinler alınarak veri toplanmaya başlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve elde edilen temalar çerçevesinde ulaşılan bulgular verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın deseninin doğası gereği bulgular, deneyimlerden derinlemesine yola çıkarak, yer yer ayrıntılı ve uzun örneklerle, doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir (van Manen, 2014).

Kurumun Yapısı ve İşleyişine İlişkin Deneyim ve Görüşler

Bu temadan beş alt temaya ulaşılmıştır. a) Kurumun fiziki yapısına ilişkin görüşler, b) Kurumda eğitim alanlara ilişkin görüşler c) Kurumda çalışanlara ilişkin görüşler d) Öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin görüşler, e) Kurumun denetlenmesine ilişkin görüşler

Kurumun fiziki yapısına ilişkin görüşler

Kurumun fiziki koşulları öğretmenler tarafından, *binanın dış yapısı, binanın içyapısı, sınıfın içyapısı ve materyal* olarak ele alınmıştır.

Binanın dış yapısı: ÖERM olarak eğitim verilen binanın dış yapısı ve bina olarak uygunluğu ile ilgili dört öğretmen görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden ikisi kurum binalarının *evden ya da apartmandan bozma yerler* olduğunu dile getirmişlerdir. Hacer Öğretmen ÖERM için kullanılan binaların ilk olarak kurum amacıyla yapılmadığını, sonradan düzenlendiğini belirtmiştir. “*Hep apartmandan bozma yapıldığı için hiç bu düşünülerek direk bir bina yapılmıyor sonuçta o binayı bir şekilde işte koşullara uydurmaya çalışıyorlar.*” Benzer şekilde Eylül Öğretmen de kurumun binasını *evden bozma bir yer* olarak nitelendirmiş ve sonradan düzenlendiğini ve bir önceki çalıştığı kurumunda benzer şekilde uygun olmadığını “*...daha vasat bir yerdi*” sözleriyle ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden üçü kurum binalarının *bahçe içinde olması gerektiğini* ama kurumların çoğunun böyle olmadığını vurgulamışlardır.

Binanın içyapısı: Öğretmenlerden beşi, bina içiyle ilgili fiziksel alanın *yetersiz* olduğunu dile getirmiştir. Bina içinin *yeteri kadar aydınlık ve ferah* olması, ayrıca merdiven ve pencerelerin *çocuklar için uygun ve tehlikesiz* olması gerektiğinden ve bina içi bölümlerin *uygun yapılanmada* olması gerektiğinden bahsetmişlerdir. İki öğretmen ise bina ile ilgili görüş beyan etmemiştir.

Zehra Öğretmen bölümlerin yapılanmasının *uygun olmadığını* belirtmiş bazı bölümlerin fiziki alan olarak *küçük* geldiğini ve öğrencilerin rahatlıkla her yere girmemesi gerektiğini söylemiştir. “*Alt kattaki bekleme salonunu görmüşsünüzdür, biraz küçük öğrenciler oraya sığmıyor mesela, mutfak alt katta, öğretmenler odası alt katta, sekreteryaya alt katta ve öğrenciler her yere girip çıkıyor.*” Öğrencilerin çeşitli bölümlere girmesinden kaynaklı olarak çalışanların verimli olamayabileceğini belirtmiştir. “*Sürekli sekreterimizin başında öğrenciler ve veliler bulunuyor yani nasıl çalışabilir nasıl verimli olabilir.*”

Hacer Öğretmen binanın *tehlikelerden arındırılmış* olması gerektiğini belirtmiş ve bu binaların küçük çocuklar için çok tehlikeli olabileceğini söylemiştir. Hacer Öğretmen “*Mesela koklear*

implantlı küçük bir çocuk gelse kafasını vurabileceği bir sürü yer var.” sözleriyle bu durumu örneklendirmiştir.

Öğretmenlerden üçü bina içinde bağımsız bir oyun alanı olması gerektiğini vurgulamıştır.

Sınıfın içyapısı: Sınıfın fiziki koşulları ile ilgili altı öğretmen yalıtım, uygun kapı pencere yeri, aydınlatma ve ferahlık, konularında görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden ikisi, yalıtımın *uygun* yapılması gerektiğini, bunun işitme kayıplı çocuklar için *çok önemli* olduğunu, şu anki kurumlarında buna *dikkat edilmediğini*, yalıtımın *yetersiz* olduğunu dile getirmiştir. Bu öğretmenlerden dördü, sınıf içinde cam ve pencerelerin hem güvenlik hem de ferahlık için uygun yerde olması gerektiğini söylemiştir.

Materyal: ÖERM’lerde bulunan ve kullanılan materyaller ile ilgili yedi öğretmen görüş belirtmiştir. Bu öğretmenlerden beşi, kurumlarının materyal bakımından *iyi durumda* olduğunu söylemiş, iki öğretmen ise materyal açısından *problem yaşadıklarını* dile getirmiştir. Öğretmenlerin tamamı kurumda uygun materyallerin bulunmasının ön koşul olduğunu dile getirmiş ve materyalin hem kurum hem de öğretmen için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Kurumda eğitim alanlara ilişkin görüşler

Öğretmenlerin tamamı, çalıştıkları kurumda birden çok engel grubuna ait öğrencilerin olduğunu söylemişlerdir. Eğitim alanların; işitme kayıplı, zihin engelli, otizm spektrum bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu, fiziksel engelli ve birden fazla engeli sahip olanlar çocuklar olduklarını belirtmişlerdir.

Bu öğretmenlerden dördünün farklı yetersizlik türleriyle çalışmalarını bir *sorun* olarak algıladıkları görünürken, bir öğretmen ise bu durumu bir problem olarak algılamamıştır.

Dört öğretmen farklı gruplarla derse girerken kendilerini yıprattığını, konuların birbirleriyle karıştığını, bir grubun diğerinden daha zor öğrendiği için *sıkıntı* yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Hacer Öğretmen “*Açıkçası böyle işitmelerle yoğun olduktan sonra zihin engelli öğrencilerle çalışmak beni biraz yıpratıyor.*” diyerek bu konuyla ilgili düşüncesini dile getirmiştir.

Kurumda çalışanlara ilişkin görüşler

Öğretmenlerin tamamı, kurumlarında işitme engelliler öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliğinden mezun özel eğitim alanı öğretmenleri, sertifika almayan okul öncesi öğretmeni ve ayrıca sertifikalı sınıf öğretmenlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Bu öğretmenlerden altısı, çalıştıkları kurumun kurucusu, aynı zamanda da yöneticisi olan kişilerin işitme engelliler öğretmenliğinden mezun olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen ise çalıştığı kurumun kurucusu ve yöneticisinin deneyimli bir sınıf öğretmeni olduğu, aynı zamanda uzun yıllar özel gereksinimli çocuklarla da çalıştığını belirtmiştir.

Altı öğretmen kurum kurucu müdürlerinin özel eğitim alanından ya da öğretmenlik mesleğinden geliyor olmalarının kendilerine *katkı* ve *kolaylık* sağladığını söylerken bir öğretmen bu

durumdan kendisinin çok *faydalanamadığını* belirtmiştir. Öğretmenler yöneticilerle zorlandıkları konularda işbirliği yaptıklarını, yöneticilerin bu anlamda mesleki bilgi ve deneyimlerinin önemli olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik görüşler

Öğretmenler kurum içindeki çalışma koşullarını yaşadıkları güçlükler olarak aktarmışlardır. Beş öğretmen, ÖERM’de çalışma koşullarıyla ilgili olarak *güçlüklerle karşılaştığını* dile getirmiştir. İki öğretmen ise genel anlamda kurum içerisinde güçlüklerle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bu beş öğretmen kurumda geçirdikleri sekiz saatin çok *yoğun olduğunu* bazen teneffüs ve öğle arası bile yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Örneğin, Sevilay Öğretmen “*Açıkçası çok boş vaktimiz olmuyor. Rapor yazmamız gerekiyor. Teneffüs aralarında yazmaya çalıştığımız oluyor. Öğle aramızı verdiğimiz oluyor. Yani o yönden biraz sıkıntılar çekiyoruz.*” sözleriyle yaşadığı güçlükleri dile getirmiştir.

Zehra Öğretmen “*Çok dinlenme fırsatımız olmuyor sekizde sekiz derse giriyorum. Bir şekilde onun dışında zaten dersten çıkıp veli bilgilendirme yapıyoruz. Hani o anda dinlenip kişisel ihtiyaçlarımızı giderip bir sonraki ders için malzeme ayarlamak biraz sıkıntı oluyor açıkçası.*” sözleriyle kişisel ihtiyaçlarını giderme ve bir sonraki derse hazırlık sürecinde yaşadığı güçlüklerden bahsetmiştir.

Hacer Öğretmen bir önceki kurumunda molasız çalıştığını “*Daha önceki deneyimlerimde sekiz saat seni köle gibi molasız çalıştırıyorlardı.*” diyerek belirtmiştir. Çalışma saatlerinin uzun olduğunu ve bazen hafta sonuna sarktığını, haftada kırk saat ders işlemekte *zorlandıklarını* söylemişlerdir. Yoğun çalışma temposu nedeniyle günün sonunda kendilerine *zaman ayıramadıklarını* belirtmişlerdir. Hacer Öğretmen “*Mesela bekâr olduğum ve ailemle yaşadığım için buradan altıda çıkmak beni etkilemiyor üçte de çıksam aynı şey olacak benim için ama evli olan bir insanın altıda işten çıkması bence biraz uzun bir süre.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Dört öğretmen kurumlarda öğretmenlerin aldığı ücretler le ilgili görüş belirtmişlerdir. Diğer iki öğretmen bu konu hakkında görüş beyan etmemiş, bir öğretmen ise ücret konusunda *sıkıntı yaşamadığını* belirtmiştir. Bu öğretmenlerden üçü, öğretmenlerin aldıkları ücretleri *düşük* bulmaktadır.

İki öğretmen velilerle ilgili yaşadığı güçlüklerden bahsetmiştir. Ailelerin bazı durumları kabullenemediği ve bazı ailelerin eğitim sürecinin içeriğine müdahale ettiklerini ve istedikleri gibi olmaması durumunda öğretmeni şikayet ettiklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden ikisi ise materyal konusunda yaşadıkları güçlüklerden bahsetmiş, materyal eksikliğini hissettiklerini ve materyal çeşitliliğine sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Eylül Öğretmen “*Bazen kurumlara bu külfet olarak gelebiliyor*” diyerek kurumda yaşadığı materyal sıkıntısından bahsetmiştir.

Kurumun denetlenmesine ilişkin görüşler

Altı öğretmen kurumların denetlenmesi ile ilgili düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler kurum denetimlerinin *kağıt üzerinde ve prosedür olarak kaldığını* belirtmişlerdir. Denetleme yapan müfettişlerin alan mezunu olmadığı için kurumun fiziki koşullarına baktığı, eğitim

öğretim sürecine odaklanmadığı dile getirilmiştir. Öğretmenlere herhangi bir destek ya da rehber süreçlerin olmadığı çalışma durumunun ve koşullarının denetlenmediği ve çok alakasız birimlerden denetlemeler yapıldığı söylenmiştir. Örneğin Zehra Öğretmen yaşadığı bir deneyimi şu sözlere dile getirmiştir. “Aferin aferin deyip geçiyordu. Yani mesela ben ne çalışıyorum? Nasıl çalışıyorum? Ne yapmalıyım? Ne yapmamalıyım? Çok bilgileri yok. Yani mesela Orman Bakanlığı’ndan gelen müfettiş oldu.” Zehra Öğretmen denetleme sürecine ilişkin yaşadığı bir başka deneyimi de şöyle aktarmıştır. “Genelde şey oluyor kurum sahipleriyle arkadaş oluyorlar müfettiş gelmeden önce bizim haberimiz oluyor açıkçası. Bir yerden haber geliyor işte ona göre hazırlanıyoruz falan.” Denetlemeyle ilgili yaşadığı deneyimler sonucunda kanunların olduğu ama işleyişin olmadığını düşündüğünü belirtmiştir.

Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Deneyim ve Görüşler

Bu temadan üç alt temaya ulaşılmıştır. a) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) amaçlarını belirleme deneyimlerine ilişkin görüşleri, b) Ders içeriğini oluşturma deneyimlerine ilişkin görüşleri c) Uygulama ve değerlendirme sürecindeki deneyimlerine ilişkin görüşleri

BEP Amaçlarını belirleme deneyimlerine ilişkin görüşleri

BEP amaçlarını belirleme deneyimleri öğretmenler tarafından, *Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporlarını değerlendirme ve öğrenciyi değerlendirme* başlıkları altında ele alınmıştır.

RAM raporlarını değerlendirme: Öğretmenlerin tamamı RAM raporlarıyla ilgili algılarının olumsuz yönde olduğunu belirtmiştir. Olumsuz görüş belirten öğretmenler, RAM tarafından verilen raporların öğrencilerin akademik düzeyi ve dil düzeyi için *uygun olmadığını* belirtmişlerdir. İşleyiş gereği verilen amaçları *çalışmak durumunda olduklarını*, bu zorunluluğun hem öğrenci hem de kendileri için *sorun yarattığını*, RAM’daki değerlendirmenin *çok kısa* olduğunu, öğrencilerin *tam anlamıyla kapsamlı değerlendirmeden geçmediği*, verilen amaçların *yetersiz* olduğunu, söylemişlerdir. Örneğin, Zehra Öğretmen “RAM’ın verdiği kazanımlar çok yeterli olmuyor.” sözleriyle belirlenen amaçların öğrenci için yetersizliğini dile getirmiştir.

Öğrenciyi değerlendirme: Yedi öğretmen uygulama sürecine geçmeden önce *öğrencinin ihtiyacını belirlemek* için değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı değerlendirmeyi RAM raporlarındaki amaçların *uygun olmadığından* dolayı yaptıklarını belirtmişlerdir.

Ders içeriğini oluşturma deneyimlerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin tamamı ders içeriklerini oluşturmadan önce amaçları belirlediklerini ve uygun kazanımları içeriğe dâhil ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu kazanımları modüller aracılığı ile oluşturduklarını dile getirmişlerdir. Üç öğretmen modülleri yeterli bulduğunu ve içerik belirlemede kendilerine yettiğini dile getirmiştir. Sevilay Öğretmen modüller hakkında. “Genelde yeterli şeyler zaten kazanım veriliyor altında zaten alt amaçları şeklinde veriliyor alt amaçlar da kazanımın ne şekilde ilerleyeceği şeklinde ilerliyor onlar yönünden sıkıntı çekmiyoruz yani modüller yeterli.” sözleriyle içerik oluşturduğu modülün yeterli olduğunu dile getirmiştir.

Uygulama ve değerlendirme sürecindeki deneyimlerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin tamamı değerlendirme sonrası amaç belirleme ve içerik oluşturmadan sonra uygulama sürecinin nasıl gerçekleştiği hakkında bilgi vermiş ve bu sürece ilişkin deneyim ve görüşlerini belirtmişlerdir. Uygulama sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı her öğretmen uygulamayı kendi öğrencilerinin özelliklerine göre yürüttüğü için bulgular bu tema da her katılımcı için ayrı ayrı verilmiştir.

Sevilay Öğretmen, öğrencileriyle haftalık iki saat bireysel bir saat grup şeklinde ders yaptıklarını bu sürenin kırk beş dakika sürdüğünü belirtmiştir. Uygulama için materyalin önemini dile getirmiş ve kurumun bu açıdan zengin olduğunu ve her ders bir materyal kullanmaya dikkat ettiğini belirtmiştir. Sevilay Öğretmen her materyalin çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak öğrenciye özel *uyarlanması gerektiğini* belirtmiştir.

Fatma Öğretmen, uygulama sürecinde işitme engelliler alanından mezun olmuş arkadaşlarıyla *işbirliği yaptığını* dile getirmiştir. Uygulamada çocuğun ihtiyacında göz önünde bulundurularak işitme ve dinleme eğitimine *ağırlık verdiğini* belirtmiştir. Uygulama sürecine ilişkin görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir. “*Doğru telaffuz etmeleri dil terapistlerinin işi. Benim işim kendini ifade edebildiği müddetçe sorun yok amacımız işte cümlelerini genişletmek, işte kendini ifade edebilmesini sağlamak.*” Fatma Öğretmen, uygulama sürecinde öğrencinin durumunun *kayıt altına alınması gerektiğini* öğrencinin takibi yapılmadığında verilen destek eğitimin *fayda sağlamayacağını* belirtmiştir.

Zehra Öğretmen uygulama sürecinde ilk önce çocuğun *işitsel durumuna odaklanılması* gerektiğini dile getirmiştir. Çocukla derse ihtiyacı durumunda *sese koşullanma, sesi ayırt etme* gibi *temel basamaklardan* başladığını, *bebekle çalışır* gibi çalıştığını *işitmeyi hallettikten sonra dille ilgili* çalışmalara başladığını belirtmiştir. Uygulama sürecinde meslektaşları tarafından birtakım *yanlışlar yapıldığını* şu sözleriyle belirtmiştir: “*Diğer meslektaşlarımın yaptığı bir yanlış var. Mesela direkt çocuğu alıp karta bakıyorlar. Soru soruyor, baktı ki çocuk cevap veremiyor hemen tekrara başlatıyor. Mesela cümleyi söylüyor çocuk tekrar ediyor.*” yapılan yanlış uygulamadan dolayı gerçekleşen *olumsuz* durumu yaşadığı şu deneyimle aktarmıştır. “*Daha sonra mesela burada çokta yaşadım onu defterdeki şeyleri açıyor çocuk çok güzel söylüyor orada yazan cümleleri ama mesela orada kahvaltı yapıyorlar sen kahvaltı yaptın mı diyorum cevap yok. Çünkü işlevsel dil yok, yani çocuk soruyu anlamıyor. Nasıl cümle kurması gerektiğini bilmiyor. Cümle yapısını bilmiyor.*” Zehra Öğretmen, çoğunlukla uygulama sırasında aileyi de derse aldığını ve böylece *devamlılığı sağladığını* belirtmiştir. Çalıştığı grubun küçük çocuklar olduğu durumlarda kartlarla çalışmaktan ziyade oyuncaklarla evcilik oynayarak uygulama yaptığını söylemiştir.

Esra Öğretmen yaşça büyük işitme kayıplı çocuklarla çalıştığını, öğrencilerinin birçoğunun *İÇEM’den geldiğini*, uygulama sürecini eğitimlerine takviye olacak şekilde sürdürdüğünü öğrendiği şeylere paralel uygulamalar yapmaya çalıştığını söylemiştir. Kaynaştırmaya devam eden öğrenciler için okulda çalışılan konuya paralel ders anlattığını şu sözlerle dile getirmiştir. “*Biz onunla okula takviyeyi çalışıyoruz. İşte okulda kesirleri işlemişse kesirleri anlatabiliyorum ya da okuduğunu anlamada bir sıfat anlatabiliyorum bir zamir anlatabiliyorum ona.*” küçük çocuklarla çalışmadığı için materyal sıkıntısı çekmediğini, çocuğun ihtiyacına göre hazırladığı programı uyguladığını ve bunu kendi tuttuğu defterinden takip ettiğini dile getirmiştir. Uygulama sürecinde işitme kayıplı çocuklarla çalışırken en çok soyut kavramlarda *zorlandığını*

belirtmiştir. İşitme kayıplı öğrencilerin uygulama sürecinde akademik anlamda bir sıkıntı yaşamadıklarını, iletişim boyutunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. *“Biraz şimdi insan iletişimde biraz zorlaşıyorlar ama akademik anlamda bir sıkıntı yaşamıyorlar.”* Esra Öğretmen, uygulama sürecinin içinde ve sonunda değerlendirmeleri bilgisayar programından yaptığını amaç ve kazanımlarına göre neleri yapıp yapamadığına baktığını dile getirmiştir.

Hacer Öğretmen, uygulama sürecinde çocukların yaş ve akademik özelliklerine bakarak farklı yöntemler uyguladığını dile getirmiştir. Değerlendirme sonrası öğrenci için planladığı programa bağlı kalarak uygulama sürecini yürüttüğünü zaman içerisinde içerikleri çocuklara anlatmak için birçok yol öğrendiğini, kendisini uygulama sürecinde çok *geliştirdiğini*, dile getirmiştir. Çocukların gereksinimlerine yönelik farklı iletişim yaklaşımları kullandığını dile getirmiş, gerektiğinde işaret diliyle iletişim kurduğunu belirtmiştir.

Eylül Öğretmen, uygulama sürecinde kendisine bir aylık planlar ve amaçlar belirlediğini ve bu amacı gerçekleştirmek için uygulamalarını gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Uygulama sürecinde çok materyale ihtiyaç duyduğunu, ilk başlarda sıkıntı çektiğini fakat daha sonra materyal edinerek bu problemi aştığını dile getirmiştir. Uygulama aşamasında genellikle okuma yazma çalıştığını ve kendisi için bu konuya yönelik hikaye kitapları ve çeşitli materyaller edindiğini büyük bir kütüphane oluşturduğunu dile getirmiştir. Uygulama aşamasında, velilerin beklentilerinin sürecin hızlı olması yönünde olduğunu ve bunu *yanlış bulduğunu* belirtmiştir.

Bütün öğretmenler, ÖERM’lerin işitme kayıplıların eğitimi için önemli bir yer olduğunu ve bu kurumların gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin Zehra Öğretmen, *“Çok güzel bir uygulama bence”* sözleriyle ÖERM’lere ilişkin algısını dile getirmiştir.

Benzer şekilde Hacer Öğretmen *“Burası çok faydalı oluyor çünkü haftada iki saat özel ders alıyorsun gibi düşün.”* sözleriyle kurumların işitme kayıplı bireylere sağladığı faydadan bahsetmiştir.

Öğretmenler ÖERM’leri kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrenciler için okullarına destek anlamında *fayda görebilecekleri kurumlar* olarak nitelemişlerdir. Okullarda öğrenci sayısının fazlalığından dolayı kaynaştırmadaki işitme kayıplı öğrencilerin bazen *göz ardı edilebildiğini* bu açığı ÖERM’lerin *kapattığını* belirtmişlerdir. ÖERM’de okulla paralel konular işlendiğinde öğrencilerin orada *öğrenemediklerini* bu kurumlarda *öğrendiklerini* bildirmişlerdir. ÖERM’lerde ailelere rehberlik edildiğinden işbirliği sağlandığında ailelerin ve çocukların *faydalandıklarını* dile getirmişlerdir.

Aile Süreçlerine İlişkin Deneyim ve Görüşler

Bu temadan dört alt temaya ulaşılmıştır. a) Ailenin kurum ve öğretmenden beklentisine yönelik görüşler b) Aile eğitimine yönelik görüşler c) Aileyle iletişim ve işbirliğine yönelik görüşler d) Öneriler

Ailenin kurum ve öğretmenden beklentisine yönelik görüşler

Ailenin kurumdan ya da öğretmenden beklentisi ile ilgili altı öğretmen ailelerin fazla beklenti içerisinde olduklarını belirtmişlerdir, Örneğin Sevilay Öğretmen ailelerin beklentilerinin fazla

olmasını “Bazıları çok uçuk beklentiler içerisinde olanlarda var” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Yasemin Öğretmen “Yani şöyle söyleyeyim; veliler çok fazla beklenti içerisindedir.” sözleriyle fazla beklentiyi vurgulamıştır.

Bu öğretmenlerden dördü, ailelerin programın “içeriğinin dışında istek ve beklentileri” olduğunu, “ailelerin çocuklarının ödevlerine veya sınavlarına ilişkin çalışma istedikleri” ve ders programına müdahale ettiklerini, dile getirmişlerdir. Sevilay Öğretmen, bu durumu “Okuduğunu anlama şeklinde normalde modüllerimizdekiler ama aile böyle Türkçe konularını öğrensin fen bilgisi sınavımı var fen bilgisi sınavı çalışsın şu ödevi mi var şu ödevin yapılmasında yardımcı olunsun şeklinde talepleri çok oluyor ailenin.” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Fatma Öğretmen, yaşadığı deneyimden örnek vererek ailelerin kendi programlarının dışına çıkmalarını istediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi, bazı ailelerin eğitim öğretim süreçlerine ilişkin *bilgisi ve ilgisinin olmadığı* bu yüzden beklenti içerisinde *olmadıklarını*, bazı ailelerinde süreci tamamen öğretmene bıraktığını dile getirmiştir.

Aile eğitime yönelik görüşler

Aile eğitimi ile ilgili beş öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden üçü, aileleri çocuklarla birlikte derse aldığını, ders esnasında aileye model olduklarını, aileyle beraber materyal hazırladıklarını, evde yapılması gerekenlerle ilgili bilgilendirme yaptıklarını dile getirmiştir. Fatma Öğretmen, aile eğitimi sürecini sadece ders dışı veliyi bilgilendirme olarak ele almıştır. Dersten sonra aileye bilgi verdiğini, evde çalışması gerekenleri anlattığını, bu sürece ailenin eğitim ve sosyo ekonomik düzeyinin etki ettiği ve bazı ailelerin isteklerini yerine getirmediğini belirtmiştir. Hacer Öğretmen, aile eğitimi sürecinin ÖERM’de çalışan öğretmenleri aştığını, çocuğa tanı koyulmasından itibaren devlet eliyle aile eğitiminin yapılması gerektiğini, aile eğitiminin çocuğun gelişimi konusunda büyük önem taşıdığını vurgulamıştır. “*Aile eğitimi bence bizi aşıyor biraz ya bence böyle nasıl deyim devletin biraz çabalaması lazım. Çocuk mesela engelli tanısı konuldu ya çocuğu o ailenin direkt bence iletişime geçilmesi lazım o aileyle iletişime geçilmeli.*”

Aileyle iletişim ve işbirliğine yönelik görüşler

Aileyle iletişim ve işbirliği konusunda altı öğretmen görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerin beşi, ailelerin çoğuyla sık iletişime geçemedikleri ve uygun işbirliği ortamlarının olmadığını belirtmişlerdir. Hacer Öğretmen ise velileriyle çok sık görüştüğü ve işbirliği yaptığını dile getirmiştir. Görüş bildiren beş öğretmen ailelerin büyük çoğunluğunda *iletişim problemleri* yaşadığını, ailelerle çok sık görüşemedikleri için *sağlıklı işbirliği yapamadıkları*, sürekli iletişim halinde oldukları ailelerin sayısının *çok az olduğunu*, sık iletişime geçtikleri ailelerle *sağlıklı işbirliği* süreçleri geliştirdikleri, işbirliği yaptıkları ailelerin çocuklarının gelişimlerinin diğerlerine nazaran *daha iyi olduğunu* belirtmişlerdir.

Öneriler

Öğretmenler, kurumda ailelere programın çerçevesi ve kurumun işleyişi hakkında ön bilgilendirme yapılması gerektiğini, ailelere karşı samimi olunması gerektiği ve olumsuz

durumlar varsa onlarında anlatılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler devletin aile eğitimine katkıda bulunması gerektiğini, işbirliği kurmanın yollarının aranması gerektiğini, velileri bilinçlendirici kurs ya da eğitimlerin verilmesi gerektiğini, velilerin kabul süreçlerinin desteklenmesi ve hızlandırılması gerektiğini, ailelerin güven duymasını sağlamak gerektiğini, dile getirmişlerdir. Ailelerin çocukların bireysel farklılıklarını görmeleri ve diğer çocuklarla kıyaslamamasının sağlanması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin Diğer Paydaşlardan Beklenti ve Önerileri

Alt temalar şunlardır: a) Öğretmenlerin MEB’den beklentileri ve MEB’e önerileri b) Öğretmenlerin RAM’den beklentileri ve RAM’a önerileri, c) Öğretmenlerin okuldan, öğretmenlerden beklentileri ve okula, öğretmenlere önerileri d) Öğretmenlerin üniversitelerden beklentileri ve üniversitelere önerileri

Öğretmenlerin MEB’den beklentileri ve MEB’e önerileri

Öğretmenlerin tamamı MEB’le ilgili beklentilerine yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden dördü, işitme kayıplı çocukların eğitimi için hali hazırdaki eğitim kurumların *yetersiz olduğunu*, daha çok eğitim ortamı sağlanmasını, destek eğitimde daha fazla süre geçirmeleri gerektiğini, destek eğitim süreçlerine okul öğretmenlerinin katılmalarını sağlamak gerektiğini, belirtmişlerdir.

İki öğretmen, öğretmene verilen *değer ve önemin artırılmasını* beklediklerini dile getirmişler. Sevilay Öğretmen, bu durumu “*Yani biraz daha öğretmenlerine değer vermelerini isterim açıkçası veli çat diye gelip ben öğretmen değiştirmek istediğinde bir öğretmen değiştirilmeden şey yapılırsa bir iletişime geçilse şu şekildedir diye öğretmeni biraz daha savunsa daha iyi olabilir diye düşünüyorum.*” sözleriyle aktarmıştır.

İki öğretmen, MEB’in RAM’lar üzerinde daha fazla etkisinin olmasını beklediğini dile getirmişlerdir, kurumlar arası iletişimin iyileştirilmesi için çalışmalar yapılmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Esra Öğretmen, bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: “*MEB’den şu RAM’la ilgili az öncede belirttim onun kati bize emri vaki gibi gelmesin mesela olabilir mi mesela bizimde görüşlerimiz iki üç kurum arasında iletişimin çok sağlam olması gerekiyor bana kalırsa.*”

Hacer Öğretmen, MEB’in sadece *maddi boyutla ilgilenmemesi* gerektiğini iyi bir denetleme olmasını beklediğini, denetlemelerin *işlevsel olması* gerektiğini, şu sözlerle dile getirmiştir: “*MEB’den dediğim gibi ya sadece bu işin maddi boyutuyla ilgilenmek yetmiyor, ilgileniyorsa da sadece ders ücretini karşılamakta yetmiyor yani bir şekilde daha çok ilgilenebilirler. Ya da denetlesinler ama evrak olayını denetlesinler kaliteyi denetlesinler bunu denetleyebilirler.*”

Öğretmenlerin RAM’den beklentileri ve RAM’ a önerileri

Öğretmenlerin tamamı RAM’lardan beklentileri ile ilgili görüş beyan etmişlerdir. Bu öğretmenlerden beşi RAM’larla ilgili bir beklentiden bahsederken öğretmenlerden ikisi beklentilerinin olmadığını dile getirmişlerdir. Örneğin Sevilay Öğretmen, RAM’larla ilgili beklentileriniz nelerdir sorusuna ‘*beklentim yok*’ diye cevap vermiştir. Beş öğretmen RAM’larda

amaçların çocuklara uygun olarak belirlenmesini belediklerini belirtmişlerdir. RAM'larla iletişimin daha sık kurulması öğretmenlerin beklentisi arasındadır. Öğretmenler işbirliği süreçlerinin daha sağlıklı olmasını belediklerini dile getirmişlerdir. Esra Öğretmen, bu durumu "İki üç kurum arasında iletişimin çok sağlam olması gerekiyor bana kalırsa." sözleriyle dile getirmiştir. Hacer Öğretmen, RAM'ların amaç belirlerken ailelerin gözlemleri ve uygulamalarını ön planda tutması gerektiği beklentisinde olduğunu, bunun gerçekleşmesi için ailelerin eğitim süreçlerine dâhil edilmesi gerektiği beklentisini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin okuldan, öğretmenlerden beklentileri ve okula, öğretmenlere önerileri

Altı öğretmen okul ve öğretmenlerden beklentileri ile ilgili görüş belirtmiştir. İki öğretmen, öğretmenlerden beklentilerine ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Okul öğretmenlerinin kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde *istekli ve gayretli olmalarını* belediklerini dile getirmişlerdir. Okulda öğrencilerin *uygun planlama ve değerlendirmeye tabi tutulması* beklentiler arasındadır. Okul öğretmenlerinin ÖERM'de çalışan destek eğitim hizmeti veren öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmasını belediklerini dile getirmişlerdir. Okulda düzenlenen eğitim ortamlarının öğrencilere *uygun olması gerektiği* öğretmenlerin beklentisi arasındadır. Okul öğretmenleri ile bilgi ve *materyal paylaşımı yapılması gerektiğini* belediklerini dile getirmişlerdir. Bu durum hakkında Fatma Öğretmen şöyle söylemiştir: "Benim daha çok öğretmenlerle beklentim bilgi alışverişidir. Materyal alışverişidir. Çocuk değerlendirmesinde benim gözümde kaçan bir nokta varsa beni uyarması beni eleştirmesidir. İşbirliğidir yani."

Öğretmenlerin üniversitelerden beklentileri ve üniversitelere önerileri

Altı öğretmen destek eğitim süreçlerinde üniversitelerden beklentileri hakkında görüş bildirmiştir. Öğretmenler üniversitede verilen bilginin *teoride kaldığı* uygulamaya dökme fırsatlarının *fazla olmadığını* staj sürelerinin *daha fazla olması gerektiğini* dile getirmişlerdir. Örneğin Hacer Öğretmen bu durumu şöyle aktarmıştır:

"Bilmiyorum bence her şey çok teorik veriliyor hiç pratik yok. Ben mesleğe başladığımda ilk gittiğim yerde öyle bir afalladım ki 4 yıl eğitim var ama neyin eğitimini aldım ki ben? Tamam, BEP hazırlamayı öğrendim ama RAM'da değilsin hadi bakalım ne yapacaksın? Şu engel türünü gördüm bu engel türünü gördüm önemli olan o engel türüne yapacağın şey yani tamam ben bunu biliyorum oldubitti mi? Bitmiyor pratik daha önemli bana tek bir şey katan şey staj oldu."

Öğretmenler üniversitedeki ders içeriği ile uygulamanın *farklı olabileceğini* bu durumda *yeniden düzenlenmesi gerektiği* beklentisi içerisinde olduklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde farklı alanlarda öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerine özel eğitim derslerinin *yoğunlukla verilmesi gerektiğini* dile getirmişlerdir.

Esra Öğretmen bu durumu şöyle aktarmıştır: "Mesela sınıf öğretmenleri diye düşünüyorum zaten özel eğitim öğretmenlerinin yeterli eğitim aldıklarını düşünüyorum. Okul öncesi de olabilir sınıf öğretmenliği de olabilir bu anlamda sadece ders olarak değil de bu anlamda eğitim süresinden geçmesini isterim. Temeli onların elinde atılıyor bu çocuklara yanlış bir şeyler verilmemesi taraftarıyım."

Özel eğitim bölümlerinin ders içeriklerine ÖERM’lerde yapılan eğitimle ilgili *içerik eklenmesi* öğretmenlerin beklentileri arasındadır. Yasemin Öğretmen, üniversiteden beklentisine yönelik üniversitenin çalıştığı *belli başlı yerler olduğunu* onun dışına *çıkmadığını* ama bu etkinlik ve çalışmaların *yoğunlukla yapılması* gerektiği beklentisini dile getirmiştir. Zehra Öğretmen, üniversitede *uygulamanın yetersiz* olduğundan öğrencilerle *sağlıklı etkileşim yakalayamadıklarından* ÖERM’de yapılan 45 dakikalık bireysel dersler için *yeterince hazırlanamadıklarından* bahsetmiştir. Zehra Öğretmen *belirli bir kısım öğrencinin uygulamalara dâhil edilirken diğer grubun dışarıda kaldığı* (işaret diliyle iletişim kuranlar) eğitim süreçlerinde hepsini kabullenmek gerektiği beklentileri arasında olduğunu belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Kurum Yapısı ve İşleyişi

Öğretmenlerin kurumun fiziki yapısıyla ilgili görüşleri kurumun binası, binanın iç yapılanması, sınıfın fiziki koşulları ve materyal başlıkları altında birleşmiştir. MEB kurum açmak için şartları ve uygun koşulları çeşitli kanun, yönetmelik ve yönergelerle belirlemiştir (MEB, 2007; 2014; 2018). Bu kanun yönetmelik ve yönergelerde belirtilen şartlar sağlanmadığında kurumların açılmayacağı görülmektedir. Kurumlar her ne kadar bu resmi şartlara göre uygunluğu sağlıyor olsa da bu kurumda çalışan öğretmenlerin kurum binalarının uygunluğu için görüş ve düşünceleri farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin tamamı ÖERM’lerin fiziki koşullarının genel olarak uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Fiziki koşulların düzenlenmesinin kurumdan kuruma farklılık gösterebildiği görülmekle beraber bu koşulların uygun olmadığı görüşünün öğretmenlerin çoğu tarafından dile getirildiği söylenebilir. Karasu ve Mutlu’nun (2014) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenler, eğitim kurumlarının fiziki koşullarının öğrencilere uygun olmasını vurgulamış ve benzer şekilde uygun bahçe ve oyun alanlarının eğitim kurumunun özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Atmaca vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ÖERM’de deneyimi olan öğretmenler kurumların apartmanlardan dönüştürüldüğünü ve fizik koşulların uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Sağiroğlu’nun (2016) yaptığı araştırmada kurumun fiziksel özelliklerinin iyi olması ailelerin beklentileri arasında olduğu ve kat sayısının uygunluğu, binanın temizliği, iç yapının düzenli olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Arslan’ın (2014) gerçekleştirdiği araştırmada da benzer şekilde aileler kurumun fiziksel yapısını yetersiz ve bahçe alanlarının kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Akmeşe Piştav ve Kayhan (2016) tarafından yapılan araştırmada işitme kayıplıların eğitim aldığı ÖERM’lerde sınıfların teknolojik donanımlarının yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gerçekleştirilen bu araştırmada ise katılımcıların hiçbiri sınıfların teknolojik donanımının yetersizliğine ilişkin görüş belirtmemişlerdir. Kurumun fiziksel yapısı ile ilgili öğretmenlerin görüşleri alanyazındaki diğer araştırmalarla büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin vurguladığı gibi genel olarak ÖERM’lerin fiziksel koşullarının yetersiz olduğu ya da bir takım eksikliklerin olduğu düşünülebilir. Alan yazında yapılan araştırmaların yılları göz önüne alındığında ÖERM’lerin fiziki koşulları ile ilgili durumun geçmişten günümüze kadar büyük bir değişiklik göstermediği söylenebilir.

Kurumla ilgili öğretmenlerin görüşlerinin toplandığı bir başka başlık ise materyaldir. İşitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde kullanılacak materyallerin resimler ve animasyonların ön planda olduğu, görsel yönden zengin, oyunlara dayalı materyaller olması gerekmektedir (Karal ve Çiftçi, 2008). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu materyal çeşitliliği ve kullanımının önemini vurgulamıştır.

Öğretmenler materyal konusunda kendi problemlerini kendileri giderme çabasında olduklarını belirtmişlerdir. Kurum yöneticilerinin özelliklerinin benzer olmasına rağmen iki kurumda da farklı deneyim ve farklı algılar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin materyal konusu ile ilgili görüşleri ve kurumların materyal sağlama durumları çalıştıkları kurumlara ve deneyimlere göre farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Çetin ve Şen'in (2017) ÖERM öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin tamamına yakını materyal konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sorunlar materyal eksikliği, uygun materyal seçememe ve materyal hazırlama süreçlerindeki zorluklar olarak belirtilmektedir. ÖERM'lerde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, materyal konusunun kurumdan kuruma farklılık gösterdiği, eksiklikler konusunda sorun yaşandığı ve bireysel ya da kurumsal olarak bu sorunun üstesinden geldiği belirtilmektedir (Akmeşe Piştav ve Kayhan, 2016; Altınkurt, 2008; Atmaca vd., 2018; Gürgür vd., 2016; Karasu ve Mutlu 2014).

Öğretmenler kurum yöneticilerinin eğitimci olmasının ve özel eğitim deneyimlerinin olmasını kendilerine büyük katkılar sağladığını dile getirmişlerdir. Uygun işbirliği koşulları oluştuğunda yöneticilerin bu deneyimlerinden faydalandıklarını söylemişlerdir. İşitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerinde paydaşlar arası işbirliği sağlanması eğitimin kalitesinin artırılması bakımından önemlidir (Heward, 2013). İşbirliği en genel anlamıyla "*Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturduğu çalışma ortaklığı*" (TDK) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler işbirliğinin ve iletişimin birlikte oluşmasını vurgulamışlardır. Aynı kurumda çalışan öğretmenler, yaşadıkları bu farklı deneyimler sonucu yönetici olgusuna karşı farklı algıları dile getirmişlerdir. Alanyazında ÖERM'de yapılan araştırmalarda kurum yönetimsel problemlerin yöneticilerin uzmanlık alanlarıyla ilişkili olduğu ve öğretmenlik deneyimi ve özel eğitim geçmişi olmayan yöneticilerle öğretmenlerin problemler yaşadıkları dile getirilmiştir (Atmaca vd., 2018; Çetin ve Şen, 2017; Gürgür vd., 2016; Kayaaltı, 2005; Karasu ve Mutlu, 2014; Yılmaz, 2016). Korucu'nun (2005) ÖERM'de çalışan kurum müdürleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, katılımcıların tamamının, kurum sahibi ya da yöneticisinin eğitimci olup olmamasının, kurum politikalarını belirleyebildiğini söylemesinin dikkat çekici bir bulgu olduğu söylenebilir.

ÖERM'de çalışan öğretmenlerin sıklıkla değişmesi öğretmenler tarafından bir sorun olarak algılanmıştır. ÖERM'de sözleşmelerin MEB tarafından yıllık yenilendiği göz önüne alınırsa, öğretmenlerin genelde bir yıl çalıştıktan sonra kurum değiştirmesi kurum yöneticilerinin tutum ve davranışı ve kurumun işleyişiyle ilgili olduğu düşünülebilir.

Çalışma koşulları ve yaşanan güçlüklerle yönelik bütün öğretmenler görüş bildirmişlerdir. Yoğun çalışma koşulları; iş ve yaşamı dengeleyememek olarak tanımlanabilir. Bireyin çalışma alanından ve ailesinin ihtiyaçlarından kaynaklanan taleplerin yanında kendi kişisel ihtiyaçlarının da uyumlu hale gelmesiyle iş ve yaşam dengesi sağlanmaktadır (Pichler, 2009). Çalışanlar işlerinde geçirdikleri zamanın yoğunluğu nedeniyle evlerindeki annelik ya da babalık rollerini gerektiği gibi yerine getiremiyorlarsa ve işteki yoğunluk aile ve ev sorumluluklarını geciktiriyorsa iş yaşam dengesi tehlikeye girmektedir (Pichler, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin iş yaşam dengesini kurduklarında çalışma şartlarını yoğun olarak nitelemedikleri

diğer öğretmenlerin ise bu dengeyi kuramadığı için aynı olguyu farklı deneyimlerle farklı anlamlarla nitelendirdiği söylenebilir.

Öğretmenler, yoğun geçen derslerin arasında dinlenme fırsatı bulamadıklarını, sekiz saatlik çalışmanın kendilerini çok yorduğunu dile getirmişler, çalışma saatinin düzenlenmesini ve düşürülmesini belediklerini söylemişlerdir. Korucu (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin tamamına yakını, yoğun çalışma koşullarından bahsetmiş ve bu sebeple seminer ve benzeri programlara dâhil olamadıklarını dile getirmişlerdir. Buna karşın Akmeşe Piştav ve Kayhan (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu mevcut ders saatini yetersiz bulduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca alan yazında yapılan çalışmalardan ailelerin de görüşlerinin bu yönde olduğu ve ders saati sayısının artması gerektiği düşüncesinde oldukları görülmektedir (Arslan, 2014; Daşbaşı, 2013; İşman, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin yoğun çalışma koşulları ile ilgili farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin kurumlardan aldıkları ücretleri yeterli veya yetersiz bulma konusundaki görüşleri de çeşitlilik göstermiştir. Aynı kurumda çalışan öğretmenlerin deneyim ve yaşantılarına göre, yeterli ücret algılarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden ikisi geçmişte çalıştığı bir kurumda iki ay, üç ay gecikmelerin olduğu ve bu durumun kendilerine sıkıntı yaşattığını dile getirmiştir. Fakat öğretmenler şu an çalıştıkları kurumlarda herhangi bir maaş düzensizliği yaşamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinde maaş düzensizliğiyle karşılaştıkları bu konuda da kurumsal bazda farklılıkların olabileceğini göstermektedir. Öğretmenler mevcut maaşlarının yükselmesi gerektiğini düşünmektedir. Benzer şekilde İşman'ın (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğu MEB'den beklenti ve istek olarak maaşların artırılması gerektiğini ve bunun düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Korucu'nun (2005) yaptığı araştırmanın bulgularında öğretmenlerin tamamının ÖERM'den aldıkları maaştan memnun oldukları ve özel kurumlarda çalışmayı tercih etmelerinin en büyük nedeninin de bu olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin ÖERM'lerden aldıkları ücretlerin geçmişten günümüze azaldığı söylenebilir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin hiç birisi ÖERM'de çalışmayı tercih etme nedenlerini nelerdir? Sorusuna "bu kurumlarda maaşların yüksek olması" ya da devlet kurumlarında çalışmama nedenlerini "ÖERM'lerde daha fazla maaş ödenmesi" olarak belirtmemişlerdir. Bunun sebebinin ÖERM'de öğretmenlerin aldıkları maaşlarda yıllar içerisinde düşüş olması olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın verilerinin toplandığı 2018 yılında katılımcıların ÖERM'i tercih sebeplerinde *yüksek ücret* bulunmaması bu görüşü destekler niteliktedir.

İki öğretmen kurumların düşük ücretlerle öğretmen çalıştırma eğiliminde olduğunu dile getirmiş ve bu durumun eğitim öğretim kalitesini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Kurumların ücretleri düşürmek için sertifikalı öğretmen çalıştırma düşüncesine sahip olabildiklerini dile getirmişlerdir. İşman'ın (2009) gerçekleştirdiği araştırmadaki RAM personeli kurumların düşük maliyetleri göz önünde bulundurarak sertifikalı öğretmen çalıştırmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bu durum bu araştırmada iki öğretmenin dile getirdiği durumla benzerlik göstermektedir. Bu bulgular ışığında sertifikalı öğretmenlerin özel eğitim alanı öğretmenlerinden daha düşük ücretlere çalıştığı düşüncesine ulaşılabilir.

Üç öğretmen kurumda evrak işlerinin fazla olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin fazla evrak işlerinden kastı kurum içindeki ve kurumlar arası yapılan yazışmalar ve tutulması gereken sınıf defterleri gibi evraklardır. Öğretmenler zaten sisteme bütün bilgilerin girildiğini bunu tekrar

tekrar yazmanın kendilerine güçlük çıkardığını belirtmişlerdir. Karasu ve Mutlu'nun (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin bir kısmı BEP için hazırlanan evrakların gereksiz ve kendileri için fazladan iş olduğunu belirtmiştir. Fakat bu araştırmada fazla evraktan işlerinden yakınan öğretmenlerin kastettiği durum BEP değildir. Bütün öğretmenler eğitim öğretim sürecinden BEP'in uygun olarak hazırlanması ve uygulanması görüşündedir.

Bir öğretmen daha önceki yaşadığı deneyimlerinde kurum yöneticilerinden beklediği kadar değer ve takdir görmediğini bu durumun kendisini öğretmen olarak hissetmemesine yol açtığını ve mesleki anlamda yeterli hissedemediğini dile getirmiştir. Takdir etme, çalışanların örgütsel kararlara katılımını sağlamak ve örgütsel iyileştirme çabalarını güçlendirmek için kullanılan etkin bir araçtır (Chin vd., 2002). Öğretmenlerin üstlerinden takdir ve değer görmemesi ya da nadiren görmesi, değer gören bireylere oranla duyarsızlaşma düzeylerinin artmasına, takdir görme sıklığı azaldıkça özel kurumlarda çalışan bireylerin devlet kurumunda çalışan bireylere göre tükenmişlik düzeylerinin artmasına sebep olduğu görülmektedir (Akıncı, 2016; Tarakçı vd., 2012).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurum müdürleriyle kurduğu ilişkilerin iyi olduğu ve bu durumun kendilerine katkı sağladığı araştırmanın bulguları arasındadır. Eğitim kurumları içerisinde, her kurumda farklılaşmakla birlikte çalışan personelin başarıları üst yönetim tarafından maddi olmasa da manevi ödüllerle takdir edilmesi, çalışanın iş tatminini ve motivasyonunu artırıcı bir etki yapmaktadır (Bozkurt ve Bozkurt, 2008). Bu durumun aksi yaşandığında öğretmenlerin olumsuz olarak etkilendiği söylenebilir. Öğretmenlerden ikisi daha önceki deneyimlerinde kurum yöneticileriyle yaşadıkları güçlükler için çözüm gayretinde bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadığı problemlere yönelik çözüm gayreti sergilediklerinde sorunları çözebildiği düşünülebilir. Öğretmenler aynı kurumda çalışıyor olsa dahi yaşadığı deneyimler birbirlerinden farklı olduğundan bir öğretmen için problem olan bir durum diğeri için normal karşılanmaktadır. Bu durum aynı deneyimi yaşayan öğretmenler içinde söylenebilir. Korucu (2005) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sıklıkla kurum değiştirmesinin ve devamlılığın olmamasının kurumlarda ciddi personel sıkıntısı yaşandığını dile getirmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ÖERM'lerde yaşadıkları problemlere yönelik çözüm önerilerinin kurumdan kuruma farklılık gösterdiği ve kurum odaklı değerlendirildiği görülmüştür. Bir ya da birden fazla öğretmenin yaşadığı bir problem başka bir kurumda görülmemekle beraber o kurumda da farklı problemlerin yaşandığı söylenebilir. Böylelikle ÖERM'lerin yapılarının ve işleyişlerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kurumların uygun bir denetleme sürecinden geçmediğini dile getirmişlerdir. Kurum denetimlerinin evrak üzerinde yapılması ve prosedürün yerine gelmesi için gerçekleşmesi bütün öğretmenlerin ortak görüşüdür. Kurumları denetlemeye gelen personelin özel eğitim alanında yetersiz olması da öğretmenlerin dile getirdiği görüşler arasındadır. ÖERM'lerde yapılan birçok çalışmada araştırmanın bulgularını destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Altınkurt'un (2008) yaptığı araştırmada yöneticilerin yarısından fazlası kurum denetlemesiyle ilgili problem yaşadıklarını, temel problemin denetleyicilerin özel eğitim hakkında bilgi sahibi olamamaları olduğunu belirtmiştir. Atmaca vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada benzer bulgulara ulaşılmış ve denetlemenin ÖERM'lerde problem olduğunu ve uzman olmayan kişiler tarafından gerçekleştirildiğini vurgulanmıştır. İşman (2009) yaptığı araştırmada RAM'da çalışan öğretmenlerin ÖERM'lerde denetimlerin uygun yapılmadığını ve bu durumda kurumların eğitsel amaçtan çok ticari amaca yönlendirmelerinin sağlandığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Gürgür vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada ÖERM'de çalışan

işitme engelliler öğretmenleri kurumların yeterince ve düzgün bir şekilde denetlenmediğini dile getirmişlerdir.

Acer (2016) tarafından 416 maarif müfettişi ile yapılan çalışmada ÖERM'lerin denetiminde özel eğitim uygulamalarının değerlendirilmesini yapabilecek yetkinlikte maarif müfettişi istihdam edilemediği belirtilmiştir. Aynı çalışmada denetim yapan müfettişlere herhangi bir hizmet içi eğitim verilmediği ve görev başında yetiştirme eğitimi almadıkları vurgulanmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu da alan yetersizliği olan müfettişlerin uygun yönlendirme ve değerlendirme yapamaması olmuştur. Acer'in (2016) gerçekleştirdiği bu çalışmada müfettişler yukarıda verilen araştırma bulgularına paralel görüş bildirmişler ve denetimle ilgili yaşanan benzer problemleri denetleyici rolüyle dile getirmişlerdir. Bu anlamda araştırma bulgularının şaşırtıcı olduğu söylenebilir. Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden dört yüzün üzerinde müfettişin bu görüşleri bildirmesi durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır. ÖERM'ler için denetleme süreçlerinin düzenlenmesi ve uzman kişilerce gerçekleştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. ÖERM'ler için denetleme olgusunun öğretmenler tarafından ciddi bir problem olarak algılandığı söylenebilir.

Eğitim Öğretim

Öğretmenlerin tamamı uygulama öncesi amaçları belirleme sürecindeki deneyimleri ve görüşleri hakkında bilgi vermiştir. Kuruma gelen işitme kayıplı öğrencilerin eğitim sürecindeki amaçlarının belirlenmesi için temel olan RAM tarafından verilen eğitsel değerlendirme raporları (MEB, 2018) hakkında, öğretmenlerin altısı algılarının olumsuz yönde olduğunu belirtirken bir öğretmen olumsuz görüş belirtmemiştir. Olumsuz algıya sahip bir diğer öğretmen de RAM'larda değerlendirmelerin çok kısa olduğunu bu yüzden uygun koşullarda değerlendirme yapılamadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin tamamı içerikleri oluşturmadan önce öğrencileri tekrar değerlendirmeye aldıklarını, ihtiyaçlarını belirlediklerini ve bu ihtiyaçlara göre amaçlar belirlediklerini dile getirmiştir. Bir öğretmen diğerlerinden farklı olarak RAM raporlarının üzerine belirleyeceği amaçları yazabilmek için bu değerlendirmeyi yaptığını söylemiştir. Gürgür vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada benzer şekilde RAM'dan gelen raporların öğrenciler için uygun olmadığı vurgulanmıştır. Bu çalışmada da Gürgür vd.'nin (2016) bulgularına paralel bir şekilde öğretmenler yeniden bir değerlendirme yaptıklarını dile getirmiştir.

Bir başka çalışmada RAM'larla ilgili ÖERM yöneticilerinin tamamı sorun yaşadıklarını dile getirmiş ve değerlendirme raporlarının uygun olmadığını söylemişlerdir (Altinkurt, 2008). RAM'lardan gelen raporların uygun olmaması yapılan diğer araştırmaların da bulgularının arasında bulunmaktadır (Akmeşe Piştav ve Kayhan, 2016; Atmaca vd.,2018; Çetin ve Şen, 2017; Karasu ve Mutlu, 2014). Alanyazında RAM'ların fiziki yapılarının ve değerlendirmede kullanılan formların işitme kayıplı çocukların değerlendirilmesine uygun olmadığı ve bununla ilgili RAM'larda bir takım sorunlar yaşandığı bulgularını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Avcıoğlu, 2012; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013). Araştırmalar Türkiye'nin farklı şehirlerinde ve farklı branş grubunda öğretmenlerle yapılmış ama ortak sonuç olarak RAM raporları ile ilgili öğretmenlerin sorun yaşadığı görülmüştür. Fakat RAM'da çalışan öğretmenlere ÖERM'lerle ilgili görüşleri sorulan İşman'ın (2009) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenler bu durumu dile getirmemiş değerlendirme ve raporlama ile ilgili görüş

bildirmemişlerdir. Aksine RAM’da çalışan öğretmenler ÖERM’ler hakkında olumsuz görüşler belirtmiş sayılarının arttıkça niteliklerinin azaldığını dile getirmişler, ayrıca bir kısmının eğitsel amaçları gerektiği kadar yerine getirmediğini söylerken, birçok kurumun ticari kaygı taşıdığını ve sadece kar amaçlı hizmet veren kurumlar olduğunu dile getirmişlerdir.

Yılmaz’ın (2016) yaptığı araştırmada RAM’da çalışan öğretmenler çocukların yılda bir defa değerlendirmeye alınmasının ve alışık olmadığı bir ortamda kısa bir sürede performansının belirlenmesinin çocuğun gerçek performansını yansıtmadığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada RAM çalışanları ÖERM’lerden gelen raporların gerçeği yansıtmadığı ve yüzeysel olarak hazırlandığını dile getirmişlerdir. Bu araştırmaların bulgularına bakıldığında değerlendirme ve uygun amaçların belirlenmesi sürecinde sorunların ortaya çıktığı görülmektedir. ÖERM öğretmenleri bu problemin kaynağı olarak RAM raporlarını gösterse de RAM’da çalışan öğretmenler değerlendirmenin kısıtlı sürede yapılmasını uygun araç gereçlerin ve formların olmamasını ayrıca fiziki koşulların yetersizliğini ve ÖERM’den gelen raporların uygun olmadığını belirtmektedir. Bu durumda amaç belirleme sürecinde yaşanan problemlerin kaynağını net bir şekilde dile getirmenin güç olduğu söylenebilir. Uygulama sürecinde öğretmenlerin birbirinden farklı deneyimler yaşadığı görülmektedir.

Yapılan araştırmaların bulgularına bakıldığında alan mezunu olmayan ÖERM’de çalışan öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde gerek yöntem teknik, gerekse yaklaşım ve uygulama açısından bir takım sorunlar yaşadığı görülmektedir. Çetin ve Şen’in (2017) alan mezunu olmayan sertifika programına katılmış ÖERM’de zihin engelli bireylerle çalışan on öğretmenle gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin tamamına yakını yöntemsel olarak problem yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan bu araştırmada da alan mezunu olmayan öğretmenler ilk dönemlerde bir takım sıkıntılar yaşadıklarını fakat süreç içerisinde alan mezunu olan özel eğitim öğretmenleri ve uzman kurum yöneticileriyle işbirliği yaparak zamanla bu sorunun üstesinden geldiklerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda sertifika programlarıyla ÖERM’de çalışan özel eğitim alanından mezun olmayan öğretmenlerin, özel eğitim alanından mezun öğretmenlere kıyasla uygulama aşamasında sorun yaşadıkları söylenebilir.

Aile Süreçleri

Ailelerin kurum ve öğretmenden beklentisine yönelik olarak bir kısım öğretmen ailelerin beklentilerinin gerçekçi olmadığını dile getirmişlerdir. Ailelerin bazı durumlarda beklentileri dışında çalışma olduğunda kurumdan ayrılma yönelimlerinin olmasının öğretmenlerin özel ve ticari bir yapısı olan bu kurumlarda çalışma şartlarını zorlaştırdığı düşünülebilir. Bunun yanı sıra beklentilerin ve isteklerin makul olduğu durumlarda öğretmenlerin ailelerle yaşadığı bu problemin ortadan kalktığı araştırma bulguları arasındadır. Arslan’ın (2014) ÖERM’de gerçekleştirdiği araştırmasında ailelerin büyük bir çoğunluğunun kuruma devam etme sebeplerinin kurumda çalışan öğretmenler olduğunu dile getirmiştir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin çoğunun aile eğitimine yönelik algılarının genel olarak bilgilendirme basamağında kaldığı söylenebilir. Eğitimcinin aile eğitimi bitiminde, aileye bu aile eğitimi seansında genel olarak neler yapıldığını özetlemesi ve bu eğitimden gelecek eğitime kadar yapabilecekleri aktiviteler hakkında aileyle konuşması önerilmektedir (Clark, 2007). Ancak bu çok daha kapsamlı olan aile eğitim sürecinin sadece bir aşamasıdır. Bir öğretmen ise aile eğitiminin ÖERM’de çalışan öğretmenleri aştığını, bu eğitimin çocuğun

gelişimi için büyük önem taşıdığını ve bu sebeple ÖERM'e devam eden çocukların ailelerinin eğitim süreçlerinin MEB tarafından yürütülmesi gerektiğini dile getirmiştir. Gürgür vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenler MEB tarafından ailelerin eğitilmediği için birtakım sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çetin ve Şen'in (2017) gerçekleştirdiği araştırmada kuruma gelen ailelere aile eğitimi verilmesi gerektiği öğretmenlerin önerileri arasındadır.

Aile eğitimi; birçok aşamayı içeren sistematik, planlı ve programlı bir süreçtir (Clark, 2007). ÖERM'de çalışan öğretmenlerin yetiştirmesi gereken bir programlarının olduğu ve günde sekiz saat aktif olarak derse girdikleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu süreci ÖERM'de yürütmelerinin zor olacağı düşünülebilir. Fakat gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapıldığında aile eğitim süreci ÖERM'lerde de yapılabileceği öngörülebilir. Bu amaçla bilimsel temelli araştırmalar gerçekleştirilebilir. Böylece aile eğitiminin ÖERM'lerin eğitim öğretim süreçleri içerisinde nasıl yerleştirileceği belirlenebilir.

Araştırma bulguları çerçevesinde ÖERM'de çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı çocukların ailelerinin büyük çoğunluğuyla iletişim ve işbirliği problemi yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin ailelerle ya hiç iletişim halinde olmadıkları ya da az bir kısmıyla iletişim ve işbirliği halinde oldukları söylenebilir. Öğretmenler çocuğun kuruma ilk başladığı günlerde sık iletişim kurduklarını fakat ilerleyen sürede bu iletişimin sıklığının azaldığını dile getirmişlerdir. Bu durumun yaşanmasının velinin öğretmene karşı duyduğu güven ve öğrencide olan gelişimden kaynaklandığı düşünülebilir. Ya da tam tersi durumun varlığından da söz edilebilir. Kurumdan ve öğretmenden beklentisi olmayan eğitim öğretim süreçlerine ilgisi olmayan ailelerin öğretmenlerle iletişim kurmadığı ve işbirliği yapmadığı düşünülebilir.

Aile ve öğretmenler arasında kurulacak düzenli iletişimin önemi büyüktür. Öğrencilerle ilgili kişisel raporlar, öğretmen-aile telefonlaşmaları, veli-öğretmen toplantıları, ev ziyaretleri, çocuklarının sınıf içi etkinlikleri izleme günleri, gerçekleştirilebilecek iletişim yollarıdır (Bruns vd., 1992). Akmeşe Piştav ve Kayhan (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ailelerle öğretmenlerin işbirliği süreçlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirdiğinde bu durumun eğitim açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu dile getirilmiştir. İşbirliği sürecinde sıkıntı yaşayan beş öğretmen iletişim kurdukları ve işbirliği yaptıkları ailelerin sayısının az olduğunu fakat uygun işbirliğinde olumlu sonuçlar aldıklarını dile getirmişlerdir. Altınkurt'un (2008) araştırmasında kurum yöneticilerinin tamamı ailelerle ilişkilerinde problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı araştırmada araştırmacı ailelerin eğitim ve rehabilitasyon süreçlerine katılmalarının hem çocuğun gelişimine katkı sağlayacağı hem de ailenin güçlenmesine vesile olacağını dile getirmiştir. Benzer şekilde Çetin ve Şen'de (2017) gerçekleştirdikleri araştırmada ÖERM'de çalışan öğretmenlerin ailelerle işbirliği ve iletişim konusunda sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin Destek Eğitim Sürecindeki Paydaşlardan Beklentileri ve Paydaşlara Önerileri

Öğretmenlerin tamamı çeşitli konularda MEB'den beklentilerinin olduğunu söylemişlerdir. Acer'in (2016) gerçekleştirdiği araştırmada denetleyicilerin MEB tarafından özel eğitime yönelik bir eğitime tabi tutulmadığı ve bu sebeple sorunlar yaşadığı İşman'ın (2009) yaptığı araştırmada öğretmenler MEB'in bir takım eksiklikleri bulunan yönetmelikleri düzenlemesi

gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı yıldan sonra MEB tarafından yeni yönetmelikler yayınlanmış ve çeşitli düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2010; 2012; 2018). Bu yönetmeliklerde hem özel eğitim hizmetleri hem de destek hizmetlere yönelik geniş düzenlemelere yer verilmiştir. Bu konuda MEB'in son yıllarda özel eğitim hizmetlerine yönelik bir takım düzenlemeler yaptığı söylenebilir. Araştırmada öğretmenler yasa ve yönetmeliklerin eksikliklerine yönelik herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Öğretmenlerin MEB'den beklentileri genel olarak yaşadıkları problemlerle paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerden beşi RAM'la ilgili beklentilerini dile getirmişlerdir. Yılmaz'ın (2016) gerçekleştirdiği araştırmada RAM'da çalışan öğretmenler değerlendirme sürelerinin kısa olduğu yılda bir kez yapıldığı ve bu değerlendirmelerde ailenin ve öğretmenlerin deneyimlerini gözleme fırsatı olmadığını dile getirmişlerdir. Aynı araştırmada işbirliği süreçlerinin artırılması gerektiği vurgusu ön plana çıkmıştır. RAM personelinin görüşleri öğretmenlerin beklentilerine paralel olduğu düşünülebilir.

Öğretmenler üniversitelerden beklentilerine yönelik üniversitede verilen bilginin teoride kaldığı, uygulamaya dökme fırsatlarının fazla olmadığını, staj sürelerinin daha fazla olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Üniversitedeki ders içeriği ile uygulamanın farklı olabileceğini bu durumda yeniden düzenlenmesi gerektiği beklentisi içerisinde olduklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde farklı alanlarda öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerine özel eğitim derslerinin yoğunlukla verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Özel eğitim bölümlerinde ders içeriklerine ÖERM'lerde yapılan eğitimle ilgili içerik eklenmesi öğretmenlerin beklentileri arasındadır. Öğretmenlerden biri üniversitelerdeki uygulamaların belirli bir gruba yönelik olduğunu işaret diliyle iletişim kuranlara yönelik yaklaşımların benimsenmediğini ve tüm grupları kapsayacak uygulamalar beklediğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda üniversitelerin ders programlarında okul dışı destek eğitim süreçlerine ve ÖERM'lerde verilen eğitimlere yönelik derslerin olmadığı ve bu konuda öğretmenlerin problemler yaşadıkları söylenebilir. Benzer bulgulara alanyazındaki araştırmalarda rastlamak mümkündür (Altınkurt, 2008; Gürgür vd., 2016). Altınkurt'un (2008) gerçekleştirdiği araştırmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine yeteri kadar özel eğitim dersi verilmediği ayrıca özel eğitim bölümünde ÖERM'lere yönelik geniş içerik ve uygulamaların olmadığı belirtilmiştir. Bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştığında yaşanan problemin günümüzde hala devam ettiği söylenebilir.

Altınkurt (2008) tarafından yapılan araştırmada kurum yöneticileri üniversitelerden mezun olan özel eğitim öğretmeni sayısının az olduğu ve ÖERM'lere öğretmen bulmada sıkıntı yaşandığını bu sayının artırılmasını beklediklerini dile getirmiştir. Fakat izleyen yıllarda ÖERM'lerde yapılan araştırmalarda bu sorunun daha az sayıda araştırmada dile getirildiği son iki yıldır yapılan araştırmalarda ise (Acer, 2016; Akıncı, 2016; Akmeşe Piştav ve Kayhan, 2016; Gürgür vd., 2016) böyle bir problem ve beklentinin yer almadığı görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularında öğretmenlerin kurumların rahatlıkla öğretmen bulduğu için kendilerini bazen güvende hissetmedikleri görüşü bulunmaktadır. Bu durumu MEB tarafından çeşitli yıllarda açılan özel eğitim alanı öğretmeni sertifikası ve MEB tarafından özel eğitim alanlarının birleştirilmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Ayrıca Altınkurt (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın yapıldığı yıldan beri eğitim fakültelerinde özel eğitim bölümleri açılmakta ve alana öğretmen yetiştirmektedir.

Öğretmenlerin çoğu ilk etapta bilinçli ve istekli olarak ÖERM'lerde çalışmayı tercih etmemiştir. Fakat zaman içerisinde yaşanan deneyimler öğretmenlerin algılarını değiştirmiş ve bütün katılımcılar verilerin toplandığı dönemde yaptıkları işi çok sevdiklerini kendilerini bu kurumlarda çalışırken iyi hissettiklerini söylemişlerdir.

Sonuç olarak; araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖERM'deki deneyimlerinden yola çıkarak olgulara ve kavramlara birbirinden farklı ya da benzer anlamlar yüklemiş oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin ÖERM'de verdikleri destek hizmetler olgusuna yönelik algılarının, deneyimlerine göre farklılaştığı söylenebilir. Aynı kurumda çalışan ve aynı işitme kayıplı öğrencinin dersine giren iki öğretmenin ailelerle ortak deneyimler yaşayabildikleri, yaşadıkları deneyimlerine yönelik görüşleriyle ortaya çıkan kavramlara farklı anlamlar yükleyebildikleri görülmüştür. Farklı deneyim yaşamalarına rağmen öğretmenlerin bazı olgulara karşı ortak algılar geliştirebildikleri söylenebilir. Örneğin kurumların denetlenmesi katılımcıların hepsi için sorunlu bir süreç olarak algılanmaktadır.

Bu araştırma verileri araştırma deseninin yapısından kaynaklı olarak sadece kendi bağlamında geçerlidir ve genellenemez. Verilerin genellemesine yönelik Türkiye genelinde katılımcı sağlanacak nicel araştırmalar desenlenebilir. Ulusal alanyazında ÖERM' de işitme kayıplıların aldığı destek eğitime yönelik yapılan araştırma sayısı oldukça kısıtlıdır. Gerçekleştirilecek yeni araştırmaların katılımcılarının öğretmenlerle beraber kurum sahipleri ve yöneticiler dâhil edilebilir. Gerçekleştirilen bu araştırma katılımcıların görüşleriyle sınırlıdır. Yazarlar bu araştırmada gözlem yapma fırsatı bulamamışlardır. Araştırmacının aktif olarak ÖERM' deki destek eğitim sürecine dâhil olacağı araştırmalar desenlenebilir. Benzer araştırmalar ÖERM' de öğretmenlik deneyimi daha fazla olan öğretmenlerle gerçekleştirilebilir.

ÖERM' de çalışan özel eğitim alanı mezunu olmayan öğretmenlere geniş ve kapsamlı uygulamaya yönelik eğitimler verilebilir. MEB tarafından ÖERM'lerin denetleme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik uygulamalar ve ilgili kişilere yönelik eğitimler gerçekleştirilebilir. Uygulamaya yönelik eğitim politikası geliştirenler içinde bir takım öneriler verilebilir. Üniversitelerin özel eğitim alanına öğretmen yetiştiren özel eğitim bölümlerinde içeriği tamamen ÖERM'lerde verilen destek eğitim hizmetlerine odaklanan dersler açılabilir ve öğretmen adaylarına ÖERM'lerde uygulamaya yönelik fırsatlar verilebilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği içerisinde çalışmak durumunda olduğu diğer öğretmenlik alanlarına kaynaklık eden bölümlerde özel eğitime yönelik ders sayıları ve içerikleri artırılabilir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların genelinin olumsuz görüş belirttiği özel eğitim alanı öğretmenliği sertifika programları tekrar gözden geçirilebilir. RAM ve ÖERM'lerin eşgüdüm içinde ve bütün basamakları işleyen işbirliği sistemi içerisinde çalışmalarını sağlanabilir. RAM'larda yaşanan değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar göz önüne alınarak gereken önlemlerin alınması için politikalar geliştirilebilir.

Kaynaklar / References

- Acer, H. (2016). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin denetiminde yaşanan sorunlar (gelir destekli ruhsat uygulaması örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education and Special Education Technology*, 1(1), 1-14.
- Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-54.
- Akmeşe, P. P. ve Kayhan, N. (2016). İşitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının işitme kayıplı çocukların eğitimi hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 88-112.
- Akıncı, M. (2016). *Özel eğitim kurumlarında (rehabilitasyon) ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Altan, İ. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitim personelinde iş doyumunun genel ruh sağlığı düzeyine etkisinin branş çerçevesinde karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altınkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Arslan, G. İ. (2014). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki müşteri memnuniyeti: Muğla örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Atmaca, U., Atlar, H. ve Uzuner, Y. (2018). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde deneyimi olan iki öğretmenin bu merkezlerle ilgili görüşlerinin incelenmesi 5. *International Eurasian Educational Research Congress* de sunulan bildiri. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Burns, C. P., Roe, B. D., & Ross, E. P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. (1992) Boston: Houghton Mifflin Company
- Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1) 2008, 1-18.
- Canöz, Ş. (2013). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. H. Avcıoğlu (Ed), *İlköğretimde özel eğitim* içinde (s.1-18). Ankara: Nobel
- Chin, K. S., Pun, K. F., Ho, A.S.K. and Lau, H. (2002). A measurement communication-recognition framework of corporate culture change: An empirical study. *Human factors and ergonomics in manufacturing*, 12(4), 365-382.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego, CA: Plural Pub.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice.
- Coşkun, İ. ve Boldan, Ö. (2014). Zihinsel engelliler öğretmenliği sertifika programına devam eden özel eğitim sınıf öğretmeni adaylarının sertifika programlarının işlevselliğine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 303-318.
- Çetin, E. M. ve Şen, G. S. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science* 59, 53-69.

- Daşbaşı, S. (2013). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ailelere yönelik sosyal hizmet uygulaması: Bir değerlendirme araştırması. *Journal of Society ve Social Work*, 24(1), 101-114.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi* (DESÖP). İstanbul: Provizyon Prodüksiyon.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C., & Whittingham, J. (2007). Facilitators and barriers to the integration of orally educated children and youth with hearing loss into their families and communities. *The Volta Review*, 107(1), 5-36.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 82-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Foster, S., & Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of The Deaf*, 153(5), 435- 449.
- Gay, L. R., Mills G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th edition). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (ÇEv. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2014). İşitme yetersizliğine sahip çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 261-294). Ankara: Maya Akademi.
- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4), 1234-1253.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children an introduction to special education* (10th Edition). N.Y.: Pearson.
- Horuz, F. I. (2014). *Mesleki doyum ve örgütsel güven arasındaki ilişki: özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- İşman, H. (2009). *Engellilerin eğitimine yönelik bir politika aracı olarak özel eğitim kurumlarının eğitiminde eşitlik bağlamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karasu, T. ve Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1).
- Karal, H. ve Çiftçi, E. (2008). İşitme engelli bireylerin eğitim sürecinde bilgisayar destekli animasyonlardan yararlanma. In *8th International Educational Technology Conference, Online papers: http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/86.doc* (Vol. 30, No. 08, p. 2013).
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 1-13.
- Kayaaltı, M. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okullarını denetleyen ilköğretim müfettişlerinin özel eğitim okullarında yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kelman, C. A., & Branco, A. U. (2004). Deaf children in regular classrooms: A sociocultural approach to a Brazilian experience. *American Annals of the Deaf*, 149(3), 274-280
- Korucu, N. (2005). *Türkiye`de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Miller, K. J. (2008). Closing a resource room for students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 29 (4), 211-218.
- MEB. (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1041.html> adresinden edinilmiştir.
- MEB. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi işitme engelli bireyler destek eğitim programı*. orgm.meb.gov.tr adresinden edinilmiştir.

- MEB. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys.../2012.../27113614_ozelegitim21temmuz2012.doc adresinden edinilmiştir.
- MEB. (2017). Milli Eğitim İstatistikleri. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden edinilmiştir.
- MEB. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden edinilmiştir.
- Meijer, J. W. (Ed.). (2003). *Special education in Europe: Thematic publication. European Agency for development in special needs education publication.* www.european-agency.org adresinden edinilmiştir.
- Miller, K. J. (2008). Closing a resource room for students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 29(4), 211-218.
- Paatsch, L. E., & Toe, D.M. (2013). A comparison of pragmatic abilities of children who are deaf or hard of hearing and their hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 29(1), 1-19.
- Power, D., & Hyde, M. (2002). The characteristics and extend of participation of deaf and hard-of-hearing studentsin regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 302- 311.
- Powers, S. (2001). Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstream schools. *Educational Review*, 53(2), 181-190.
- Pichler, F. (2009). Determinants of work-life balance: shortcoming in the contemporary measurement of wlb in large scale surveys. *Social Indicators Research*, 92(3), 449.
- Sağiroğlu, N. (2006). *Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Slobodzian, J. T. (2009). The devil is in the deatails: issues of exclusionn in an inclusive educational environment. *Etnography and Education*, 4(2), 181-195.
- Tarakçı, E., Tütüncüoğlu, F. ve Tarakçı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 23(1), 26-35.
- Topcuoğlu, R. A. (2014). 1900-2000 yılları arasında Avusturya’da engellilere yönelik sosyal politika ve sosyal hizmetler: medikal modelden sosyal modele geçiş. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 127-144
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning giving methods in phenomenological research and writing.* Walnut Creek: Left Coast Press.
- Vuran, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği’ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 142-158.
- WHO (2018). World Health Organization <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/> (Erişim Tarihi: 23.03.2018)
- Yalçın, S. B., ve Bek, H. (2010). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitimcilerin mesleki yeterlilik algısı ile iş doyumlarının incelenmesi. *Pursuit of History*, 2(3).
- Yıkımsı, A. ve Ozbey, F. Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 124-153.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmen algısına göre değerlendirilmesi “İstanbul ili Anadolu yakası örneği.”* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.

Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Yazarlar

Ufuk Atmaca, Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimlerini tamamlamış olup aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir.

Dr. Yıldız Uzuner, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğretim üyesidir. Çalışma alanı işitme kayıplı çocukların eğitimi ve nitel araştırmalardır.

İletişim

Arş. Gör. Ufuk ATMACA, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir / Türkiye,
e-mail: atmacaufk@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0296-8552

Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir / Türkiye,
e-mail: yildizuzuner@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6477-2593

Summary

Purpose and Significance. The opinions of special education teachers serving in the centres and graduated from different fields about the support education services for the students with hearing loss are believed to be important. It becomes more apparent considering the number of teachers working at the (Special Education Research Centres (SERC) in our country. Thus, the present study is important to examine the opinions of special education teachers about the support education services given to the individuals with hearing loss in the SERCs. It has been contemplated that the present study may increase the quality of support education services for the individuals with hearing loss in the SERCs. It is anticipated that the research results would shed light on the support education received by the children with hearing loss, the institutions providing support education services and the teachers working at those institutions to increase their service quality. It is considered that this study will provide scientific contribution to the arrangement of regulations with regard to support education offered in the SERCs and to the attempts of reviewing and improving special education teacher training programs. It is also conceived that the data obtained within the scope of this study will contribute to the organization and development of support education services of the children with hearing loss. Although it is a fact that the collected data are trustworthy within their own context, they could be regarded to lead to subsequent research in similar situations. Thus, it was aimed to examine the experiences and opinions of the teachers working in the SERCs about the support services given to the individuals with hearing loss and to answer the following questions accordingly: (1) What are the experiences and opinions of the teachers working at the SERCs about the structure and functioning of the institution, the educational process of the individuals with hearing loss and family-related operations? (2) What are the suggestions and expectations of teachers from other stakeholders in the process of support education?

Methodology. In this phenomenological study the participants were determined as seven teachers using criterion sampling within purposeful sampling strategies. Document analysis, research journal and semi-structured interview techniques were used to compile the data. The analysis of research data was performed through content analysis in accordance with phenomenology method. The results were presented in a descriptive narrative and direct quotations were frequently submitted

Results, Discussion and Conclusion. *The experiences and opinions regarding the structure and functioning of the institution.* a) The physical structure of the institution, b) Learners in the institution, c) Employees in the institution, d) The working conditions of teachers, e) The supervision of the institution.

The teachers' opinions about the physical structure of the institution are united under the headings of the institution, the internal settlement of the building, the physical conditions of class and the materials. MoNE has determined the requirements and conditions to open an institution through various laws, regulations and guidelines. It can be observed that the institutions cannot be opened if the terms and conditions specified in the aforementioned laws, regulations and guidelines are not fulfilled. Although the institutions provide the qualifications in compliance with those official records, the opinions of the teachers working at these institutions differ in relation to their convenience. All of the teachers stated that the physical conditions of the SERCs were inappropriate in general. It is possible to find similar findings in the study conducted by Arslan (2014). In addition, Akmeşe Pitav and Kayhan (2016) found that

the technological equipment of the classrooms is inadequate in the SERCs where the students with hearing loss are educated.

Another sub-theme is materials in which the opinions of teachers about the institution have been agglomerated. The vast majority of teachers emphasized the importance of the diversity and use of materials. Teachers specified the fact that the institution principals' being educators and having experiences in the field of special education make a significant contribution to their profession. They declared that the principals benefited from their expertise under the available conditions of cooperation. The cooperation between stakeholders in the education of the students with hearing loss is substantial in terms of improving the quality of education (Heward, 2013).

All the respondents expressed their opinions about the difficulties of teachers' working conditions. The teachers' views on whether the salaries they earn are sufficient or not also varied. It was detected that the perceptions with regard to fair wages are different from each other even in same institution according to the level of teachers' working experience.

The experiences and opinions regarding the educational process. a) Identifying the objectives, b) Creating the course content c) The process of implementation and evaluation.

All of the teachers gave information about their experiences and opinions in the process of determining the objectives before implementation. They pointed out that they reassessed the students and determined their needs and the objectives based on individual requirements before they created the course content. Aside from one teacher who did not utter an unfavourable word, the rest six of the teachers have negative perceptions on the educational evaluation reports of the Guidance and Research Centres (GRC) which serve as a basis for the identification of the objectives in the educational process of the students with hearing loss. Similarly, it was emphasized in the study of Gürgür et al. (2016) that the reports of the GRCs are not suitable for the students. In parallel to the findings of the research, the teachers stated that they had to re-evaluate the students.

The experiences and opinions regarding the familial aspect. a) The expectation of the family from the institution and the teacher b) Family education c) Communication and cooperation with family d) Recommendations.

Some teachers expressed that the expectations of the families are not realistic with regard to the expectation of families from the institution and the teacher. It can be predicted that the families' tendency towards leaving the institution in the cases that do not meet their expectations complicate the working conditions of teachers in these institutions which have private and commercial nature. Based on the findings of the research, it can be claimed that most of the teachers' perceptions about family education are in the informative level by and large. According to the findings of the research, it can be said that the teachers working at the SERCs have the problems of communication and cooperation with the majority of families of the children with hearing loss.

The suggestions and expectations of teachers from other stakeholders. Expectations and suggestions from a) MoNE b) GRCs c) Universities d) School and teachers

All of the teachers indicated that they had expectations from MoNE in various issues. In the study conducted by Acer (2016), it was established that the supervisors experience some difficulties due to their not been subjected to special education training by MoNE, and in a study by İşman (2009), teachers predicated that MoNE should reformulate the regulations with a number of deficiencies.

The five of seven teachers expressed their expectations about the GRCs. According to the results of the study of Yılmaz (2016), the teachers working at the GRCs believed that the assessment period is short, once a year and does not offer the opportunity to observe the experiences of the families and teachers. In the same research, the emphasis is placed on the need to increase the process of cooperation.

Teachers stated that the information provided at the university is mostly theoretical, does not consist too many opportunities to implement and the duration of their internship should be longer with regard to their expectations from the universities. They uttered their expectations in relation to the need of rearrangement of the content in that the real-life implementations and the course content of the university may become dissimilar.

As a result, the teachers participated in this study seem to refer different or similar meanings to the facts and notions based on their experiences in the SERCs. The teachers' perceptions of the support services they provided in the SERCs differ according to their level of experience. It was observed that while two distinct teachers working at the same institution and lecturing the same student with hearing loss have common experiences with families, they may attribute different meanings to the notions that emerged as a result of their personal opinions about their experiences. On the other hand, it is ascertained that teachers can develop common perceptions towards some notions although their experiences vary. To illustrate, the audition of the institutions is perceived as a problematic issue for all the participants. While the generalization of research results requires quantitative research, qualitative research and interventions are needed for further investigation.

Examination of Context Based Question Writing Skills of Science Teachers Participated in a Scientific Literacy Course*

Fen Okuryazarlığı Kursuna Katılan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bağlam Temelli Soru Yazma Becerilerinin İncelenmesi

Salih Çepni**

Ümmühan Ormancı***

Bestami Bugra Ülger****

To cite this article/ Atıf için:

Çepni, S., Ormancı, Ü., & Ülger, B. B. (2020). Examination of context-based question writing skills of science teachers participated in a scientific literacy course. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1249-1270.
doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.8m

Abstract. In this study, an in-depth examination of teachers' context-based question writing skills in the scientific literacy course developed for science teachers was aimed. In the study, a case study model from qualitative research was used. The study group consists of 25 science teachers working in middle schools in Bursa. Teachers were given theoretical and practical context-based question writing training on the basis of scientific literacy developed by the researchers. Questions and observation were used as data collection tools in the study. The data obtained were analyzed using descriptive analysis. The findings from the study showed that teachers learned context-based question structures that measure scientific literacy. Although teachers had some deficiencies in writing context-based question, it was understood that their ability to write questions had improved through the scientific literacy course. We concluded that developing more context-based questions by teachers will decrease the deficiencies identified in the study.

Keywords: scientific literacy, context-based, open-ended question, science teacher, writing skills.

Öz. Fen okuryazarlığının günümüzdeki önemine paralel olarak, bağlam temelli sorular ölçme-değerlendirme sistemlerinde yer almaya başlamıştır. Bu önem göz önüne alınarak yapılan çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerine yönelik geliştirilen fen okuryazarlık kursunda, öğretmenlerin bağlam temelli soru yazma becerilerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırmalardan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Bursa iline bağlı ortaokullarda görev yapan 25 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere, araştırmacılar tarafından geliştirilen fen okuryazarlığı temeline yönelik bağlam temelli soru yazımı teorik ve uygulamalı eğitim verilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak "ulusal ve uluslararası sorulardan oluşan form", "yapılandırılmamış gözlemler" ve "öğretmenler tarafından hazırlanan bağlam temelli açık uçlu sorular" kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin, fen okuryazarlığını ölçen bağlam temelli soru yapılarını öğrendikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin bağlam temelli soru yazmada bazı eksikleri olmasına rağmen, verilen eğitime paralel olarak soru yazma becerilerinin geliştiği anlaşılmıştır. Çalışmada belirlenen eksikliklerin, daha fazla bağlam temelli soru hazırlayarak azalacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen okuryazarlık, bağlam temelli, açık uçlu soru, fen bilimleri öğretmeni, yazma becerisi.

Article Info

Received: 17.01.2020

Revised: 20.06.2020

Accepted: 08.10.2020

* The study was presented at the 27th International Congress on Educational Sciences.

** Bursa Uludağ University, cepnisalih@uludag.edu.tr ORCID: 0000-0003-2343-8796

*** Sorumlu Yazar / Correspondence: Bursa Uludağ University, Turkey, ummuhan45@gmail.com ORCID: 0000-0003-3669-4537

**** Hakkari University, Turkey, b.bugra84@gmail.com ORCID: 0000-0003-2898-5625

Introduction

In parallel with the advances in technology and science, we can say that people who cannot adapt to change have difficulty in adapting to their environment and the world. In order to find a solution to this adaptation problem, countries have started to make changes in their education policy. In the updated curriculum of Turkish Ministry of National Education (MoNE), the aim is to understand the nature of science and to ensure that the information obtained is utilized in daily life, thus the main purpose of the science curriculum in Turkey is to educate students as science literate individuals (MoNE, 2018). Students are expected to be individuals who know science subjects, who can relate the concept they have learned to daily life, who have high level thinking skills, who understand the nature of science, who are willing to learn science subjects. As Sülün, Işık and Sülün (2008) states, individuals need to be science literate individuals in order to transform their education into skills they can apply in their daily lives, to be in a lifelong learning process and to distinguish between right and wrong by using scientific data. Because it is critical for individuals and societies to be science literate in order to comprehend and use new information and technological developments consciously (Özdemir, 2010).

In order for students to grow up as science literate individuals, teachers should be science literate individuals and reflect this into their classrooms. Similarly, Saracaloğlu, Yenice and Özden (2012) states that teacher is one of the most important factors that affect students' ability to develop the knowledge, skills, attitudes, understanding and values required for their development as science literate individuals. If a good science teacher wishes to raise science literate students, the teacher needs to behave exemplary (Sülün, et al., 2008). Teachers who will educate science literate individuals should also be highly science literate (Karademir, 2012). At this point, we can say that in order to be science literate, teachers need to develop themselves and receive training for this purpose. Considering the trainings teachers took during their undergraduate education, although the courses serve to scientific literacy, the main purpose of their content is not scientific literacy. Kaya and Bacanak (2013) state that education faculties should emphasize scientific literacy in teacher education. In order for science teachers to become science literate individuals, we thought that they need to improve themselves through in-service trainings. In this context, the scientific literacy course with teachers will be important for both teachers, students and the literature.

Changes are being made in the measurement and evaluation system in Turkey and updates are made in question structures in parallel with PISA applications. In this regard, Berber and Anılan (2018) indicates that new exam systems have been developed for the applied program in response to the changes in the education programs. Scientific literacy levels of the countries are also examined in PISA applications and questions that require high level thinking skills/competences are asked. In parallel with scientific literacy, which is considered as the main objective of the development of science programs in Turkey, the transition to context-based questions has begun. Because it is known that students are unable to reconcile the science subjects they have learned with daily life and therefore have difficulty in solving these exams related to daily life (Sak & Gürel, 2018). In parallel with this situation, changes in the understanding of assessment and evaluation take place and context-based questions related to daily life are gaining importance. In parallel with all these reasons, we thought an in-depth study of context-based question writing skills, which is a requirement for scientific literacy of teachers, is important.

When we look at the literature, Sülün, et. al., (2008) concluded that teachers' scientific literacy levels were not sufficient in their study with classroom teachers. Özdemir (2010) determined that the scientific literacy of pre-service teachers was at medium and low levels. Chin (2005)'s study of first-year pre-service teachers in Taiwan, where they investigated scientific literacy, determined that basic scientific literacy was generally satisfactory. At this point, we can say that the literacy levels of the teachers are low and the trainings to be given on this subject will be important. In the scientific literacy course developed for science teachers within the scope of the study, examining context-based question writing skills of teachers is another important step. In the literature, the effects of context-based questions on participants' anxiety, success, attitude, and problem solving were investigated (Hill, 1998; Kurbanoğlu & Nefes, 2015; Kurbanoğlu & Nefes, 2016; Tekbıyık & Akdeniz, 2010) or provided examples of context-based questions (Kaltakci & Eryilmaz, 2011). Additionally in the literature, determining prospective science teachers' ability to write context-based questions about the concepts of radioactivity subject found its place as an aim (Ültay & Usta, 2016). In our literature review we could not find any other study. In this context, we think that this study will contribute to the gap in the literature and at the same time, it will be more effective to examine context-based question writing skills in parallel with a given education. In this study, we aimed to examine in depth the context-based question writing skills of the scientific literacy course developed for science teachers. In this context, the problem sentence of the research is as follows;

- How are the context-based question writing skills of science teachers participating in the scientific literacy course?

The sub-problems of the research are as follows:

- How do science teachers understand scientific literacy questions in literature?
- How do science teachers analyze the skills/competences of a scientific literacy question?
- How do the science teachers distinguish scientific literacy/context-based questions?
- How do the science teachers write scientific literacy/context-based questions?

Theoretical Framework

Scientific Literacy

Scientific literacy involves knowing and understanding the scientific concepts and processes necessary for economic efficiency, participation in civil and cultural affairs, and personal decision-making (National Research Council, 1996). DeBoer (2000) defined scientific literacy as what people should know about science in order to live more effectively and efficiently. Basically, scientific literacy can be thought of as having the process skills necessary to interpret culturally important information (Turgut, 2007). Similarly, scientific literacy is considered as a citizen qualification that requires rational thinking about science when seeking solutions to personal, social, economic problems and to potential problems that people may encounter throughout their lives (Yetişir, Batı, Kahyaoğlu & Birel, 2018). At this point, one of the important points in the concept of scientific literacy is the skills/competences that individuals

should have. In this regard, Özdemir (2010) defines scientific literacy as a “competence” situation that serves to understand, monitor, assimilate and consciously use scientific and technological developments and includes all cognitive, affective and psychomotor skills that can protect human quality of life and natural life. In this context, studies aiming to improve scientific literacy of students in different countries were carried out. The main focus of the standards set by the NRC (2013) in the USA have been scientific literacy and life skills.

An important point in scientific literacy is the association of concepts with everyday life and integration into life. Similarly, Kesik (2016) states scientific literacy as the use of theoretically learned information in solving problems encountered in daily life and being responsible to society when making decisions on any issue. Because it is possible for individuals to develop their critical thinking abilities, to discover ways to access information instead of retrieving and memorizing, and to inquiry and question the individual with the characteristics of scientific literacy (Sahin, Sanalan, Bektaş & Kaygısız, 2010). As can be understood so far, science literate individuals have basic knowledge of science (Biology, Physics, Chemistry, Earth, Celestial and Environmental Sciences, Health and Natural Disasters) and scientific process skills for the exploration of the natural environment (MoNE, 2018). The science literate person understands the nature of science and scientific knowledge, basic science concepts, principles, laws and theories and uses them appropriately (Duban, 2010; Sülün, et. all., 2008). But the main point that makes these possible is that they know the concepts of science. In other words, students need to know science concepts in order to understand the nature of science, examine the relationship between science-technology-society-environment, thinking and interpreting science to develop interest and attitude towards science, in short, become science literate (Kavak, Tufan & Demirelli, 2006). In this context, a science literate individual needs to know the basic concepts of science, to use them in problems or situations encountered in daily life and to use the necessary skills/competences in this process.

In order to increase the scientific literacy status of individuals, it is necessary to focus on this variable in the courses and to process the courses in parallel. Anagün (2011) states that the variable that most affects scientific literacy in Turkey in terms of teaching-learning processes is “time devoted to learning” followed by “experiments” and “inquiry-based learning activities”. Therefore, in order to improve scientific literacy in the courses, teaching activities must be organized accordingly. At this point, the responsibility falls on the teachers. As Kaya and Bacanak (2013) points out, teachers need to be science literate in order to develop these skills in their students and have knowledge about activities that improve science literacies their students. From this basic point of view, the importance of scientific literacy trainings with teachers emerges.

Programme for International Student Assessment (PISA)

One of the applications where scientific literacy is important is the Programme for International Student Assessment (PISA). PISA defines scientific literacy as the scientific knowledge of a person and utilizing this knowledge in identifying questions, obtaining new knowledge, drawing experience based conclusions on science related issues, understanding the characteristics of science for learning and research purposes, realizing how science and technology shapes our material, cultural and intellectual environment and being interested in science-related issues and scientific ideas as a responsible citizen (MoNE, 2010). In this context, we can state that literacy is a very important variable for PISA applications. As Sadler and Zeidler (2009) points out, one

of the unique and improbable features of PISA is the articulation of scientific literacy that serves as a conceptual determinant of the project.

The PISA is an international assessment that measures the abilities of 15-year-olds in reading, mathematics and scientific literacy every 4 years (Fleischman, Hopstock, Pelczar & Shelley, 2010). The PISA exams are a combination of open-ended, closed-ended and multiple-choice questions that last for 2 hours, and these groups of questions are prepared in paragraphs and adapted from real life (Döş & Atalmış, 2016). The PISA application does not aim to measure the extent to which students have learned the subjects (mathematics, science and reading skills/competences) addressed in their curriculum, but to measure their ability to use and transfer their knowledge and skills/competences in the face of certain situations in today's information society (Acar & Öğretmen, 2012). As Bybee and McCrae (2011) notes, international assessments provide important information about science education and help inform decisions about policies, programs and practices in participating countries. Policy makers around the world use PISA results to compare the knowledge and skills/competences levels of students in their home countries with those of other countries participating in the research, to establish standards for raising the level of education and to identify strengths and weaknesses of their education systems (Taş, Arıcı, Ozarkan & Özgürlük, 2016). Therefore, PISA applications play an important role not only in terms of students' scientific literacy but also in determining the educational policies and teaching programs of many countries.

High School Transition System (LGS) and Context Based Questions

High school transition exams are administered centrally by the Ministry of National Education in Turkey in order to determine how much of the intended behaviours the students gained during the primary school (primary and lower middle school) process (Gündüver & Gökdaş, 2011). In this system, schools are divided into two categories as middle education institutions, high schools which will take students by examination and high schools that will take address-based registration (Biber, Tuna, Uysal & Kabuklu, 2018). While the former high school transition exams were measurement exams because they placed all students to all high schools, the new system is more of a selection exam because only a limited number of students are placed to a limited number of high schools (Ormancı, 2019). In addition to the questions at the level of knowledge and understanding in which the basic concepts are questioned, context-based questions have also been introduced.

Context-based questions are questions that present the subject or concept with the help of an appropriate context, allowing the students to respond based on this context with the help of their knowledge (Kabuklu, Yüzbaşıoğlu & Kurnaz, 2019). The students are directed to a question enriched by their daily life, experiences or a context that interests them (Sak & Gürel, 2018). In this context, context-based questions need to contain some characteristics. Elmas and Eryılmaz (2015) stated these characteristics as follows:

- It needs to include a problem that concerns the individual or society.
- Science concepts, formulas and laws need to be in a relationship with the context while constructing the problem.
- The answer needs to arise as a result of a thinking process, not memorization.

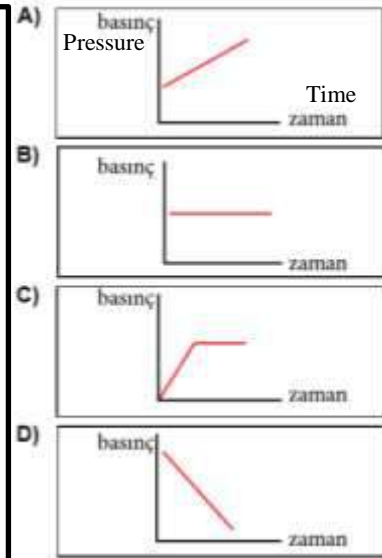
Thus, the most important feature of context-based questions is that it contains a problem that concerns the individual from daily life. In addition, the problem needs to be related to the science concept that is intended to be questioned. Finally, as Kabuklu, et. all., (2019) states, context-based questions should keep students from answering by memorizing or formulation and encourage reasoning. An example of a context-based question is given Photograph 1.

Evlerine gelecek misafir için kek yapan Tuğçe, keki sekiz eşit parçaya ayırmıştır. Gelen misafirler kekin 6 parçasını yemiştir.

Her bir parça kek tabaktan sırayla alındığına göre kekin, bulunduğu kabın uyguladığı basıncın zamanla değişim grafiği nasıldır?



Tuğçe, who makes cakes for the guests coming to their homes, cut the cake into eight equal pieces. Guests have eaten six pieces of cake. **Since each piece of cake is taken out of the plate in turn, what is the graph of the pressure that the cake exerts on the container it contains?**



Photograph 1. Example of Context-Based Question (Çepni, 2020)

The question developed for pressure is an example of context-based questions. In the question, an example of solid pressure in daily life is given and the question is based upon a context. In addition to being a situation that concerns the individual, the question is related to the concepts of science. Besides, memorization information is not sufficient for the answer of the question, the student must understand the question, be able to read and interpret the graphics. In this context, it can be stated that the question meets most of the features required by the context-based questions.

Methodology

Case study was preferred in this study, where the implementation process of the scientific literacy course developed for science teachers and the teachers were examined in depth in terms of context-based question writing skills. These cases are “understanding scientific literacy questions”, “analyzing skills/competences in these questions”, “distinguish the scientific literacy/context-based questions” and “writing appropriate context-based questions”. Case study is a research method based on ‘how’ and ‘why’ questions and examines a phenomenon or event that the researcher cannot control (Yıldırım & Şimşek, 2018). The most important advantage of this method is that it gives the opportunity to concentrate on a particular subject or situation and provides an opportunity to investigate the subject in depth (Çepni, 2019). Since we aim to examine the application process of the scientific literacy course developed in our study in depth

in terms of context-based question writing and we use qualitative data collection tools in this process, we used the case study method.

Research Participants

The participants consist of 25 science teachers working in middle schools in Bursa. In this process, we first received the teachers' applications and conducted the process on a voluntary basis. Participants were selected from among the teachers who applied, whether or not they received a similar education before, in parallel with the counties and schools they served. In this context, the participants consist of science teachers working in central districts of Bursa. Table 1 shows the characteristics of the teachers.

Table 1.

Demographic Characteristics of Participating Teachers

Teacher	County	School	Gender
Teacher A and B	Nilüfer	Üçevler Şehit Faik Gökçen Middle School	F, F
Teachers C, D and E	Nilüfer	Abdurrahman Vardar Middle School	F, F, F
Teachers F and G	Nilüfer	Sadettin Türkün Middle School	F, F
Teacher H	Nilüfer	Özlüce Nurettin Topçu AIH High School	F
Teachers I and J	Nilüfer	Koç Middle School	F, M
Teacher K	Nilüfer	Meral Muammer Ağım Middle School	F
Teachers L and M	Nilüfer	Süleyman Cura Middle School	F, F
Teacher N	Nilüfer	Alara Middle School	M
Teacher O	Osmangazi	Bişaş Middle School	M
Teacher P	Osmangazi	Panayır Middle School	M
Teacher R	Osmangazi	Sabiha Köstem Middle School	M
Teacher S	Osmangazi	İbni Sina Middle School	F
Teacher T	Yıldırım	Samanlı Latif Dörtçelik Middle School	M
Teacher U	Yıldırım	Şehit Piyade Er Nezir Akgül Middle School	F
Teacher V and W	Yıldırım	Kızıklar Middle School	M, M
Teacher Y	Yıldırım	Setbaşı Middle School	F
Teacher Z	Yıldırım	Selçuk Hatun Middle School	F
Teacher Q	Yıldırım	Emek Middle School	M

As shown in the table, 14 teachers from Nilüfer district, four teachers from Osmangazi district and seven teachers from Yıldırım district participated in the scientific literacy course. 16 of the teachers were female and nine were male. In addition, teachers have at least five years of teaching experience. Each teacher was actively involved in both scientific literacy and the context-based question writing process, which is essential for scientific literacy.

Implementation

The study was carried out in Bursa in the spring term of 2014-2015 academic year. The training concerning scientific literacy was given by three instructors (authors) and lasted five weeks and 30 hours. We conducted the trainings every week on Fridays within a six-hour curriculum. Instructors are experts who have been studying in context-based questions and scientific literacy for many years.

The scientific literacy course includes theoretical and practical training developed by researchers. The content of the training is the introduction of national exams, PISA and TIMSS applications,

understanding of teaching-learning approaches and measurement-evaluation approaches, examinations of scientific literacy concept and PISA scientific literacy concept, realization of question writing activities. After the determination of education content, we created the content and activities to be implemented every week. The contents applied for five weeks are as follows:

- **Week one:** First, we made a general introduction to scientific literacy, context-based question writing and a five-week process. Then, we applied scientific literacy questions to the teachers and enabled them to see the question structures. These questions were used in PISA and TIMSS, and these are included in the findings section. In addition, we asked teachers to look at the questions from this perspective in order to determine the proficiency levels of scientific literacy questions with teachers and discussed the questions with the teachers in terms of structure and scientific literacy.
- **Week two:** First, we focused on international exams and gave examples of questions about these exams. Then we introduced PISA, TIMSS and exams in our country. We examined the questions in all exam systems in terms of scientific literacy. Here, after the theoretical part, we analyzed practical exam questions. We conducted a practical activity with teachers about which questions the exams could contain and their effectiveness in terms of scientific literacy. In this activity, a checklist was formed and participants were asked to fill this out for each question. In this way, we aimed to familiarize the questions in line with context-based questions and analyze their features.
- **Week three:** This week is a more theoretical week and we first talked about the relationship between learning theories of international exams. For example, it has been stated that the context-based questions should be more appropriate for a constructivist or context-based learning approach. Or, for questions requiring experimental process or skills/competences, it is suggested to prefer laboratory approaches. Then, we focused on the assessment and evaluation approaches on which the exams are based, and with the participation of teachers, we tried to reach a conclusion about the approaches on which the questions were based. Then, we have sampled some of the questions from the PISA and TIMSS exams.
- **Week four:** From this week onwards, we have moved from scientific literacy and theoretical to context-based question writing. When writing questions at this stage, first a context was given and partly included in the question. The teachers are asked to complete the existing question. In this way, teachers who had little or no context based question-writing experience were asked to get used to this process. Then, it was progressed step by step and after the teachers were given only context and asked to write the question they wanted. As a final step, teachers wrote original context-based questions. At this point, since the questions closest to scientific literacy are in PISA practices, we first proceeded to write gradually by examining the structure of these questions. During the lecture hours, we mainly conducted question-writing activities. Examples of this process were included in the findings section.
- **Week five:** The main goal in the last week of training is for teachers to write original context-based questions. For this purpose, we asked teachers to come prepared for this week and planned based on questions that teachers prepared or started to prepare during the lesson. The teachers then presented the questions they had prepared and discussed with the teachers whether the questions were context-based.

Data Collection Tools

In this study, we used two documents and an unstructured observation. Documents are forms consisting of national and international questions (such as questions, proficiency levels) and context-based open-ended questions prepared by teachers as data collection tools.

Document 1: Forms consisting of national and international questions (such as questions, proficiency levels)

As a data collection tool, we used a form consisting of national and international questions prepared by the researchers. We took the questions in the form from exams such as PISA, TIMSS and TEOG, mainly from PISA application. The main reason for this situation is that PISA application includes questions closer to scientific literacy. There are eighteen questions in the form. We asked teachers to answer this test, find competences in the questions, make comments according to the difficulty level of the questions, and so on. In the first week, the teachers are expected to answer the questions basically, in the second and third weeks they are expected to examine in terms of proficiency and in the fourth week, they are expected to classify these questions. In this context, we distributed four different forms (“understanding the questions-Form 1”, “finding the skills/competences in the questions-Form 2”, “choosing the skills/competences in the questions from the given skills/competences-Form 3”, “recognize the scientific literacy/ context based questions-Form 4”) to teachers to examine the same questions from different perspectives. The forms’ application lasted for one hour each week. Five hours of theoretical content and activities with teachers took place. An average one hour is devoted to filling out these forms.

Unstructured observations

The trainings were carried out by the team of researchers and observations were made throughout the process (30 hours). We observed in the form of unstructured observations. Two researchers made observations each week and notes were taken on the process. But the main goal in the observations is to examine teachers in terms of scientific literacy and context-based question writing skills. In the observation notes, we basically took notes on these parts. We compared the grades we get each week and we have a consensus. We also took video recording during the process and used video recording at the required points.

Document 2: Context-based open-ended questions prepared by teachers

We asked teachers to write questions in the last two weeks. Since the main purpose of the study was to examine the teachers' context-based question writing skills, we used these questions as a data collection tool. At this stage, the original context based questions developed by the teachers were analyzed. In other words, the questions that the contexts of their own found were emphasized. Since each teacher wrote questions in different contexts, many contexts / topics and different grade levels have occurred. While examining these questions, the features specified by Elmas & Eryılmaz (2015) were taken into consideration (general title is given theoretical framework section). A rubric related to these features has been created and whether the questions were sufficient or not has been analyzed.

Data Analysis

Data on the first sub-problem “teachers' understanding of scientific literacy questions” were collected with the help of document 1 and observations. In document 1, the form of “understanding the questions” was used. The answers of the questions in this form were given by the relevant organizations (PISA, TIMSS etc.), and how many points should be given to which answer was also shown. Accordingly, in the study the answer keys of international exams were used in data analysis. In addition, observation data were also analyzed in accordance with the descriptive analysis and were used to support the form's answers.

The second sub-problem is “How do science teachers analyze the skills/competences of a scientific literacy question?”. Data related to this problem was collected through "finding the skills/competences in the questions" with "choosing the skills/competences in the questions from the given skills/competences" forms in document 1 and observations. Since the skills/competences required by the questions in the form were expressed by the relevant organizations, analyzes were made based on these skills/competences. In the “finding the skills/competences in the questions” form, the teachers wrote the necessary skills/competences themselves. The skills/competences written by the teachers and were analyzed by the researchers. And analyzes were made regarding the suitability of the determined skills/competences. At this point, since the criteria are the skills/competences determined by the organizations, descriptive analysis, which is one of the analysis methods, was used. The second form, "choosing the skills/competences in the questions from the given skills/competences", was given related skills/competences, and teachers were asked to mark and explain these skills/competences' rationale. These skills/competences are defined by PISA. In this context, analyzes continued similar to the other form. In addition, the data obtained from the observation were analyzed according to the descriptive analysis to support the data related to the second sub-problem.

The form prepared by the researchers was used to distinguish the third sub-problem, scientific literacy/context-based questions. Some of the questions in the form were, scientific literacy/context-based questions and some were not. Teachers were expected to distinguish these questions and write their justifications. Whether these questions were context-based or not was determined by both relevant institutional data and discussing researchers. In addition, observation data were also analyzed descriptively to support this sub-problem.

Final research question is “How are the science teachers writing scientific literacy/context based questions?” Document 2 was used as the basis for finding an answer to this question. The teachers were asked to write questions during the last two weeks, and in the last week they were asked to write original questions by finding context. Within the scope of the study, we analyzed context-based open-ended questions prepared by the teachers in accordance with the document analysis. As Çepni (2019) states, document analysis is the process of collecting the existing records and documents related to the work to be performed and coding them according to the specific norm or system. In this study, we used the document analysis method because the questions posed by the teachers had an important place for the study. These questions were analyzed based on the criteria set by Elmas and Eryılmaz (2015). Here, the main focus is on whether the question involves a problem or context that concerns the society or the individual. The second criterion is whether the questioned concept of science is appropriately polled. It is also the last criterion whether the problem includes the thinking processes. The sub-dimensions of these three criteria are included in the relevant study. In parallel with these determined criteria, the questions developed by teachers were analyzed.

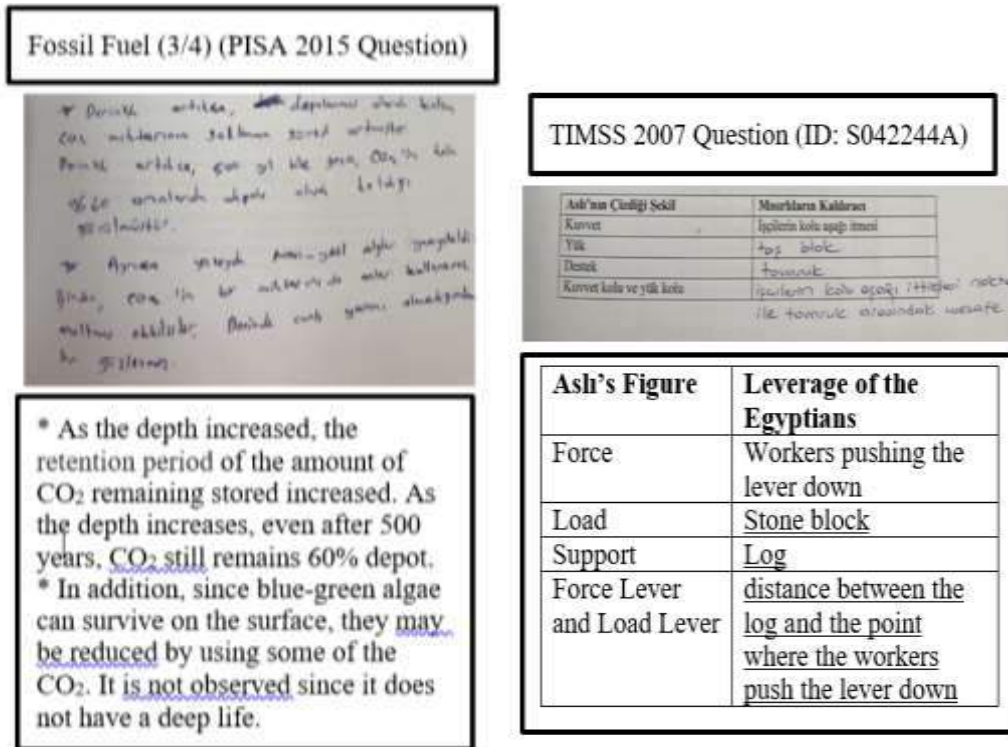
It can be said that descriptive analysis of qualitative data analysis methods were used for four sub-problems. We also included the images obtained from these forms in the findings section. In order to present the overall picture in a realistic way and to compare it with the results obtained from other data collection tools, we have combined the data obtained from the observations with the data obtained from other data collection tools. The analyzes were conducted jointly by three researchers who are also article authors. Analyzes were carried out after one week or two after the training process. Then the article was edited by a researcher during the writing process. At this point, in parallel with its analysis by more than one researcher, it was tried to provide reliability, i.e. coherence. In addition, since the analyzed data was shared and discussed with the participant teachers the following week, participant confirmations were provided and internal validity, namely persuasiveness, was supported. In addition, instead of a single data collection tool, two different types of data collection tools were preferred and this situation was tried to be supported. Finally, in the findings section, the data were tried to be described in detail and it was aimed to complete the external validity, ie the transferability.

Findings

Findings Related to the Sub-Problem “How Do Science Teachers Understand Scientific Literacy Questions in Literature?”

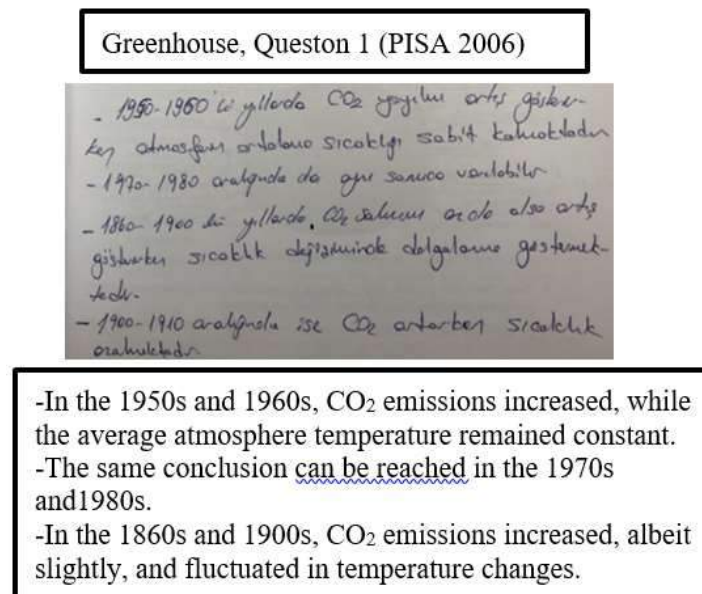
According to the data obtained from the form 1 we collected from the teachers in our study, it was understood that the teachers answered almost all eighteen questions consisting of national and international exam questions correctly. Correct answers are those that get full points that are not recognized by the relevant organization (PISA, TIMSS etc.). In this context, we can say that teachers have been successful in answering context-based questions that serve scientific literacy. One of the most noteworthy issues in our observations is that teachers do not have any problems with the content knowledge necessary to solve the questions. Considering that the questions are prepared for the average age group of 15, it is desirable that teachers do not experience any problems. However, in our observations, we found that some teachers find it difficult to solve questions that require high-level thinking skills. For example, it was observed by researchers that teachers had difficulty in a question that requires interpreting and analyzing graphics. Photographs 2 and 3 for the answer of teachers' context-based questions are as follows.

In the Photograph 2, the teacher solved the question in detail about the fossil fuels question on graphic reading. In the Photograph 3, it is seen that the teacher answered the question on the variables correctly. Photograph 4 contains a question on how to read graphics and provide evidence. It is seen that the teacher provides evidence according to years. In this context, it can be stated that teachers are successful in solving context-based questions. At this point, it can be said that teachers are good at knowing the basic information necessary for scientific literacy.



Photograph 2. Example of Teacher Answers 1

Photograph 3. Example of Teacher Answers 2



Photograph 4. Example of Teacher Answers 3

Findings Related to the Sub-Problem “How Do Science Teachers Analyze Skills/Competences in Scientific Literacy Questions?”

In terms of knowing and applying the competences and skills required for scientific literacy, teachers are less successful than applying the content knowledge at this stage. In the activity with the teachers, context-based questions were given, and the skills/competences required in these questions were questioned. When the form 2 was examined, the most repeated skills/competences in teachers' answers were as follows:

“Interpretation, Graphical interpretation, Hypothesis building, having basic knowledge, defining variables, Analyzing, reading comprehension, evaluating data, Problem solving skills, Scientific process skills, Measuring skills”

The teachers stated that they needed the most interpretation and graphic reading skills. In addition, skills such as hypothesis building, defining variables, and analysis are frequently repeated by teachers. Examples are given in Photographs 5 and 6.

**Genetically Modified Crops, Question 1
(PISA 2006)**

Sahip Olunan Gereken Beceri	Deneyin bağımlı değişkeni, bağımsız değişkeni ve deney sürecine göre açıklama becerisi
Tercih Edilen Becerî/Becerilerin Sıralaması	Deneyin bağımlı değişkeni açıklama

Skill(s) to possess	Ability to recognize dependent-independent and controlled variable in the experiment and to interpret the result of the experiment
Reasons for preferred skill(s)	Can not solve the question without knowing the experimental method

**Bee Colony Collapse Disorder, (4/5)
(PISA 2015)**

Sahip Olunan Gereken Beceri	Grafik okuma becerisi
Tercih Edilen Becerî/Becerilerin Sıralaması	Grafik okuma becerisi, deneyin bağımlı değişkeni açıklama becerisi

Skill(s) to possess	Ability to read graphics
Reasons for preferred skill(s)	By reading the graphic, it is necessary to compare the variables.

Photograph 5. Example of Teacher Skills/Competences 1

Photograph 6. Example of Teacher Skills/Competences 2

When the form 2 filled out by the teachers were examined, it was understood that although there were true statements, there were also false statements. In this context, it can be said that teachers have deficiencies in finding the necessary skills/competences for solving the problem. Observations also support this situation. In the observations, it was determined that teachers had problems in finding and defining skills/competences and in analyzing what the problem measures. A photograph of this process is included in Photograph 7.



Photograph 7. A moment from the Observation Process

In the second activity on identifying skills/competences (these skills/ competences are in the Photograph 8 which defined by PISA), the qualifications determined by PISA were given and teachers were asked to choose among these competencies and explain their reasons. Both documents and observations showed that teachers were more successful than the previous activity. An example of this is shown in Photograph 8. The most important mistake in this process is the desire of teachers to mark many skills/competences.

Genetically Modified Crops, Question 1 (PISA 2006)	
Sahip Olunması Gereken Beceriler	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Verilen durum karşısında bilimsel bilgiyi uygulama <input type="checkbox"/> Çeşitli bilimsel araçları kullanarak (yazılımları ve bilgisayarları) yorumlama <input type="checkbox"/> Uygun kanıtları, açıklamaları ve yorulanları belirleme <input checked="" type="checkbox"/> Bilimsel delilleri yorumlama, sonuç çıkarma, değerlendirme <input checked="" type="checkbox"/> Varsayımları, delilleri ve sonucu destekleyen kanıtları belirleme <input type="checkbox"/> Bilimsel tartışma ile ilgili uygulamaları ve ikazlılık görüşlerini ifade etme <input type="checkbox"/> Bilimsel argümanları yapılandırma diğer kriterler yaratma <input type="checkbox"/> Bilimsel bilgiyi argümanlar matrisi kullanılarak belirleme <input type="checkbox"/> Bilimsel argümanları kendi faaliyetleri ayar etme <input type="checkbox"/> Diğer
Tercih Edilen Becerilerin Sebepleri	Bilimsel delilleri ve sonucu destekleyen kanıtları belirleme

Skill(s) to possess	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Applying knowledge of science, in a given situation <input type="checkbox"/> Describing or interpreting phenomena scientifically and predicting changes <input type="checkbox"/> Identifying appropriate descriptions, explanations, and predictions <input checked="" type="checkbox"/> Interpreting scientific evidence and making and communicating conclusions <input checked="" type="checkbox"/> Identifying the assumptions, evidence and reasoning behind conclusions <input type="checkbox"/> Reflecting on the societal implications of science and technological developments <input type="checkbox"/> Recognising issues that it is possible to investigate scientifically <input type="checkbox"/> Identifying keywords to search for scientific information <input type="checkbox"/> Recognising the key features of a scientific investigation <input type="checkbox"/> Others...
Reasons for preferred skill(s)	Determining scientific argument and evidence supporting the conclusion

Photograph 8. Example of Teacher Skills/Competences 3

Findings Related to the Sub-Problem “How Do the Science Teachers Distinguish Scientific Literacy/Context Based Questions?”

In the next stage, the teachers were asked to select context-based questions about scientific literacy. Teachers generally misrepresented the cognitive level of the questions. Although this topic was discussed in the previous week and activities were conducted, it was observed that teachers had problems. Throughout this activity, it was determined that teachers selected almost all the given questions as context-based questions measuring scientific literacy (PISA, 2006). They stated the reasons for this from the very repetitive to the less repetitive as follows:

- Requires establishing a relationship between concepts
- Contains problems encountered in daily life
- Requires interpretation of graphics and tables
- Application oriented
- Requires conclusion
- Requires commenting
- Focusing on variables
- To be able to establish a cause-effect relationship
- Need to analyze the research results

When the reasons expressed by the teachers are examined, it is seen that the teachers correctly state the reasons of context-based question structures that measure scientific literacy. In addition, they stated that questions that do not measure scientific literacy contain the reasons “Requirement of book knowledge” and “It only requires remembering”. When the reasons of teachers are examined, it can be understood that teachers are sufficient theoretically. However, it can be stated that teachers have some deficiencies at the point of application.

When we examine the observations made in applications and activities, the teachers are interested and participate in the activities throughout the education. With the activities, it was determined that teachers understand scientific literacy and life-based questions one more step each week. In this context, it is thought that teachers gradually learned the requirements of scientific literacy and the question structures that measure scientific literacy. A striking point in the process is that teachers are tired of solving questions even though they like applications more.

Findings Related to the Sub-Problem “How Do the Science Teachers Write Scientific Literacy/Context Based Questions?”

As a result of these practices, teachers were asked to write context-based questions about scientific literacy. When we examine the questions prepared by the teachers, the general characteristics are as follows:

- Relationship with daily life in questions,
- There is a context in the questions, but generally there are problems in the relationship between the context and the item stem,
- The curriculum is not considered in the questions,
- The questions are usually close to the middle or upper cognitive level (such as comprehension, application, analysis),
- The questions did not focus on high-level thinking skills.

When we examine context-based questions in terms of one of their characteristics, “it must contain a problem that concerns the individual or the community,” it can be stated that teachers are trying to relate them to a context or problem. However, it was found that the problem or context they started to construct was incomplete in some questions and that the relationship between the item stem and the context could not be fully established. In terms of another feature, “the concepts, formulas and laws of science should be in relation to context while the problem is being constructed”, it is understood that the questions are oriented towards a science concept. However, although it was stated that teachers were also asked to base a curriculum gain during the training period, it was determined that the questions' relationship with the gain could not be fully established. When we look at the last feature, “the answer should come as a result of a thinking process rather than memorization”, teachers experience the most problems at this stage. When we look at the questions developed by teachers according to Bloom's taxonomy, they did not ask any questions at knowledge/remembering level, but the questions were generally at comprehension level. Some questions can be said to be at the higher level of application and analysis. However, the questions were found to be insufficient in terms of higher-level thinking skills. Given the importance of skills/competences in scientific literacy, this is a major shortcoming. Examples of questions posed by teachers are in Photographs 9, 10 and 11.

When the first example was examined, the teacher prepared a question about tree rings and gave information about it and entered a context. When the context is examined, some parts may be considered unnecessary, but generally related to daily life. However, it can be said that the context is not original and it is a known context in the literature. The questions were prepared in parallel with this context. The first question is a lower level and a calculation. When we look at the second question, it is seen that the teacher has more relationship with the context and tries to focus on a problem. However, one of the deficiencies in the question is that it is not directed towards the middle school curriculum. Although the question is about the concept of science, it is not appropriate for the scope of middle school. When we examine it in terms of skill/competence, it can be stated that although it includes interpretation and estimation processes, it is not a very comprehensive question in this respect. In the second example, a context for light pollution is established. However, it is also possible to solve the question by reading the root of the question without reading the context. In this context, it can be stated that the relationship between the question root and the context is not fully established. When the context in the question is examined, it is seen that it contains a problem from daily life. At this point, it can be said that the problem can be effective when a question containing context is prepared.

Tree-Rings



When a cross-section is taken from a tree, you can see the embedded rings. Each of these rings are Xylem tissue formed every year and it is called age rings.

Trees growth in mild areas started to grow in spring and stop in autumn. This time period called growth season. The cells formed in the early times of growth season are big and has thin walls; but the cells formed at the end of the growth season are smaller and has thick walls. Because of that density of the spring rings is fewer than the autumn rings. The difference between spring and autumn rings seen as in colours in which spring rings are more lighter but the autumn rings are darker. The light and dark ring formed every spring and autumn shows us the age of the tree



Question 1: How old does the tree seen above at least?
Question 2: Scientist can investigate the climate change over many years using tree-rings. How can a scientist predict a dry season making an investigation on tree-rings?

Biological Obligation: The Dark

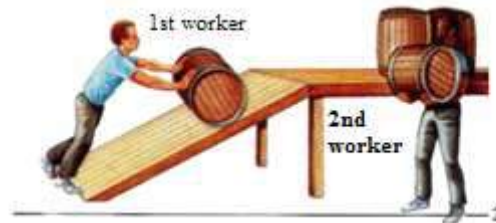
City lights, ad boards, lights on buildings, parks and recreation lights, security lights, sports and entertainment lights, night shift lights.... However all of these combined night lights seen impressive, it is actually a environment pollution called a light pollution. As it is not seemed as important like water pollution, light pollution is also dangerous for human health, astronomical investigations and nature.



Light pollution cause death of birds and sea turtles because of the vertigo, crash to big buildings and going back to the off-shore.
1. What kind of hazards can the light pollution have on humans and plants? Please explain.

Photograph 9. Teacher I's Question

Photograph 10. Teacher R's Question



One of the two workers who wants to lift the barrels up, said if he uses inclined plane. Even he wanted to prove this idea to his friends using different ways. Which way he needs to use to prove his idea?

- A) To increase the high of inclined plane
- B) To use 2 m long plank in the same high
- C) To use 3 m long plank in the same high
- D) Increasing both high and plank length

Photograph 11. Teacher M's Question

The third example is a context that can be encountered in everyday life with simple machines. However, context and item stem are not fully expressed, and parallel to this situation, the problem that context contains is not fully understood. When the question is studied at this point, it is thought that there may be context involving a problem from everyday life. When we examine the question structure, it can be said that it is parallel to the question structures asked in the transition exams to high schools in our country. It can be stated that the problem is compatible with the curriculum gains but there are important deficiencies in terms of high-level skills.

Discussion and Conclusion

According to the findings of the study, it was understood that teachers were able to solve context-based questions related to scientific literacy and they had difficulty in solving only the questions requiring some high-level skills. In this context, we can say that teachers are sufficient to know the basic concepts specific to the field required for scientific literacy. Considering that the participants are individuals who have been teaching for a long time, it is desirable that teachers do not have problems in their questions. Another finding obtained from teachers is that their students can do when they read these questions. However, students have perceptions about what they cannot do without reading context-based questions. Similar situation has been observed in some teachers. Güler (2013) found that as the main sources of difficulty for students to solve PISA questions, students do not trust themselves, do not fully read the problem, do not understand what they read and act carelessly. At this point, in addition to having knowledge in context-based questions, it is necessary to have full attitude and confidence about what it can do.

When we look at the findings related to the competences and skills necessary for scientific literacy, the most frequently mentioned skills are interpreting, graphical interpretation, hypothesis, defining variables, and analyzing. In PISA questions (OECD, 2013), it is thought that the highest number of interpretations and inferences from graphs is also in the study conducted in parallel. In the study conducted by Aktaş and Ceylan (2016), it was determined that pre-service science teachers' skills of defining and controlling variables, procedural defining skills were low, hypothesis-building skills were medium and research designing, graphics and data interpretation skills were high. It can be understood that teachers are more successful in interpreting data and graphics and are more effective in recognizing these skills. In general, it can be stated that teachers have knowledge in terms of necessary skills/competences, which is a dimension of scientific literacy, but this level is lower than knowledge dimension. Because the findings show that teachers have deficiencies in finding the necessary skills (such as identifying evidence, identifying fundamental features of the research) to solve the problem. However, it can be said that this situation will improve over time when teachers are more confronted with these skills or competences. Another finding obtained from the study is that teachers cannot prepare questions related to skills/competences such as interpretation and graphic reading in their own questions. In fact, although teachers found that they had interpretation and graphic reading skills in the questions they examined, they had problems integrating these skills into their own questions. At this point, it can be stated that teachers have problems in applying to the application dimension in parallel with their new encounter with these skills/competences. As they face these skills/competences, they are thought to include their own questions. However, considering the skill/competence dimension is important in context-based questions, it can be stated that it causes great deficiencies in the questions.

During the education process (Form 4), teachers were asked to choose context-based questions about scientific literacy. The main objective is to help teachers understand the structures of context-based questions for scientific literacy. The findings obtained in this context showed that teachers correctly selected scientific literacy questions. Teachers explained the reasons for this situation by using expressions such as the need to establish relations between concepts, the problems encountered in daily life, the need to interpret graphics and tables, and the need to apply them. In this context, it was understood that teachers theoretically knew the characteristics of context-based questions for scientific literacy. However, when the teachers themselves were

asked to write questions, that is, to use the theoretical knowledge they had towards the application, it was understood that they had some shortcomings.

When the findings from the questions prepared by the teachers are examined, the questions contain a context or problem from daily life. However, it was understood that the relationship between the problem or context and the root of the question that teachers began to construct could not be fully established. Similarly, as a result of their study in Ültay and Usta (2016), prospective teachers found that they were inadequate in choosing context from daily life. It can be said that teachers are expected to be challenged at this stage, as finding context or creating questions related to context requires a high level of skill in the question writing process. At this point, it is thought that as teachers prepare questions, that is, as they gain experience, this problem will disappear. In addition, since the exam system in our country includes a multiple choice question structure and the number of context-based questions is very few, teachers are not accustomed to these question styles. However, in recent years, the number of context-based questions has increased especially in high school entrance exams. In this context, teachers are increasingly used to context-based questions and believed to be more successful in writing this type of question. In the questions prepared by the teachers, it was determined that they were successful in establishing a relationship with the science concept or subject. It was understood that teachers had problems at the point that “questions involve a thinking process,” the final context-based feature. It has been determined that teachers' questions are usually at a level of comprehension, but that the questions are lacking in terms of having a reasoning process. Similarly, in their study Özcan and Oluk (2007), they determined that the questions prepared by science teachers were largely at the level of knowledge and practice. Koray, Altunçekiç and Yaman (2002) found that the ability of science prospective teachers to ask questions was improved in the steps of "knowledge and comprehension", but that such skills were lower in the steps of "application, analysis, synthesis and evaluation", which included the use of learned knowledge and high-level thinking. This may be a positive development considering that the questions prepared in our study are not at the level of knowledge but at the level of understanding and higher level. However, we think that teachers need to improve this situation by writing more questions in order to include thinking skill processes in the questions.

As a result, teachers started to learn about scientific literacy requirements and context-based question structures that measure scientific literacy during the course. In this context, it can be stated that teachers' knowledge and competence in scientific literacy and context-based question writing gradually increase. In parallel with the education received, it is usual for science teachers to get better and better. Aslan (2011) stated that while a significant part of the questions prepared by the participants before the application was low, there was a significant increase in the percentage of the high-level questions after the application. With similar trainings, teachers can understand context-based questions and improve their context-based questions writing skills.

Suggestions

Some deficiencies were found in the results of the questions prepared by the teachers. In order to solve this problem, teachers need to prepare more context-based questions about their experience, namely scientific literacy. In addition, another way to increase the experience of teachers in this field is to increase the number of hands-on trainings for teachers. In this context, it may be suggested that the number of trainings to be given for scientific literacy and context-based question writing should be increased by similar content or by developing content.

References

- Acar, T., & Öğretmen, T. (2012). Analysis of 2006 PISA science performance via multilevel statistical methods. *Education and Science, 37*(163), 178-189.
- Aktaş, İ., & Ceylan, E. (2016). Determination of pre-service science teachers' science process skills and investigating of relationship with general academic achievement. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute, 13*(33), 123-136.
- Anagün, Ş. S. (2011). The impact of teaching-learning process variables to the students' scientific literacy levels based on PISA 2006 results. *Education and Science, 36*(162), 84-102.
- Aslan, C. (2011). Effects of teaching applications for developing question asking skills on question forming skills of prospective teachers. *Education and Science, 36*(160), 236-249.
- Berber, A., & Anılan, B. (2018). Examination of opinions of the prospective teachers on questions in science field in secondary education exams in the last ten years. *Electronic Turkish Studies, 13*(27), 203-224.
- Biber, A. C., Tuna, A., Uysal, R., & Kabuklu, U. N. (2018). Supporting and training course teachers' opinions on sample mathematics questions of the high school entrance exam. *Asian Journal of Instruction, 6*(2), 63-80.
- Bybee, R., & McCrae, B. (2011). Scientific literacy and student attitudes: Perspectives from PISA 2006 science. *International Journal of Science Education, 33*(1), 7-26.
- Çepni, S. (2019). *Introduction to research and project studies*. Trabzon: Celepler Publishing.
- Çepni, S. (2020). *SÇ new face 8th grade science lgs essays -1 (Edt.)*. Denizli: OrEgDa Publishing.
- Chin, C. C. (2005). First-year pre-service teachers in Taiwan—Do they enter the teacher program with satisfactory scientific literacy and attitudes toward science? *International Journal of Science Education, 27*(13), 1549-1570.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of research in science teaching, 37*(6), 582-601.
- Döş, İ., & Atalmış, E. H. (2016). Evaluating of PISA results based on OECD data. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education, 16*(2), 432-450.
- Duban, N. (2010). Opinions of primary school prospective teachers about science and technology literate and education these individuals. *Journal of Theoretical Educational Science, 3*(2), 162-174.
- Elmas, R., & Eryılmaz, A. (2015). How to write good quality contextual science questions: Criteria and myths. *Journal of Theoretical Educational Science, 8*(4), 564-580.
- Fleischman, H. L., Hopstock, P. J., Pelczar, M. P., & Shelley, B. E. (2010). *Highlights from PISA 2009: Performance of US 15-year-old students in reading, mathematics, and science literacy in an international context*. NCES 2011-004. National Center for Education Statistics.
- Güler, H. K. (2013). Analysis of Turkish students' difficulties encountered in PISA. *Journal of Uludağ University of Faculty of Education, 26*(2), 501-522.
- Gündüver, A., & Gökdaş, İ. (2011). Exploring 8th grade placement test achievement of elementary school children according to certain variables. *Adnan Menderes University Faculty of Education Journal of Educational Sciences, 2*(2), 30-47.
- Hill, A. M. (1998). Problem solving in real-life contexts: an alternative for design in technology education. *International Journal of Technology and Design Education, 8*(3), 203-220.
- Kabuklu, Ü. N., Yüzbaşıoğlu, M. K., & Kurnaz, M. A. (2019, April). *Determination of context-based question writing criteria in research related to science education*. International Conference on Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education, İzmir.
- Kaltakci, D., & Eryılmaz, A. (2011). Context-based questions: optics in animal eyes. *Physics Education, 46*(3), 323-327.
- Karademir, Ç. A. (2012). Primary school teachers' opinions related to science and technology literacy. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 1*(1), 236-251.
- Kavak, N., Tufan, Y., & Demirelli, H. (2006). Science and technology literacy and informal science education: potential role of newspapers. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty, 26*(3), 17-28.

- Kaya, M., & Bacanak, A. (2013). Science and technology prospective teachers' views: The role of teachers to educate individuals as scientific literate. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21, 209-228.
- Kesik, C. (2016). Elementary school scientific literacy level of third grade students. *Journal of Theory & Practice in Education*, 12(6), 1139-1159.
- Koray, Ö., Altunçekiç, A., & Yaman, S. (2002). Evaluation of question skills of science prospective teachers according to bloom taxonomy. *Pamukkale University Journal of Education*, 17(17), 33-39.
- Kurbanoğlu, N. İ., & Nefes, F. K. (2015). Effect of context-based questions on secondary school students' test anxiety and science attitude. *Journal of Baltic Science Education*, 14(2), 216-226.
- Kurbanoğlu, N. İ., & Nefes, F. K. (2016). Context-based questions in science education: their effects on test anxiety and science achievement in relation to the gender of secondary school students. *Journal of Baltic Science Education*, 15(3), 382-390.
- Ministry of National Education (MoNE) (2010). *PISA 2009 project national preliminary report*. Ankara: MoNE-Education Research and Development Department.
- Ministry of National Education (MoNE) (2018). *Primary school science education curriculum*. Ankara: Board of Education and Training.
- National Research Council (Ed.). (1996). *National science education standards*. National Academy Press.
- National Research Council. NRC. (2013). *Next Generation Science Standards (NGSS)*. National Academy Press
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 Assessment Framework—Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: Author.
- Ormanç, Ü. (2019). *Features characteristics of large-scale science examinations: PISA, TIMSS, LGS, YKS* (Edt. Çepni, S. & Kara, Y.) Current Studies in Educational Measurement & Evaluation. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Özcan, S., & Oluk, S. (2007). Analysis of questions used in science lessons at primary school according to Piaget and bloom taxonomy. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 8, 61-68.
- Özdemir, O. (2010). Science and technology prospective teachers' levels of scientific literacy. *Journal of Turkish Science Education*, 7(3), 42-56.
- PISA (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. Publications de l'OCDE.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2009). Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(8), 909-921.
- Sahin, R., Sanalan, V., Bektaş, Ö., & Kaygısız, Y. (2010). The effect of parent's scientific literacy on science and technology achievement of seventh grade students in elementary school. *Erzincan Binali Yıldırım University Journal of Science and Technology*, 3(1), 125-143.
- Sak, M., & Gürel, D. K. (2018). Comparison of students' answers to context-based and traditional questions on the topic of light across gender. *Yüzüncü Yıl University Journal of Education Faculty*, 15(1), 672-697.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Özden, B. (2012). Relationship between self-efficacy perceptions towards science and technology literacy with attitudes towards science of science teachers'. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 58-69.
- Sülün, Y., Işık, C., & Sülün, A. (2008). Determination of elementary teachers' scientific literacy levels on primary schools at grade 4th -5th. *Erzincan Binali Yıldırım University Journal of Science and Technology*, 1(1), 107-120.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 national report*. Ankara: Ministry of National Education.
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2010). An investigation on the comparison of context based and traditional physics problems. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), 123-140.
- Turgut, H. (2007). Scientific literacy for all. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 233-256.

- Ultay, N., & Usta, N. D. (2016). Investigating prospective teachers' ability to write context-based problems. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(2), 447-463.
- Yetişir, M. İ., Batı, K., Kahyaoğlu, M., & Birel, F. K. (2018). Investigation of the relation of disadvantaged students to affective characteristics of scientific literacy performances. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 51(1), 143-158.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.

Authors

Dr. Salih Çepni is working as professor and dean of the education faculty at Bursa Uludağ University. His research area is science education, physics education, educational programming, measurement and evaluation, teacher education.

Dr. Ümmühan Ormancı has been working as an assistant professor at Faculty of Education. Her research focuses on measurement and evaluation, educational technology, enriched learning, context-based learning, thematic analysis.

Dr. Bestami Buğra Ülger has been working as assistant professor at Faculty of Education. He has researches on gifted education, science education, context-based learning and teacher education.

Contact

Bursa Uludağ University,

cepnisalih@uludag.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-2343-8796>

Bursa Uludağ University,

ummuhan45@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3669-4537>

Hakkari University,

b.bugra84@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2898-5625>

Matematik Tartışmalarını Yürütürken Öğrenci Çözüm Yöntemlerini Seçme ve Sıralama: Kesirlerle Çıkarma İşlemi

Selecting and Sequencing Students' Solutions in Orchestrating Mathematical Discussions: Subtraction of Fractions

Reyhan Tekin Sitrava*

To cite this article/ Atf için:

Tekin Sitrava, R. (2020). Matematik tartışmalarını yürütürken öğrenci çözüm yöntemlerini seçme ve sıralama: Kesirlerle çıkarma işlemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1271-1297. doi: 10.14689/issn.2148- 2624.8c.4s.9m

Öz. Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tartışmaları yürütürken öğrencilerin kesirlerle çıkarma işlemine dair geliştirdikleri çözüm yöntemlerine ilişkin kararlarını 5 uygulama modeli çerçevesinde seçme ve sıralama açısından incelemektir. Ayrıca, öğretmen adaylarının seçme ve sıralamaya dair gerekçeleri de araştırılmıştır. İç içe geçmiş tek durum modeli olarak tasarlanan bu çalışmanın katılımcıları 30 ilköğretim matematik öğretmen adaydır. Çalışmanın verileri kesirlerle çıkarma işlemine ilişkin 7 farklı öğrenci çözümü içeren Seçme ve Sıralama Soru Seti ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, içerik ve frekans analizi yöntemi kullanılarak iki aşamada analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları öğretmen adaylarından çoğunun sınıfta tartışmak amacıyla doğru çözüm yöntemlerini seçtiklerini ve büyük çoğunluğunun yanlış çözüm yöntemlerini görmezden geldiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının seçme ve sıralamaya dair gerekçelerini çoğunlukla pedagojik nedenlere dayandırdıkları ve öğrenci çözümleri arasında ilişki kurmadan seçim ve sıralama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik tartışmaları, seçme, sıralama, 5 uygulama modeli, kesirlerle çıkarma işlemi

Abstract. This study examined the decisions of the pre-service mathematics teachers about the students' solution methods related to subtraction of fractions while conducting mathematics discussions in terms of selecting and sequencing within the framework of 5 application models. Additionally, the pre-service mathematics teachers' reasons for their selection and sequencing were investigated. The participants of this study, designed as a single embedded case design model, were 30 pre-service middle school mathematics teachers. Data was collected through Selecting and Sequencing Question Set involving different student solutions and semi-structured interviews, and analyzed using content and frequency analysis method. Findings showed that most of the pre-service teachers have chosen right solution methods to discuss in the classroom and the majority of them ignore wrong solution methods. It has been concluded that pre-service teachers' reasoning for selecting and sequencing depend on pedagogical reasons and make their selection and sequencing without establishing any relationship among student solutions.

Keywords: Mathematical discussions, selecting, sequencing, 5 practices, subtraction of fractions

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.01.2020

Düzeltilme Tarihi: 11.10.2020

Kabul Tarihi: 20.10.2020

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, reyhan_tekin@yahoo.com ORCID: 0000-0002-1285-2791

Giriş

Matematik eğitimindeki reform hareketleri ile birlikte etkili matematik öğretiminin, matematiği bilmeyi ve anlamayı, öğrencilerin düşünmesini ele almayı, teşvik edici ve zorlu bir sınıf ortamı yaratmayı ve sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmesini engelleyen olayları ve etkileşimleri ayırt etmeyi gerektiren oldukça zorlu bir çaba olduğu vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2018; Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi [NCTM], 2000). Bu zorlu çaba ile birebir karşılaşmayan öğretmen adayları için öğretmen eğitim programları, matematik ve matematik eğitimi dersleri ile konu alan bilgisi ve pedagojik alan bilgilerini geliştirmeleri ve okul deneyimi dersleri kapsamında pratikte bu bilgileri edinmeleri ve uygulamaları için temel teşkil etmektedir (Lin & Hsu, 2018). Bu doğrultuda, Türkiye’de MEB, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı gibi birçok paydaşın görüşünü alarak Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere 3 yeterlik alanı çerçevesinde belirlemiştir (MEB, 2017). Grossman, Compton, Igra, Ronfeldt, Shahan ve Williamson (2009) öğretmen eğitim programlarındaki öğretim uygulamalarını tanımlamak ve analiz etmek için bir teorik çerçeve geliştirmişlerdir. Bu çerçeve kapsamında, öğretmen adaylarının, sınıf gözlemi veya videolar gibi öğretim uygulamaları aracılığıyla pratiğe yönelik farklı uygulamalar görmeleri, ders planları veya tartışmalar aracılığıyla öğretim uygulamalarını parçalara ayırmaları ve mesleki uygulamalarla ilişkili pratiklere katılmaları vurgulanmaktadır. Grossman ve arkadaşları bu 3 aşamanın mesleki eğitim programlarıyla geliştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının yeterliliklerinin artırılması için bilgilerini pratiğe dönüştürebilecekleri matematik tartışma ortamlarının yaratılmasının önemi vurgulanmaktadır (Grossman ve McDonald, 2008; Tyminski, Zambak, Drake ve Land 2014). Böylece, öğretmen eğitim programında öğrenci olan öğretmen adayları, matematik tartışma ortamlarının öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini kendi deneyimleri ile anlama fırsatı yakalamış olacaklardır. Ayrıca, Tyminski ve arkadaşları (2014) matematik tartışma ortamlarına katılan öğretmen adaylarının uygulamayı yürürlüğe koyarken dikkatlerini daha çok öğrenci düşünmesi ve öğrenci öğrenmesi üzerine yönlendireceklerini ifade etmişlerdir. Matematik tartışmaları, öğrencilerin matematiksel öğrenme hedeflerine ve bu hedeflerin altında yatan matematiksel kavramlara ulaşmalarını sağlamak amacıyla kullanılan bir öğrenme-öğretme aracıdır (Hiebert, Morris, Berk ve Jansen, 2007; Meikle, 2014). Birçok araştırmacı matematik tartışma ortamlarının yaratılmasının ve matematik derslerinin bu doğrultuda yürütülmesinin faydalarından bahsetmektedir. Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics, [NCTM], 2000) matematik tartışmalarının, öğrencilere kendi fikirlerini sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşma, anlamalarını netleştirme, matematikle ilgili durumların neden ve nasıl işlediğine dair argümanlar geliştirme, matematiksel dili kullanma ve arkadaşlarının bakış açılarından bir şeyler öğrenmeleri için fırsatlar sunma gibi faydalarının olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Lau, Singh ve Hwa (2009) öğrencilerin matematiksel fikirler önererek, formüle ederek, birleştirerek, gerekçelendirerek ve sınıf arkadaşlarının fikirlerini değerlendirerek matematik tartışmalara dahil olmalarının matematiksel anlamalarını güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, öğrencilerin anlamlı ve kavramsal olarak matematiği öğrenmelerini sağlamak için öğretmenlerin matematik tartışma ortamları oluşturmaları ve bu ortamları iyi bir şekilde yönetebilmeleri gerekmektedir.

Matematik tartışmaları çok önemli olduğu kadar öğretmenler açısından çeşitli zorluklar içermektedir, çünkü matematik tartışmaları bir öğrencinin matematiksel anlamasını tüm sınıfın matematiksel anlamasını sağlayacak şekilde kullanmayı gerektirir (Lampert, 2001). Fakat bunun

için öğretmenlerin, öğrencinin anlamasının dersin matematiksel öğrenme hedefi ile tutarlı olup olmadığını ve bu hedefe ulaşmak için ne kadar katkı sağlayacağını göz önünde bulundurmalıdır (Meikle, 2014). Andrews ve Bandemer (2018) zengin matematik tartışma ortamları yaratmak için öncelikle iyi bir planlama yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu planlama kapsamında, öğretmenler, öğrencilerin matematiksel fikirlerini ortaya çıkaracak etkinlikleri belirlerken, aynı zamanda bu etkinliklerin hangi yönlerini vurgulayacağına, öğrencilerin çalışmalarını nasıl organize edeceğine, farklı seviyelerdeki öğrencilerin düşüncelerini sorgulatmak ve pekiştirmek için hangi soruları ne ölçüde soracağına önceden karar vermesi gerekmektedir (NCTM, 2000). Ayrıca, öğretmenler, öğrencilerin etkinlikleri anlamlandırmalarını sağlamanın yanında öğrencilerin yaklaşımlarını, standart veya standart olmayan çözüm yöntemlerini anlamak için de çaba sarf etmelidirler (Stein, Engle, Smith ve Hughes, 2008). Başka bir deyişle, öğretmenler, matematik tartışmalarını daha verimli hale getirmek için öğrencilerin düşüncelerini ortaya koydukları çözüm yöntemlerini veya cevaplarını analiz edip bunları matematik tartışmalarına dahil etmelidirler. Fakat öğretmenler için, öğrencilerin matematiksel etkinliklere verdikleri cevapları tüm sınıfın matematiksel öğrenmesini ilerletmek amacıyla kullanmak zor bir süreçtir (Lampert, 2001). Özellikle, öğrencilerin ne tür yöntemler geliştirebilecekleri veya nasıl cevap vereceklerine dair öngörülerini, deneyimleri ve bilgileri az olan öğretmenler, çoğu zaman matematik tartışmalarını yürütürken öğrencilere nasıl cevap vereceklerini bilmemektedirler (Smith, 1996). Bundan dolayı, öğretmenlere, özellikle bilişsel olarak zorlayıcı görevler içeren matematik tartışma ortamlarını nasıl yönetebileceklerine dair yol gösterici bir araca ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan hareketle, Stein, Engle, Smith ve Hughes (2008) bu konuda zorlanan öğretmenlere yardımcı olmak ve matematik tartışmalarını yönetmeyi kolaylaştırmak amacıyla 5 uygulama modelini geliştirmişlerdir.

Matematik Tartışmaları Yönetmek için 5 Uygulama

Stein ve diğerleri (2008) öğretmenlere özellikle deneyimi az olan öğretmenlere, matematik tartışma ortamı yaratıp yönetmelerine yardımcı olmak için 5 uygulama önermişlerdir. Bunlar, tahmin etme (anticipating), izleme (monitoring), seçme (selecting), sıralama (sequencing) ve bağlantı kurma (connecting). Stein ve arkadaşları (2018), 5 uygulamanın birbirinden bağımsız olmadığını ve birbiri içine gömülü olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, öğretmenler, öğrencilerin matematik problemlerini nasıl yorumlayacaklarına dair öngöründe bulunurken (tahmin etme) onların matematiksel anlamalarını keşfetmeye (izleme) başlamaktadırlar.

Beş uygulamanın temeli olan *tahmin etme*, öğretmenlerin matematiksel etkinliklere ilişkin muhtemel öğrenci cevaplarını öngörmeleridir. Etkinliğin öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığı, öğrencilerin etkinliğe ilgi duyup duymayacakları ve etkinliğe ilişkin verdikleri cevapların doğruluğunu tahmin etmekten ziyade öğrencilerin etkinliği matematiksel olarak nasıl yorumlayacaklarını tahmin edebilmektir. Ayrıca, öğrencilerin etkinliğe dair geliştirmeleri muhtemel olan doğru veya yanlış çözüm yöntemleri ile öğrencilerin yöntemleri ve yorumlarının matematiksel kavramlar, gösterimler ve işlemler ile ilişkisini de öngörmeyi içerir (Smith, Hughes, Engle ve Stein, 2009). Böylece, öğretmenler, öğrencilerin geliştirebilecekleri çözüm yöntemlerini tahmin ederken aynı zamanda öğrencilerin hangi durumlarda zorluk veya karmaşıklık yaşayabilecekleri ve ne tür yanlış anlamalara sahip olabilecekleri hakkında önceden fikir yürütürler (Stein ve diğerleri, 2008).

İzleme aşaması, öğrenciler etkinlik üzerinde çalışırken öğretmenin onları izlemesini ve öğrencilerin matematiksel anlamalarını keşfetmelerini içerir (Lampert, 2001). İzlemenin amacı

kaç tane öğrencinin etkinlik üzerinde çalıştığını belirlemekten ziyade onların çalışmalarındaki matematiksel fikirleri anlamaktır. Daha detaylı belirtmek gerekirse, izleme esnasında öğretmenler, öğrencilerin yöntemleri, gösterimleri, kavramları, formülleri matematiksel olarak nasıl yorumladıklarını ve bu yorumların diğer öğrencilere matematiksel öğrenme fırsatı oluşturmak için bir araç olup olmayacağına karar verirler (Nelson, 2001). Ayrıca, öğretmenler, öğrencileri sadece izlemek ve onların çalışmalarını yorumlamak yerine, öğrencilere soru sorarak öğrencilerin düşüncelerini netleştirir (Smith ve diğerleri, 2009). Lampert (2001) öğrencilerin etkinliklere nasıl cevap vereceğini tahmin edebilen öğretmenlerin, izleme aşamasında öğrencilerin düşüncelerini daha kolay yorumlayabildiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Wallach ve Even (2005) öğrencilerin yöntemlerine veya gösterimlerine öğretmenler aşına değilse, izleme aşamasının öğretmenler için karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonraki aşama (*seçme* aşaması), öğretmenlerin tartışma esnasında çalışmalarını veya çözüm yöntemlerini paylaşmak için öğrencileri rastgele ya da gönüllülük esasına göre çağırarak yerine tartışmanın hedefine ulaşmak için en etkili olan öğrenci çalışmalarını veya çözüm yöntemlerini seçmesidir (Smith ve Stein, 2011). Bu aşamada, öğretmenin hedefi, farklı matematiksel yorumlar, çözüm yöntemleri veya gösterimler içeren öğrenci çalışmalarını seçerek sınıfın, farklı matematiksel anlamları fark etmelerini sağlamaktır (Stein ve diğerleri, 2008).

Öğrenci stratejileri seçildikten sonra, öğretmen, tüm sınıfın konuyu anlamasına yardımcı olacak şekilde çözüm yöntemlerinin sunumunu *sıralaması* gerekir. Başka bir deyişle, öğrencilerin yöntemlerinin rastgele veya öğrencilerin istekli olma durumuna göre tartışmaktan ziyade, tartışmanın amacı doğrultusunda sıralayarak çözüm yöntemlerinin sınıfta tartışılmasını sağlamasıdır (Stein ve diğerleri, 2008). Öğrenci çözüm yöntemlerini seçmenin ve sıralamanın tek bir doğru yolu yoktur. Seçme ve sıralamanın nasıl yapılması gerektiği tamamen öğretmenin tartışmayı yürütmekteki amacına ve öğretmenin öğrencilerin çözüm yöntemlerini nasıl anlamlandırdığına bağlıdır (Meikle, 2014; Smith ve diğerleri, 2009). Bu doğrultuda, Smith ve arkadaşları (2009) öğretmenlerin öğrencilerin çözüm yöntemlerini, her öğrencinin konunun içeriğindeki matematiksel kavramları anlamasına ve kavramsallaştırmasına yardımcı olacak şekilde sıralayarak paylaşması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun yanında, Meikle (2014) öğretmenlerin öğrencilerin çözüm yöntemlerindeki önemli matematiksel kavramlar ve gösterimler arasında bağlantılar kurmaları bu çözüm yöntemlerini hangi sırayla tartışacakları konusunda karar vermeleri açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin, matematiksel kavramlar ve gösterimler arasında bağlantı kurabilmeleri ve öğrencilerin çözüm yöntemlerini analiz edebilmeleri onların bilgisine de bağlıdır (Ball, Thames ve Phelps, 2008; Shulman, 1986) Bu doğrultuda, tartışmanın amacının yanında, öğrencilerin çözüm yöntemlerini seçme ve sıralama konusundaki tercihlerini öğretmenlerin bilgileri de etkilemektedir.

Stein ve diğerlerinin (2008) matematik tartışmalarını yönetmek için önerdiği 5 uygulamanın son aşaması *bağlantı kurmadır*. Öğretmenlerin, öğrencilerin kendi çözüm yöntemleri ile matematiksel kavramlar ve gösterimler arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sınıf ortamı oluşturmaları gerekmektedir (Boaler ve Humphreys, 2005). Bunun yanında, Smith ve diğerleri (2009) öğrencilerin birbirlerinin çözüm yöntemleri arasında da bağlantı kurmalarının önemli bir öğrenme aracı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda, verimli matematik tartışma ortamı yürütmek için öğretmenlerin, öğrencilerin farklı bakış açılarını muhakeme etmeleri, anlamlandırmaları ve ilişki kurmaları için öğrencilere fırsatlar yaratmaları gerekmektedir.

Stein ve diğerleri 5 uygulamayı, öğretmenlerin, öğrenci çözüm yöntemlerini temel alarak sınıf tartışmalarını yönetmelerini kolaylaştırmak ve daha verimli hale getirmek için ortaya

koymuşlardır. 5 uygulamanın bütün basamakları birbiri içerisine gömülü olmasına ve her biri önemli olmasına rağmen, tüm sınıfın konuyu kavramsal bir şekilde öğrenmeleri için “seçme ve sıralama uygulamaları özellikle kritik görünmektedir” (Meikle, 2016, s. 228). Tartışmanın amacına ulaşmak için öğretmenlerin, öğrencilerin çözüm yöntemlerini seçmede ve sıralamadaki gerekçeleri, onların öğrenci anlamalarına dair bilgilerine ve matematik dersini öğretme amaçlarına ilişkin önemli bilgiler içermektedir (Stein ve diğerleri, 2008). Bu nedenle, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmen veya öğretmen adaylarının öğrenci çözüm yöntemlerinden hangilerini seçtiklerinin ve hangi sırayla sınıfta tartıştıklarının ortaya konulması önemlidir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenci çözüm yöntemlerini seçme ve sıralama aşamasındaki gerekçeleri de onların öğrenci çözüm yöntemlerini nasıl anlamlandırdıkları açısından önem taşımaktadır. Bu öneme rağmen, alan yazınında öğretmen veya öğretmen adaylarının 5 uygulama modelini tartışma ortamlarında nasıl uyguladıkları ile ilgili az sayıda çalışma vardır (Cruz ve Garney, 2016; Livy, Muir ve Downton, 2017; Meikle, 2014, 2016; Nabb, Hofacker, Kathryn ve Ahrendt, 2018; Smith ve Stein, 1998; Smith ve diğerleri, 2009). Bunun yanında, ulusal alan yazınında matematik tartışmalarını etkili bir şekilde yürütmek için öğretmen ve öğretmen adaylarının 5 uygulama modelini sınıf ortamına aktarmalarına ilişkin çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Amaç ve Didiş Kabar, 2019; Bağdat ve Yanık, 2019). Amaç ve Didiş Kabar, 5 uygulama modelinin basamaklarından ilki olan tahmin etme basamağına odaklanmışlardır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının, cebirde harflerin kullanımı ve cebirsel işlemleri içeren sorulardaki muhtemel öğrenci hatalarına yönelik tahminlerini araştırmayı amaçlamışlardır. Ayrıca, Bağdat ve Yanık çalışmalarında mesleğe yeni başlayan iki matematik öğretmenine 5 uygulama modeli içeren bir mesleki gelişim programı uygulamışlardır. Bu program sonucunda, öğretmenlerin 5 uygulama modelinin basamaklarını, sınıf içi tartışmalar esnasında ne derece ve nasıl yansıttıklarını araştırmışlardır. Mesleki gelişim programının öğretmen adaylarının seçme ve sıralamaya yönelik tercihlerini değiştirmelerine sağladığı ve bunun sonucunda, öğrenci çözümlerinden farklı gösterimler ve modeller içeren çözümleri seçtikleri görülmüştür. Alan yazını taraması sonucunda, 5 uygulama modeline yönelik az sayıda çalışmanın olması bu konuda yapılacak çalışmaların önemini artırmaktadır. Başka bir deyişle, matematik tartışmaları yürütmek için kullanılabilir 5 uygulama modelinin basamaklarını öğretmen adaylarının nasıl uygulayacaklarını ortaya koymak matematik öğretmeni eğitimcilerine, öğretmen adaylarının tartışmaları nasıl yürütmeyi planladıklarına dair bilgiler sunulmasını sağlar. Bu doğrultuda, yapılacak çalışmaların sonuçları, öğretmenlik eğitim programlarında bu modelin önemine ve uygulanmasına yönelik öğretmen adaylarına bilgilendirme yapılmasına olanak sağlayabilir. Buradan hareketle, bu çalışmada, 5 uygulama modelinden seçme ve sıralama aşamasına odaklanılarak öğretmen adaylarının öğrenci çözüm yöntemlerini anlamlandırıp sınıfta tartışmak üzere hangilerini seçtikleri, hangi sırayla tartıştıkları ve seçme ve sıralama gerekçelerinin neler olduğu ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilerin hem işlem hem de modelleme kullanarak farklı çözüm yöntemleri geliştirebilecekleri ve genel olarak öğrencilerin zorlandıkları konu olan kesirlerle çıkarma işlemi kapsamında mevcut çalışma yürütülmüştür. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının öğrencilerin kesirlerle çıkarma işlemine dair geliştirdikleri çözüm yöntemlerinden hangilerini ders esnasında tartışmayı tercih ettikleri, bu yöntemleri hangi sırayla tartışmayı planladıkları ve yaptıkları seçim ve sıralamayı hangi gerekçelere dayandırdıkları araştırılmıştır.

Kesirlerle Çıkarma İşlemi

Ülkemizde öğrenciler okul öncesi dönemde ve örgün eğitime başladıklarında ilk olarak doğal sayılarla karşılaşır (MEB, 2018) ve günlük yaşama ilişkin problemleri çözmek için doğal sayıları kullanırlar (Gökkurt, Soylu ve Demir, 2015). Ancak, bir süre sonra, doğal sayılarla işlem yapmak günlük hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümü için yetersiz kalmaktadır. Bundan dolayı, öğrenciler 1. Sınıftan itibaren kesirlere ilişkin bütün, yarım, çeyrek gibi temel kavramları öğrenmeye başlarlar (MEB, 2018). Öğrenciler, günlük hayatlarında problem çözerken, kesir kavramına ve kesirlerle işlem yapmaya ihtiyaç duymalarına rağmen ülkemizde ve dünyada kesirler öğrencilerin en fazla zorlandıkları ve kavramsal açıdan en az anladıkları konudur (Ardahan ve Ersoy, 2002; Brown ve Quinn, 2007; Haser ve Ubuz, 2001; Pesen, 2008; Son ve Senk, 2010). Araştırmalar, öğrencilerin kesirlerle işlemlerin anlamına dikkat çekmeden işlem ve ezber odaklı öğrendiklerini göstermektedir. Öğrencilerin kesirlerle ilgili çeşitli fakat birbiriyle bağlantısız kavramlara sahip oldukları, uygun bir şekilde kullanamadıkları ve kavramlar ile gösterimleri entegre edemedikleri ifade edilmektedir (Lamon, 2007; Ma, 1999). Öğrencilerin kesirlere günlük hayatta ihtiyaç duyduğu gibi kesirlerin kavramsal olarak bağlantılı olduğu ondalık gösterim, yüzde, oran gibi konuları öğrenmek için de ihtiyaç duyarlar (MEB, 2018). Kesirlerin matematikteki diğer konularla bağlantısı ve günlük hayatta da kesirlerle sık sık karşılaşılması sebebiyle öğrencilerin bu konuda yaşadığı zorluk bu durumu problemliliktedir (Hackenberg ve Lee, 2016). Bu doğrultuda, Barody ve Hume (1991) öğrencilerin kesirlerle ilgili zorluk yaşamalarının sebeplerinden birinin uygun olmayan ders anlatımı olduğunu ileri sürmektedirler. Örneğin, Zembat (205) çalışması sonucunda öğretmenlerin kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini sadece ortak payda algoritması yöntemi ile, kesirlerle bölme işlemini ise sadece ters çevir çarp yöntemi ile anlatmalarının, öğrencilerin kesirlerle işlemleri anlamlı bir şekilde öğrenmelerinden ziyade ezber yoluyla öğrenmelerine neden olduğunu ifade etmiştir.

Alan yazındaki birçok çalışma öğrencilerin kesir kavramını anlamlandırmada zorlanmalarının yanında kesirlerle işlemler yapmakta da zorluk çektiklerini vurgulamışlardır (Kılıç ve Özdaş, 2010; Olkun ve Toluk-Uçar, 2007). Kara ve İncikabı (2018) çalışmasında, öğrencilerin kesirlerle çıkarma işleminde toplama işlemine göre daha çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrenciler kesirlerle çıkarma işlemi yaparken pay ve paydayı birbirinden bağımsız olarak düşünüp, payı paydan çıkarıp sonucu paya, paydayı paydadın çıkarıp sonucu paydaya yazmaktadırlar (Kara ve İncikabı, 2018). Buna ek olarak, Önal ve Yorulmaz (2017) öğrencilerin bir kesirde pay ve payda arasında çıkarma işlemi (büyükten küçüğü çıkararak) yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler çıkarma işlemi yaparken bütünün eşit büyüklükte parçalara ayrılması gerektiğine dair kavramsal bilgiye sahip olmamalarından dolayı ortak payda algoritmasını uygulamakta zorlandıkları vurgulanmıştır (Ward ve Thomas, 2006). Bu bağlamda, Ward ve Thomas (2006) kesirlerle çıkarma işlemi yaparken payda eşitlemenin öneminin öğrencilere kavramsal açıdan anlatılmasının öğrencilerin işlem yaparken hata yapmalarını önleyebileceğini ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle, Barody ve Hume (1991) öğretmenlerin formül ve işlem odaklı kesirler öğretiminden ziyade kavramsal öğretimin ön plana çıktığı ders anlatım yöntemlerini tercih etmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin öğrenci cevaplarını kontrol etmekten ziyade öğrenci anlamasını analiz etmeyi amaçladığı ders ortamları öğrencilerin matematiksel anlamalarının artırılmasında önemli ölçüde etkisi olacaktır (Andrews ve Bardemer, 2018). Bu doğrultuda, öğrencilerin kendi çözüm yöntemlerini geliştirdikleri, bu yöntemleri sınıf ortamında paylaştıkları, sınıf arkadaşlarının yöntemlerini analiz ettikleri sınıf ortamları öğrencilerin konuyu daha iyi

anlaması ve yorumlaması için fırsat sunacaktır. Buradan hareketle, öğrencilerin en çok zorlandıkları konulardan biri olan kesirler ve kesirlerle işlemler konusu anlatılırken öğrencilerin ilgili zorluklarının giderilmesi ve bu konudaki anlamalarının artırılması için öğretmenlerin matematik tartışma ortamları yaratmaları etkili olacaktır.

Smith ve diğerleri (2009) matematik tartışma ortamlarının öğrenci cevapları/yöntemleri üzerinden yürütülmesi gerektiğini savunmaktadır. Başka bir deyişle, standart yöntemden farklı olarak materyal kullanmadan öğrenciler tarafından geliştirilen informal yöntemler hem öğrencilerin kavram yanılgılarının ve zorluklarının ortaya çıkarılmasında hem de öğrencilerin konuya dair anlamalarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Carpenter, Franke, Jacobs, Fennema ve Empson, 1998). Buradan hareketle, öğrencilerin kesirlerle işlemlere dair geliştirdikleri informal yöntemler onların bu konuda yaşadıkları zorlukları azaltacağı gibi konuya dair anlamalarını da artıracaktır. Van de Walle, Karp ve Williams (2013) öğrencilerin kesirlerle çıkarma işlemi ile ilgili farklı çözüm yöntemleri geliştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Buna paralel şekilde, Taber (2009) öğrencilerin kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini ortak payda yöntemi dışında farklı yöntemler geliştirerek de yapabildiklerini vurgulamıştır. Örneğin, van de Walle ve arkadaşları (2013) öğrencilerin alan, küme veya uzunluk modelleri kullanarak kesirlerle çıkarma veya toplama işlemlerine ilişkin farklı çözüm yöntemleri geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu çözüm yöntemlerini tahmin ederek ve çözüm yöntemlerini anlamlandırarak öğrencilere sınıf ortamında yöntemlerini anlatıp, arkadaşları ile tartışma fırsatı sağlamaları onların kesirlerle çıkarma işlemini anlamalarını ve yorumlamalarını artırmada etkilidir (Meikle, 2014; 2016). Öğretmenlerin, öğrencilerin geliştirdikleri tüm yöntemleri çeşitli nedenlerle sınıf içinde tartışmama durumunda bu yöntemler arasından öğrencilerin konuyu en iyi şekilde anlamalarını sağlayacak yöntemleri seçmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin çözüm yöntemlerinden hangilerini sınıfta tartışacaklarına ve hangi sırayla tartışacaklarına karar vermeleri de öğrencilerin kesirlerle çıkarma işlemi konusundaki ilişkileri keşfedip bağlantı kurmaları açısından önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, Stein ve diğerlerinin 5 uygulama modeli doğrultusunda, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tartışmaları yürütürken öğrencilerin kesirlerle çıkarma işlemine dair geliştirdikleri çözüm yöntemlerine ilişkin kararlarını seçme ve sıralama açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- 1) İlköğretim matematik öğretmen adayları, öğrencilerin kesirlerle çıkarma işlemine ilişkin geliştirdikleri çözüm yöntemlerinden hangilerini sınıfta tartışmak için seçmişlerdir?
- 2) İlköğretim matematik öğretmen adayları, öğrencilerin kesirlerle çıkarma işlemine ilişkin geliştirdikleri çözüm yöntemlerinden seçtiklerini hangi sıra ile sınıfta tartışırlar?
- 3) İlköğretim matematik öğretmen adaylarının, öğrencilerin kesirlerle çıkarma işlemine ilişkin geliştirdikleri çözüm yöntemlerini seçme ve sıralama gerekçeleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bir birey, program, kişi veya grubun belirli sınırlar çerçevesinde yoğun ve derin bir şekilde incelendiği çalışmalar durum çalışması olarak ifade edilmektedir (Merriam, 1998). Durum

çalışması yöntemine ilişkin, Yin (2003) daha detaylı bir çerçeve sunarak araştırmadaki durum sayısı ve analiz birimi sayısına göre durum çalışması desenini gruplara ayırmıştır. Mevcut çalışmada, 5 uygulama aşamasından seçme ve sıralama aşamaları, öğrencilerin kesirlerle çıkarma işlemine ilişkin geliştirdikleri yöntemler çerçevesinde araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmanın araştırma sorularına cevap vermek için en uygun yöntem nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemidir. Çalışmanın durumu 4. sınıf ilköğretim öğretmen adayları ve analiz birimleri matematik tartışmaları yönetmek için kullanılan 5 uygulama aşamasından seçme ve sıralama aşamalarıdır. Tek bir durum içinde farklı boyut ve alt boyutlar incelendiği için çalışmanın modeli iç içe geçmiş tek durum desendir.

Çalışmanın Katılımcıları

Çalışmanın katılımcılarını, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünün son sınıfında okuyan 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcıları durum çalışması yönteminde kullanılan amaçlı örneklem seçme yöntemi ile seçilmiştir. Bu doğrultuda, katılımcıların tamamı Yüksek Öğretim Kurumu’nun belirlemiş olduğu “Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Sınıf Öğretmenliği Programı’nda yer alan (YÖK, 2007) Özel Öğretim Yöntemleri I-II derslerini almışlardır. Özel Öğretim Yöntemleri I dersi kapsamında alana özgü temel kavramları ve bu kavramların öğretiminde etkili olan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyalleri ile Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde problemler, doğal sayılar, kesirler, ölçüler, veri işleme ve geometri öğretimini öğrenmişlerdir. Ayrıca, çalışmanın verileri 2019-2020 akademik yılının güz döneminin son ayında toplandığı için, veri toplama döneminde, katılımcılar Okul Deneyimi I dersi kapsamında, uygulama okullarındaki rehber öğretmenin kesirlerle çıkarma işlemi konusunu anlatımını gözlemleme ve kendileri de bu konuyla ilişkili etkinlikler yapma fırsatına sahip olmuşlardır. Bu sınırlar çerçevesinde, 4. sınıf öğrencilerinden araştırmaya katılmaya gönüllü olan 30 ilköğretim matematik öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada, katılımcıların isimleri yerine öğretmen adayı anlamında ÖA1, ÖA2.....ÖA30 kodları kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, 6. sınıfta yer alan “Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini yapar. Gerçek hayat durumları ve uygun kesir modelleriyle yapılacak çalışmalara yer verilir.” (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2018, s. 59) kazanımını içeren soru seti ve yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Seçme ve Sıralama Soru Setinde yer alan öğrenci çözümleri, ilgili alan yazını araştırması yapılarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve soru seti kesirler konusunda çalışmaları bulunan iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda Şekil 1’de verilen soru setine kesirlerle çıkarma işlemi küme modeli ile modelleyen bir öğrenci çözümü (Öğrenci G’nin çözümü) eklenmiş ve bu çözüm yöntemine ilişkin de uzman görüşü alınmıştır.

Uzman görüşü çerçevesinde yapılan değişiklikler sonrasında, soru seti çalışmanın katılımcıları dışındaki 20 öğretmen adayına uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma öncesinde Ceren Öğretmen’in sorusu kazanımda da belirtildiği üzere gerçek hayat durumuna uygun bir problem durumu olarak verilmiştir. Pilot çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çözüm yöntemlerini seçme ve sıralamaları için öncelikle problemi anlamlandırıp, çözüm yöntemlerini problem durumu ile ilişkilendirmeleri gerekmektedir. Fakat problemi anlamlandırıp çözüm

yöntemleri ile ilişkilendirmeleri çalışmanın amacı olan çözüm yöntemleri arasından seçme ve sıralama yapma aşamasını ikinci planda tutmalarına neden olmuştur. Öncelikli odak noktaları çözüm yöntemleri ile problemi ilişkilendirmek olduğu için çalışmanın amacı doğrultusunda net ve açıklayıcı veriler elde edilememiştir. Bu nedenle, Ceren Öğretmen'in sorusunun problem durumu olmasından ziyade sembolik olarak çıkarma işlemi şeklinde olması çalışma amacına yönelik uygun veriler toplanmasını sağlayacağı öngörülmüştür. Pilot çalışmanın sonucunda yapılan değişiklik konusunda uzman görüşü alınmış ve sembolik çıkarma işlemi ile hazırlanan soru seti kullanılarak tekrar pilot çalışma yapılmıştır. Bu pilot çalışmada, öğretmen adayları sadece öğrenci çözümlerine odaklanmışlar ve hangi çözümlerin sınıf ortamında tartışılmasının ve hangi sırayla tartışılmasının uygun olacağına ilişkin daha detaylı veriler sunmuşlardır. Bu nedenle, çalışmanın verileri sembolik çıkarma işlemi kullanılarak toplanmıştır.

Seçme ve Sıralama Soru Seti (Şekil 1), 6. sınıf matematik öğretmeni olan Ceren Öğretmen'in kesirlerle çıkarma işlemine yönelik sorduğu bir çıkarma işlemi ve bu işlemin çözümüne ilişkin 7 tane öğrenci çözümünü içermektedir. Öğretmen adaylarına, ders esnasında tartışmak amacıyla, bu çözüm yöntemlerinden hangilerini seçmeyi ve seçtikleri çözüm yöntemlerini hangi sırayla tartışmayı planladıkları sorulmuştur. Ayrıca, çözüm yöntemlerine ilişkin seçme ve sıralama gerekçeleri de açıklamaları istenmiştir.

CEREN ÖĞRETMEN'İN SORUSU

Ceren Öğretmen, öğrencilerinin kesirlerle çıkarma işlemini nasıl anlamlandırdıklarını anlamak için 6. sınıf "Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri" yapar. Gerçek hayat durumları ve uygun kesir modelleriyle yapılacak çalışmalara yer verilir." (MEB, 2018, s. 59) kazanımı doğrultusunda aşağıdaki işlemi sorar.

$$\frac{3}{4} - \frac{2}{3} = ?$$

Ceren Öğretmen öğrencilere bu çıkarma işlemini istedikleri yöntemi kullanarak çözebileceklerini söyler ve öğrenciler çıkarma işlemini yaparken sınıfta dolaşp öğrencilerin soruyu nasıl çözdüklerini gözlemler. Öğrencilerin çıkarma işlemini farklı şekilde yaptıklarını görür. Öğrencilerin farklı çözümleri aşağıda yer almaktadır.

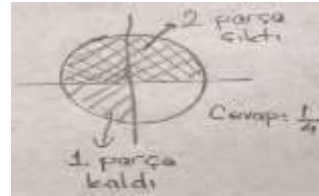
Öğrenci A'nın çözümü:

$$\frac{3}{4} - \frac{2}{3} = ?$$

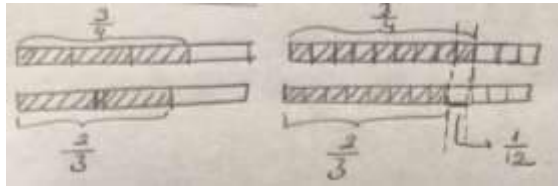
$$\frac{3 \cdot 3}{4 \cdot 3} = \frac{9}{12} \quad \frac{2 \cdot 4}{3 \cdot 4} = \frac{8}{12}$$

$$\frac{9}{12} - \frac{8}{12} = \frac{9-8}{12} = \frac{1}{12}$$

Öğrenci B'nin çözümü:

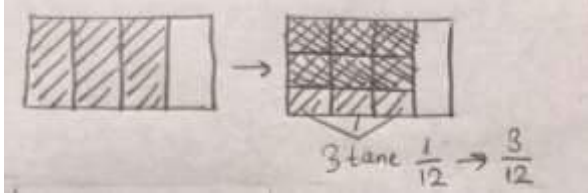
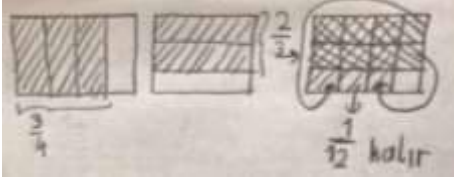
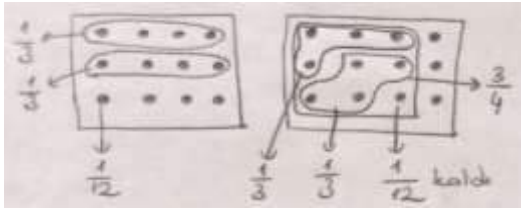


Öğrenci C'nin çözümü:



Öğrenci D'nin çözümü:

$$\frac{3}{4} - \frac{2}{3} = \frac{1}{1} = 1$$

<p>Öğrenci E'nin çözümü:</p> 	<p>Öğrenci F'nin çözümü:</p> 
<p>Öğrenci G'nin çözümü:</p> 	

Siz Ceren Öğretmen olsaydınız,

- 1) Sınıftaki tüm öğrencilerin kesirlerle çıkarma işlemini anlamlı bir şekilde öğrenmeleri ve kesirlerle çıkarma işlemine ilişkin temel kavramlara sahip olmaları için yukarıda verilen öğrenci çözümlerinden hangisi/hangilerini ders esnasında anlatırsınız/ paylaşırsınız/ tartışırsınız? Gerekçesiyle birlikte detaylı bir şekilde yazınız.
- 2) Öğrencilerin konuyu anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlamak ve konuya ilişkin temel kavramlara sahip olmalarını sağlamak amacıyla seçtiğiniz öğrenci çözümlerini ders esnasında hangi sırayla anlatırsınız/paylaşırsınız/tartışırsınız? Gerekçesiyle birlikte detaylı bir şekilde yazınız.
- 3) Öğrenci çözümlerinden sınıfta anlatmayı/ paylaşmayı/ tartışmayı tercih etmediğiniz çözüm(ler) varsa, bunun nedenini açıklar mısınız? (her yöntem için ayrı ayrı açıklama yazmanız gerekmektedir.)

Şekil 1. Seçme ve sıralama soru seti

Soru setinde yer alan öğrenci çözümlerinden, Öğrenci A, Öğrenci C, Öğrenci F ve Öğrenci G'nin çözüm yöntemi doğru iken, Öğrenci B, Öğrenci D ve Öğrenci E'nin çözüm yöntemi yanlıştır. Ayrıca, bazı çözüm yöntemleri kesirler konusunun öğretiminde kullanılan modelleri içermektedir. Baykul (2009) alan ya da bölge modeli, uzunluk veya sayı doğrusu modeli ve küme veya çokluk modellerinin kesirlerin öğretiminde kullanılan modeller olduğunu belirtmiştir. Öğrenci B, Öğrenci E ve Öğrenci F'nin çözüm yöntemleri bölge modelini kapsamaktadır. Bu modelde, kesirler aynı alana ve şekle sahip parçalarla temsil edilir (Alacacı, 2015). Öğrenci C çözümünde kesir çubuklarını kullanarak bölge yerine uzunluklardan yararlanmıştır. Başka bir deyişle, Öğrenci C, kesirlerle çıkarma işlemini uzunluk modeli kullanarak zihninde somutlaştırmıştır. Öğrenci G, bütünü küme içindeki elemanlar, parçaları da eşit sayıda eleman içeren alt kümeler olarak görselleştirmiştir. Başka bir deyişle, Öğrenci G, küme modeli kullanarak çıkarma işlemini yapmıştır. Diğer taraftan, Öğrenci A ortak payda algoritması kullanmış ve Öğrenci D ise payları kendi arasında, paydaları kendi arasında çıkararak payların farkını paya, paydaların farkını paydaya yazmıştır.

Öğretmen adayları farklı modelleme ve işlem içeren doğru ve yanlış öğrenci çözüm yöntemlerini, çözüm yöntemlerinin doğruluğu veya yanlışlığı açısından analiz edecekler, çözüm yöntemlerini anlamlandıracaklar ve bunların hangilerinin sınıfta tartışmaya uygun olduğuna karar vereceklerdir. Ayrıca, çözüm yöntemlerinin kapsadığı temel kavramlar ve ilişkilerin öğrenciler

tarafından en iyi şekilde anlaşılması için çözüm yöntemlerinin hangi sırayla sınıfta tartışılmasının uygun olacağına karar vermeleri gerekmektedir. Sınıfta tartışmaya uygun buldukları yöntemleri tartışma nedenleri ile tartışmaya uygun bulmadıkları yöntemleri tartışmama nedenleri de seçme ve sıralama gerekçelerini ortaya koymaktadır. Seçme ve Sıralama soru seti öğretmen adaylarına verilip onlardan yazılı cevaplar alındıktan sonra, 30 öğretmen adayından cevapları birbirinden farklı olan 10 öğretmen adayıyla gönüllülük esasına dayalı olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve görüşmeler video ile kayıt altına alınmıştır. Farklı çözüm yöntemlerini sınıfta tartışmayı tercih eden veya aynı çözüm yöntemleri seçmiş olsalar da bunları farklı sıralamalarda tartışmayı planlayan öğretmen adayları görüşme için seçilmiştir. Bu şekilde, seçme ve sıralamaya dair farklı gerekçeler ortaya konması amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırılacak araştırma soruları veya konular önceden belirlenirken, görüşme esnasında sorulacak sorular ve sırası görüşme esnasında da belirlenebilir (Merriam, 1998). Öncelikle öğretmen adaylarından soru setine verdikleri cevapları netleştirmeleri ve detaylandırmaları istenmiştir. Sonrasında, “Öğrenci G’nin çözümünü seçmenin nedeni nedir?”, “Neden Öğrenci A’nın çözümünü Öğrenci C’nin çözümünden sonra tartışsın?”, “Bu sırayla tartışmak öğrencilere ne kazandıracak?” gibi sorular sorulmuş. Veri analizinden önce tüm görüşmelere ait video kayıtları izlenerek yazıya aktarılmış ve çalışmanın geçerlik güvenilirliğini artırmak amacıyla öğretmen adayları ile çalışmanın bulguları paylaşılıp bulguların kendi düşüncelerini yansıtmayı yansıtmadığı sorulmuştur. Ayrıca, verilerin birden fazla veri toplama yöntemi (soru-seti ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler) kullanılarak toplanması çalışmanın bulgularının desteklenip güçlendirilmesini sağlamıştır. Böylece, çalışmanın güvenilirliği artırılmıştır (Yin, 2003).

Veri Analizi

Çalışma kapsamında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarından elde edilen veriler, frekans analizi ve içerik analizi yöntemi kullanılarak iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada, 30 öğretmen adayının sınıf ortamında tartışmak için hangi çözüm yöntemlerini seçtiklerine ve bu yöntemleri hangi sıra ile tartışacaklarına ilişkin verilerin analizinde frekans analizi yapılmıştır. Bu analiz neticesinde, her bir yöntemin kaç öğretmen adayı tarafından seçildiği ve kaçınıcı sırada tartışılacağı sorularının yanıtı verilmiştir. Çözüm yöntemlerinin sıralanmasına ilişkin verilerde 5., 6., veya 7. sırada tartışılması uygun bulunan yöntemler için 5 ve sonrası ifadesi kullanılmıştır. İkinci aşamada, içerik analizi yöntemi ile veriler daha detaylı incelenerek öğretmen adaylarının öğrencilerin çözüm yöntemlerini seçme ve sıralama gerekçeleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda, veriler daha detaylı incelenerek kodlanmış ve kodlar bir araya getirilerek öğretmen adaylarının gerekçeleri Meikle’nin (2016) çalışmasındaki kategorilere dayandırılarak pedagojik nedenler, işlemsel nedenler ve kavramsal nedenler olarak belirlenmiştir. Bu gerekçelerin her biri ilişkisiz ve ilişkili olmak üzere 2 şekilde incelenmiştir.

Pedagojik nedenler konuyla ilgili hiçbir kavramın bahsedilmediği, konuya özgü olmayan, çok yüzeysel gerekçelerdir. Örneğin, çok pratik, anlaşılır, klasik çözüm gibi gerekçeler pedagojik nedenler olarak ele alınmıştır. İşlemsel nedenler, öğrencinin çözüm yönteminin anlatılarak bu yöntemin altında yatan kavramsal bilgiden bahsetmeden bu işlemlerin/modellemenin doğru sonuca ulaştırdığını ve konunun somutlaştırılması için önemli olduğunun belirtilmesidir. Kavramsal nedenler ise öğretmen adaylarının öğrencilerin çözüm yöntemlerini seçme ve sıralama gerekçesi olarak yöntemin içerdiği kavramsal bilgileri sunmalarıdır. Son olarak, eğer öğretmen adayları seçme ve sıralama yaparken çözüm yöntemleri arasında ilişki kuruyorsa

ilişkili gerekçe, ilişki kurmayıp birbirinden bağımsızmış gibi düşünüyorsa ilişkisiz gerekçe olarak kodlanmıştır.

Elde edilen verilerin analizinin güvenilirliğini sağlamak için matematik eğitimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından veriler ayrı ayrı kodlanmış ve kodlar arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği formül ile hesaplanmıştır. Miles and Huberman'a göre güvenilirlik katsayısının %70'in üzerinde çıkması veri analizinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışmanın veri analizinde kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %91 olarak belirlendiği için veri analizinin güvenilir olduğu söylenebilir. Görüş farklılığı olan kısımlar tartışılmış ve görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öğrencilerin çözüm yöntemlerini seçme ve sıralamasına ilişkin frekans analizi ile seçme ve sıralama gerekçeleri olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Çözüm Yöntemlerini Seçme ve Sıralamaları

Öğretmen adaylarının matematik tartışmaları esnasında sınıfa sunacakları ve tartışacakları çözüm yöntemlerini seçmeleri amacıyla kesirlerle çıkarma işlemine dair 7 farklı öğrenci çözümü sunulmuştur. Tablo 1'de öğretmen adaylarının öğrenci çözüm yöntemlerini seçme ve sıralamalarına dair frekans analizi verilmiştir.

Tablo 1.

*Öğretmen Adaylarının Öğrenci Çözüm Yöntemlerini Seçme ve Sıralamalarına İlişkin Frekans Analizi**

Sıralama	1. sıra	2.sıra	3.sıra	4.sıra	5 ve daha sonrası	Toplam
Öğrenci çözümü						
Öğrenci A'nın çözüm yöntemi	3(10,7)	9(32,1)	7(25,0)	6(21,4)	3(10,8)	28(93,3)
Öğrenci B'nin çözüm yöntemi**	1(11,1)	1(11,1)	1(11,1)	4(44,5)	2(22,2)	9(30,0)
Öğrenci C'nin çözüm yöntemi	16(66,7)	5(20,8)	3(12,5)	0	0	24(80,0)
Öğrenci D'nin çözüm yöntemi**	2(20,0)	0	0	3(30,0)	5(50,0)	10(3,3)
Öğrenci E'nin çözüm yöntemi**	0	2(22,2)	2(22,2)	0	5(55,6)	9(30,0)
Öğrenci F'nin çözüm yöntemi	5(22,7)	10(45,5)	6(27,3)	0	1(4,5)	22(73,3)
Öğrenci G'nin çözüm yöntemi	3(18,7)	3(18,7)	4(25,0)	5(31,3)	1(6,3)	16(53,3)

*Sıralama aşamasındaki frekans analizinde, yüzdeler çözüm yöntemini seçen öğretmen adayları sayısı üzerinden hesaplanmıştır. f(%) şeklinde verilmiştir.

**Yanlış çözümler

Tablo 1'e göre, öğretmen adaylarının yarısından fazlası doğru öğrenci çözümlerini sınıf içinde tartışmak üzere seçmelerine rağmen, yaklaşık üçte biri yanlış çözüm yöntemlerini sınıf tartışmalarına dahil etmeyi uygun görmektedir. Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı (%93,3) ortak payda algoritmasını gerektiren Öğrenci A'nın çözüm yöntemini sınıfta tartışmak

için seçmelerine rağmen bunlardan yalnızca 3'ü (%10,7) sınıf ortamında ilk olarak bu yöntemi tartışmayı doğru bulmuşlardır. Bu üç öğretmen adayından ÖA15'in açıklaması aşağıda verilmiştir.

Sınıf içerisinde ilk önce Öğrenci A'nın çözüm yöntemini anlattım. Kesirlerde çıkarma işleminde genelde kullanılan yöntem olduğu ve çözümü daha kolay olduğu için bununla başladım.(1. Sıra)

Çoğunlukla öğretmen adayları Öğrenci A'nın çözüm yöntemini 2., 3., ve 4. sırada sınıfla paylaşmayı ve tartışmayı uygun bulmuşlardır. Öğrenci A'nın çözüm yöntemini 4. sırada tartışacağını ifade eden ÖA9'un yarı-yapılandırılmış görüşmeler esnasındaki açıklaması aşağıda verilmiştir.

Paydası eşit olmayan kesirlerin işlemlerini Öğrenci A'nın çözümü gibi ezber bir yolla öğretmektense öncelikle modellerle neden paydaları eşitlememiz gerektiğini, bütündeki parçaların aynı büyüklükte olması gerektiğini öğrenciye kazandırmanın gerekiyor. Bu yüzden Öğrenci A'nın çözümü, modellerle işlem gösterildikten sonra kısaca bu işlemin nasıl yapacağımızın pratik yolu olarak verilebilir. (4. Sıra)

30 öğretmen adayından 24'ünün (%83,3) sınıf ortamında tartışmayı tercih ettiği Öğrenci C'nin çözüm yöntemini 16 öğretmen adayı (%66,7) ilk sırada tartışmayı doğru bulurken 2. ve 3. sırada tartışmayı uygun gören öğretmen adayı sayısı sırasıyla beş (%20,8) ve üçtür (%12,5). Örnek olarak, Öğrenci C'nin çözüm yöntemini 1. sırada tartışmayı planlayan ÖA6 ile 2. sırada tartışmayı uygun bulan ÖA15'in açıklaması verilmiştir.

ÖA6'nın Seçme ve Sıralama Soru Setindeki açıklaması:

Öncelikle C öğrencisinin çözümünden başladım. Bir bütünün $\frac{3}{4}$ ünü göstermiş ve daha sonra yine eşit uzunluktaki bütünün $\frac{2}{3}$ ünü göstermiş. Bu modelleri alt alta getirerek $\frac{3}{4}$ kesrine denk gelen kesirden ($\frac{9}{12}$), $\frac{2}{3}$ kesrine denk gelen parçayı ($\frac{8}{12}$) çıkardığında kalan parçayı ($\frac{1}{12}$) bulmuş. İşlemi bu şekilde modellerle yapıncı kesirler arasındaki ilişkiyi daha rahat görüp çıkarma işlemini kolaylıkla yapmıştır. Bu nedenle, ilk olarak C öğrencisinin çözümünü paylaştım. (1. Sıra)

ÖA15'in Seçme ve Sıralama Soru Setindeki açıklaması:

Öğrenci A'nın yöntemini anlamayanlar için yani soyut gelenler için bir diğer yol olan Öğrenci C'nin yöntemini paylaştım ve tartıştım. Öğrencilerin her iki kesri ayrı ayrı modellerle göstermesi daha kolay olabilir. Öğrencinin her iki kesri eşit uzunlukta alması payda eşitleme kavramını anlamalarında yardımcı olabilir. İki kesri alt alta modellediklerinden çıkarma işleminde de fazlalığı çıkardıklarını bildiklerinden üstteki kesrin fazlalık kısmını alttaki kesirle birleştirip iki modeli birlikte çözebilirler. (2. Sıra)

Tablo 1'de görüldüğü üzere, 22 öğretmen adayı (%73,3) Öğrenci F'nin çözümünü sınıf ortamında tartışmak üzere seçmiştir. Bu öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı (%45,5), Öğrenci F'nin çözümünü 2. sırada tartışmanın doğru olduğunu belirtmişlerdir. Beş öğretmen adayı 1. ve altı öğretmen adayı 3. sırada tartışmayı tercih ederken, sadece bir öğretmen adayı en son tartışmak istediğini ifade etmiştir. Öğrenci F'nin çözüm yöntemini seçen ve ilk sırada tartışmanın uygun olacağını belirten öğretmen adaylarından ÖA3'ün açıklaması verilmiştir.

İlk olarak, Öğrenci F'nin iki modeli üst üste koyarak kıyaslama yaptığı çözümü şeffaf kesir kartları ile sınıfta öğrencilere yaptırıldım. Böylece payda eşitleme, eşit sayıda parçaya ulaşma adımları yapılmadan iki kesrin farkı daha kolay bulunurdu.(1. Sıra)

Doğru çözüm yöntemlerinden biri olan ve küme modelini içeren Öğrenci G'nin çözüm yöntemini seçen 16 öğretmen adaylarından 1. ve 2. sırada tartışmayı uygun bulan öğretmen adayı sayısı üç (%18,7) iken, 3. ve 4. sırada tartışmayı uygun bulanların sayısı sırasıyla dört

(%25,0) ve beştir (%31,3). Sadece bir öğretmen adayı bu yöntemin son sıralarda tartışılması gerektiğini ifade etmiştir. Örnek olarak Öğrenci G'nin çözüm yöntemini ilk sırada paylaşmayı planlayan öğretmen adaylarından ÖA25'in açıklaması aşağıda verilmiştir.

Öğrenci G'nin çözümü de doğru, öğrenci paydaların ortak katı olarak 12 olduğuna karar vermiş. Bir kutu çizmiş ve içerisine 12 tane nokta çizmiş. Bu noktaları 3 eşit parçaya ayırmış ikisini almış ve aynı şekilde bir tane daha kutu çizmiş yine aynı şekilde 12 tane çizmiş. Bu noktaları da 4 eşit parçaya ayırıp 3'ünü çerçeve içerisine almış. İlk çizmiş olduğu kareden 3 eşit parçaya ayırıp ikisini almıştı ve aldığı noktaların sayısı kadar ikinci şekilden taramış olduğu noktalardan çıkarmış ve sonuca ulaşmış. İlk sıraya G'yi koyardım öğrencinin noktaları çizmesi ve bunları sayıp diğerinden çıkarması diğer modellemelere göre daha kolay diye düşünüyorum.(1. Sıra)

Ayrıca, Öğrenci G'nin çözüm yöntemini son sırada tartışmayı tercih eden ÖA24'ün açıklaması aşağıda yer almaktadır.

Öğrenci G'nin çözüm yöntemi, öğrencilerin hiç alışık olmadığı, belki de bugüne kadar hiç karşılaşmadıkları bir yöntem. Gruplandırma yaparak kesirleri oluşturmalarını bekliyoruz. Bu çözümü ilk sıralarda anlatsam, öğrencilerin kafasının karışacağını düşünüyorum. Öncelikle diğer yöntemlerle işlemin nasıl yapılacağını ve payda eşitlemenin altında yatan nedeni tartıştıktan sonra, alternatif bir yöntem olarak bu çözüm yöntemini de paylaştım. Ama öncelikle diğer yöntemlerle konuyu anlamalarını sağladım. (son sıra)

Diğer taraftan, Tablo 1'de görüldüğü üzere, yanlış öğrenci çözümleri arasından soruyu bölge modeli yöntemi ile çözen Öğrenci B ve Öğrenci E'nin çözüm yöntemini dokuz (%30,0) öğretmen adayı sınıf içinde tartışmak için seçmişlerdir. On öğretmen adayı (%33,3) paylar birbirinden çıkarılarak paya, paydalar birbirinden çıkarılarak paydaya yazılır kavram yanlışlığını içeren Öğrenci D'nin çözümünü sınıf içinde tartışmak amacıyla seçmişlerdir. Bu öğretmen adayları yanlış yöntemleri sınıf tartışmasında genel olarak son sıralarda tartışmayı uygun bulmuşlardır.

Öğrenci B'nin çözüm yöntemini sadece bir tane (%11,1) öğretmen adayı ilk üç sırada tartışmayı uygun bulurken, 4. ve son sırada tartışmanın doğru olduğunu belirten öğretmen adayı sayısı sırasıyla dört (%44,4) ve ikidir (%44,4). Öğrenci B'nin çözüm yöntemini ilk sırada tartışmayı planlayan ÖA19'un açıklaması verilmiştir.

1. sırada Öğrenci B'nin çözümü tartıştım. Öğrenci yanlış çözmüş, öncelikle bu çözümdeki yanlışın ne olduğunu öğrencilerin kavramasını sağladım. Ondan sonra doğru çözümleri anlattım.(1.Sıra)

Öğrenci B'nin çözüm yönteminde olduğu gibi Öğrenci D ve E'nin çözüm yöntemlerini ilk 3 sırada tartışmanın doğru olduğunu savunan öğretmen adaylarının sayısı oldukça azdır. Öğrenci D'nin çözümünü ilk sırada anlatmayı uygun bulan iki öğretmen adayından (%20,0) ÖA8'in açıklaması, Öğrenci E'nin çözümünü 2.sırada tartışmayı düşünen iki öğretmen adayından (%20,0) ÖA16'nın açıklaması sırasıyla aşağıda verilmiştir.

ÖA8'in Seçme ve Sıralama Soru Setindeki açıklaması:

--	--	--	--

Öğrencilere bu iki modelin parçalarının eşit olmadığını göstererek bu işlemin yanlışlığını kavramalarını sağladım. Diğer yöntemlere geçmeden önce kavram yanlışlıklarını gidermenin daha doğru olacağını düşünüyorum. (1. Sıra)

--	--	--

ÖA16'ün yarı-yapılandırılmış görüşmedeki açıklaması:

Daha sonra çözümlerden E çözümü ile devam ederdim bu çözüm ilk çözüme (Öğrenci F'nin çözümüne) benzer ve ardına anlatılırsa diğer çözümlere göre daha anlaşılır olacağını düşünüyorum. (2. Sıra)

Öğrenci D ve Öğrenci E'nin çözüm yöntemini son sırada tartışmanın doğru olacağını savunan öğretmen adaylarının açıklaması Öğrenci B'nin çözümü için ÖA4'ün açıklaması ile aynıdır.

Öğretmen adaylarının yarıdan fazlası doğru çözüm yöntemlerini sınıf ortamında tartışmak amacıyla seçip öncelikli olarak onları tartışmayı planlamışlardır. Yanlış öğrenci çözümlerini sınıf içinde tartışmayı uygun bulan öğretmen adaylarının sayısı çalışmaya katılan tüm öğretmen adaylarının üçte biri kadardır. Ayrıca yanlış çözüm yöntemlerini de seçen öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bu çözümleri son sıralarda tartışmanın daha doğru olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Çözüm Yöntemlerini Seçme ve Sıralama Gerekçeleri

Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğrenci çözüm yöntemlerini seçme ve sıralama gerekçeleri olarak pedagojik nedenler, işlemsel nedenler ve kavramsal nedenler olmak üzere 3 gerekçe ortaya konmuştur. Her bir gerekçe aynı zamanda ilişkili ve ilişkisiz olmak üzere 2 alt kategoride incelenmiştir. Öğretmen adaylarının seçme ve sıralama gerekçelerine ilişkin frekans analizi Tablo 2'de verilmiştir. Bazı öğretmen adayları öğrencilerin çözüm yöntemlerini bir bütün olarak değerlendirmeyip tekli, ikişerli veya üçerli gruplayarak seçme ve sıralama gerekçesi belirtmişlerdir. Başka bir deyişle, bazı öğretmen adayları birden fazla gerekçe sunmuşlardır.

Tablo 2.

*Öğretmen Adaylarının Seçme ve Sıralama Gerekçelerine İlişkin Frekans Analizi**

	Seçme		Sıralama	
	İlişkili gerekçe	İlişkisiz gerekçe	İlişkili gerekçe	İlişkisiz gerekçe
Pedagojik nedenler	3 (10,0)	22 (73,3)	6 (20,0)	14 (46,7)
İşlemsel nedenler	1 (3,3)	6 (20,0)	0	4 (13,3)
Kavramsal nedenler	1 (3,3)	4 (13,3)	4 (13,3)	1(3,3)

* f(%) şeklinde verilmiştir.

Pedagojik nedenler

Öğretmen adaylarının sınıf ortamında tartışmak üzere öğrenci çözüm yöntemlerini seçerken ve sıralarken konuyla ilgili hiçbir kavramdan bahsetmediği, konuya özgü olmayan, çok yüzeysel ifadeleri içeren gerekçeleridir. Ayrıca bu gerekçeler, tartışmanın amacı ile de bağdaştırılmayan gerekçelerdir. Tablo 2'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının birçoğu seçimlerini ve sıralamalarını pedagojik nedenlere dayandırmışlardır. Hatta pedagojik nedenlere dayandırırken çözüm yöntemleri arasında ilişki kurmadan, her bir yöntemi birbirinden bağımsız düşünmüşlerdir. Örneğin, ÖA20 çözüm yöntemlerini seçme ve sıralama gerekçesini aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Öğrenci A'nın yöntemi klasik ve pratik çözümdür. Sınavda veya hızlı çözüm gerektiği vakit bu çözümü yapmalarını öneririm. Öğrenci C'nin yöntemini kesirleri görsel bir şekilde anlamlandırabilmeleri için gösterirdim. Öğrenci G'nin çözümünden çıkarmanın mantığının fiziksel bir gösterimi olarak alabildiğimiz için gösterirdim. Bizim öğrencilerimizin amacı sınavda soruları hızlı ve pratik şekilde çözmek olduğu için

öncelikle Öğrenci A'nın yöntemini sınıfta tartışırım. Daha sonra modellemelerin olduğu C ve G yöntemlerini tartışırdım.

ÖA20'nin açıklamasına benzer şekilde yüzeysel, yani sadece yöntemlerin klasik, pratik, hızlı ve görsellerle somutlaştırılmasına vurgu yaparak öğretimsel nedenler sunan öğretmen adaylarının birçoğu pedagojik ilişkisiz nedenler sunmuşlardır. Seçme ve sıralama gerekçesini pedagojik nedenler olarak sunan bazı öğretmen adayları gerekçelerini diğer yöntemlerle ilişkilendirerek ifade etmişlerdir. Buna örnek olarak, ÖA30 yarı-yapılandırılmış görüşme esnasında

Öncelikle kesinlikle Öğrenci F'nin yöntemini gösterirdim. Çünkü çok fazla anlaşılır olduğunu düşünüyorum. Sonra Öğrenci C'nin yöntemini tercih ederim, ikinci olarak Öğrenci C'nin yöntemini tercih etme sebepim ise F yöntemine göre daha karmaşık ve algılanabilirliği daha düşük çünkü Öğrenci C iki farklı şekil kullanıyor. Halbuki Öğrenci F'nin yönteminde tek bir şekil ile farkı görebiliyor. F veya C yöntemlerini kullanmamın sebebi öğrenci zihninde bu tarz soyut işlemlerin şekiller ile desteklenmesinin öğrencinin zihninde kalıcı olacağını düşünmem, ayrıca öğrencilerin yaptıkları bu işlemin gayet algılanabilir ve uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. En son A yöntemini gösteririm çünkü öğrencinin her zaman şekil çizmek için vakti olmayabilir ve işin özünü anladıktan sonra pratik bir yol görmesi gerektiğini düşünmem.

şeklinde açıklama yaparak yöntemlerin basitliğine, anlaşılabilirliğine odaklanmış ve yöntemler arasında ilişki kurmuştur. Bu nedenle, ÖA30'un açıklamasına benzer şekilde açıklama yapan öğretmen adaylarının gerekçeleri pedagojik ilişkisiz nedenler olarak ele alınmıştır.

İşlemsel nedenler

Öğretmen adaylarının sınıfta tartışmak üzere öğrenci çözüm yöntemlerini seçerken ve sıralarken gerekçe olarak çözüm yöntemlerinin altında yatan kavramsal bilgiden bahsetmeden öğrencilerin yaptığı işlem veya modellemeye ilişkin açıklamalar sunmasıdır. Az sayıda öğretmen adayı seçim ve sıralamalarını işlemsel nedenlere dayandırmışlar, fakat sadece 1 öğretmen adayı öğrencilerin çözüm yöntemlerine dair seçimlerini yaparken yöntemler arasında ilişki kurmuştur. İşlemsel neden sunan diğer öğretmen adayları, çözüm yöntemleri arasında ilişki kurmamıştır. İşlemsel nedenlere örnek olarak ÖA6'nın yarı-yapılandırılmış görüşmedeki açıklaması aşağıda verilmiştir.

Öncelikle C öğrencisinin çözümünden başlarım bir bütünün $\frac{3}{4}$ ünü gösterip daha sonra yine eşit uzunluktaki bütünün $\frac{2}{3}$ ünü gösterip bu modelleri alt alta getirerek $\frac{3}{4}$ kesrinden $\frac{2}{3}$ kesrine denk gelen parçayı çıkardığımda kalan parçayı görmelerinin daha rahat olacağını düşündüğüm ve kesirler arasındaki ilişkiyi daha anlaşılır modellediğinden ilk olarak C öğrencisinin çözümünü paylaştım. Daha sonra G öğrencisinin çözümünü anlattım. $\frac{1}{12}$ 'lik birimlerden oluşan modelde $\frac{3}{4}$ u temsil eden parçadan iki tane $\frac{1}{3}$ 'lük kısmı çıkararak kalan parçayı bularak çözüme ulaşmıştır. En son öğrenci F'nin çözümünü gösterirdim. Parçaları taşıyarak $\frac{3}{4}$ kesir modeline benzetmesi ve buradan çıkarma işlemini yapması bazı öğrenciler için zor olabilir (fark edilemeyebilir)

ÖA6'nın açıklamasından da anlaşılacağı üzere, öğretmen adayı sadece öğrencilerin yaptığı işleme ve modellemeye odaklanmış ve çözümün/modellemenin altında yatan kavramları açıklamamıştır. Ayrıca, seçme ve sıralama yaparken yöntemler arasında ilişki kurmamıştır. Bu nedenle ÖA6'nın açıklamasına benzer şekilde açıklama yapan öğretmen adaylarının gerekçeleri işlemsel ilişkisiz nedenler olarak belirlenmiştir. İşlemsel gerekçelerini ilişkilendirerek yapan öğretmen adayları yine işlemleri/modellemeyi anlatmış fakat işlemler/modeller arasında ilişki kurarak seçme ve sıralama gerekçelerini ortaya koymuşlardır. Daha net bir şekilde ortaya koymak için, her bir yöntemin nasıl uygulandığını tek tek anlatan ve Öğrenci A, Öğrenci C, Öğrenci F ve Öğrenci G'nin çözüm yöntemlerini sınıf içerisinde tartışmayı uygun bulan ÖA3 seçme ve sıralama gerekçesini

C, F ve G öğrencileri modellemeleri hatasız yapıp doğru sonuca ulaşmıştır. İşlemsel becerinin üstünde olan bu çözüm yollarını sınıfta paylaştım. İlk olarak Öğrenci F'nin iki modeli üst üste koyarak çıkarma yaptığı çözümü şeffaf kesir kartları ile sınıfta öğrencilere yaptırımdım. Üst üste koyunca tek kartmış gibi görünüp kalan kısmı daha kolay görecekları için bu çözümü önce tartıştırdım. Kesir çubukları kullanarak modellemekte görsel olarak öğrencilere kolaylık sağlayacağı ve Öğrenci F'nin çözümü ile kıyaslayabileceğimiz için Öğrenci C'nin çözümünü 2. sırada paylaştım. Öğrenci G'nin çözümü ise öğrencilerin çok fazla aşına olmadığı farklı bir modelleme yöntemi. Bu yöntemi de sınıfta paylaşarak bu konuda farklı modellemeler görmelerini sağladım. Böylece yanlış modelleme yapan öğrenciler doğru modelleme yollarını görebildiklerini uygun olanı seçer ve yanlışını giderebilirdi. A öğrencisinin doğru yapmış olduğu işlemsel cevaba alternatif olarak bu çözümlerden birini öğrenmesini istedim. D öğrencisinin ise modellemeyi öğrendikten sonra bulduğu cevabın yanlış olduğunu görmesini sağladım.

şeklinde ifade etmiştir. ÖA3'ün ifadesinden de anlaşılacağı üzere, ÖA3 öğrenci çözümlerini seçerken ve sıralarken çözüm yöntemlerini birbiri ile karşılaştırarak öğrencilerin kesirlerle çıkarma işlemini modellemesini ve işlemleri doğru yapmalarını sağlamayı amaçlamıştır. Fakat çözüm yöntemlerinin altında yatan kavramlara dikkat çekmemiştir. Bu nedenle ÖA3 ve benzer şekilde açıklama yapan öğretmen adaylarının gerekçeleri işlemsel ilişkili nedenlerdir.

Kavramsal nedenler

Öğretmen adaylarının öğrencilerin çözüm yöntemlerini seçme ve sıralama gerekçesi olarak yöntemin içerdiği kavramsal bilgileri sunmalarıdır. Bu gerekçelerde, öğrencilerin konuyu anlamlı bir şekilde öğrenebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgileri içermektedir. Az sayıda öğretmen aday seçimi ve sıralamalarını kavramsal gerekçelere dayandırırken, bunlardan birçoğu seçimlerinde çözüm yöntemleri arasındaki ilişkiyi göz ardı ederken sıralamada yöntemleri ilişkilendirmişlerdir. Bu kapsamda, kavramsal gerekçeler sunan öğretmen adaylarından ÖA15 yarı-yapılandırılmış görüşmede;

Öğrenci A'nın çözümü geleneksel öğretimde kullanılan bir yöntem. Sınıf içerisinde ilk önce bu yöntemi anlattım. Kesirlerde çıkarma işlemi yapabilmek için bütünü eşit büyüklükte eşit parçalara ayrılması gerekir. Bunun için, bütünü bölündüğü parça sayılarının ortak çarpanını alarak eşitlemiş. Eşit parçalar arasında çıkarma işlemi yapmıştır. Bu çözüm kolay olduğu için bununla başladım.

Çözümü görselleştirmek için Öğrenci C'nin yöntemini paylaştım ve tartıştırdım. Öğrencilerin her iki kesri ayrı ayrı modellerle göstermesi daha kolay olabilir. Öğrencinin her iki kesrin bütünü eşit uzunlukta olması payda eşitleme kavramını anlamalarında yardımcı olabilir. Öğrenci C, model üzerinde parçaların eşit büyüklükte olmadığını ve farklı büyüklükteki parçalar arasında çıkarma işleminin yapılamayacağını anlamıştır. Bu yüzden, öncelikle model üzerinde parçaları eşitlemiştir. Sonra, iki kesri alt alta modelleyip çıkarma işleminde de fazlalığın çıkarılması gerektiğini bildiği için üstteki kesrin fazlalık kısmını alttaki kesirle birleştirip iki modeli birlikte çözmüştür.

Öğrenci F'nin yöntemini ise en son kullandım. İki kesir iki ayrı modelde gösterilmiş. Yine bölünen bütün eşit büyüklükte. İki kesrin bütünü iki farklı şekilde yani birini dikey birini yatay bölmesi kesrin farklı olduğunun vurgulamak için. Daha sonra iki şeklin tek bir şekilde birleştirilmesi kesirleri tek bir paydada gösterme anlamında faydalı olabilir. İki kesirde ortak olanlar taranır onlar birbirini tamamlar sadece tek bir kesirde çizili olan fazlalıktır. Bunu öğrenci rahatça görebilir.

şeklinde açıklama yapmıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin çözümlerinin kesirlerle çıkarma işlemi ile ilgili önemli kavramlara dayandırılıp ve aynı zamanda çözüm yöntemleri arasında ilişki kurulan gerekçeler kavramsal ilişkili gerekçelerdir. Buna örnek olarak aşağıda ÖA18'in Seçme ve Sıralama Soru Seti'ndeki açıklaması yer almaktadır.

İlk olarak Öğrenci C'nin çözümünü tartışmak isterim. Bunu anlatırken Öğrenci B'nin yaptığı hatayı düzeltmesini sağladım. Çünkü Öğrenci C modellemesinde $\frac{3}{4}$ ve $\frac{2}{3}$ kesirlerini aynı büyüklükteki bütünlere gösterip, işlemi yapabilmek için birim kesirlerin aynı olması gerektiğini bilerek $\frac{1}{12}$ birim kesrine göre $\frac{3}{4}$ ve $\frac{2}{3}$ kesir modellemelerini parçalara ayırmıştır. Çıkarma işlemini yaptığında 1 birim kesrin yani $\frac{1}{12}$ 'nin cevap olduğunu bulmuştur. Bu çözümü anlatırken Öğrenci B'nin $\frac{3}{4}$ ve $\frac{2}{3}$ kesirlerinin, birim kesirlerinin aynı olduğunu düşünüp $\frac{3}{4}$ kesrinin 2 birimini çıkarmasının yanlış olduğunu anlamasını sağladım. İkinci olarak Öğrenci F'nin çözümünü anlatırım. Çünkü Öğrenci C'nin çözümünde iki kesirde aynı şekilde gösterilmişti fakat Öğrenci F aynı büyüklükteki iki bütün üzerinde $\frac{3}{4}$ ve $\frac{2}{3}$ kesirlerini göstermiş. Bu iki bütünü birleştirdiğinde bütün eşit parçalara bölünmüş oldu ve $\frac{3}{4}$ kesri sütun şeklinde $\frac{2}{3}$ kesri ise satır şeklinde modellendi. Çıkarma işlemi olduğu için üst üste gelen yerleri ve kenardaki 2 birimi aşağıdaki 2 birimle eşleyip geriye kalan 1 birimin $\frac{1}{12}$ olduğunu şekilden anlayıp cevabı doğru bulmuş. Bu çözümü anlatırken Öğrenci E'nin kesirlerle çıkarma işlemi yaparken modellemelerde aynı bütünlere çalışması gerektiğini anlamasını sağladım. Üçüncü olarak ise Öğrenci G'nin çözümünü anlatırım. Çünkü Öğrenci G'nin çözümünde iki kesri ayrı ayrı göstermeye gerek yok. Paydaların eşit olması gerektiğini biliyor ve bütün üzerine 12 nokta çiziyor. $\frac{1}{3}$ birim kesrini 4 nokta ile gösterdikten sonra $\frac{3}{4}$ kesrine denk gelen 9 noktanın etrafını çiziyor. Bu şekil içerisinde önceden belirlediği $\frac{1}{3}$ kesrine denk gelen 4'lü noktaları 2 kez belirtiyor ve geriye kalan $\frac{1}{12}$ birim kesrinin cevap olduğunu buluyor. Bunu göstermemin asıl nedeni modelleme yaparak çözüme gitmek isteyen öğrencilerin tek bir bütün üzerinde de işlemi yapabileceklerini anlamalarını sağlamaktır. Son olarak, Öğrenci A'nın çözümünü anlatırım. Bu çözümü anlatırken D'nin yaptığı hatayı düzeltmesini sağladım. Çünkü Öğrenci A kesirlerde toplama çıkarma işlemi yaparken paydaların eşitlenmesi gerektiğini anlamış, kesirlerin paydalarını ayrı ayrı eşitledikten sonra çıkarma işlemini doğru bir şekilde yapmış. Öğrenci D ise payda eşitlemeyi anlamamış ve payları kendi arasında, paydaları kendi arasında işleme sokmuştur. Öğrenci A'nın çözümünü anlatırken çıkardığımız parçaların eşit büyüklükte olması için bütünün eşit parçalara bölünmesi gerektiğini Öğrenci D'nin anlamasını sağladım.

Örnekten de anlaşılacağı üzere, kesirlerle çıkarma işleminin yapılabilmesi için bütünün eşit büyüklükte eşit parçalara ayrılması gerektiğine, payda eşitlerken ortak çarpana göre alınması gerektiğine ve birim kesirlere vurgu yapılmıştır. Fakat seçme ve sıralamaya ilişkin gerekçe sunarken ÖA15 çözüm yöntemleri arasında ilişki kurmamıştır. Bu nedenle, ÖA15'e benzer açıklamalarda bulunan öğretmen adaylarının gerekçeleri kavramsal ilişkisiz gerekçelerdir. Aksine, ÖA18 çözüm yöntemleri arasında ilişki kurarak çözüm yöntemlerini seçmiş ve sıralamıştır. Bundan dolayı, ÖA 18'in gerekçelerine benzer şekilde seçim ve sıralamalarına dair açıklamalarda bulunan öğretmen adaylarının gerekçeleri kavramsal ilişkili gerekçeler olarak belirlenmiştir.

Kesirlerle çıkarma işleminin anlamlı bir şekilde öğrenilmesini sağlamak amacıyla düzenlenen matematik tartışmalarında ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik dersi esnasında tartışmak için öğrenci çözüm yöntemlerinden hangilerini seçtiği ve bunları hangi sırayla tartışmayı planladıklarının altında yatan gerekçeler pedagojik nedenler, işlemsel nedenler ve kavramsal nedenler olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu pedagojik ilişkisiz gerekçeler ortaya koyarken kavramsal bilgiye dayandırarak seçim ve sıralama yapan öğretmen adayı sayısı çok azdır. Başka bir deyişle, öğretmen adayları farklı çözüm yöntemlerini

sınıfta tartışmayı uygun bulmalarına rağmen, çözüm yöntemlerinin kolay, anlaşılır ve pratik olması onların seçimlerini ve sıralamalarını belirleyen temel unsurdur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Stein ve diğerlerinin 5 uygulama modeli doğrultusunda, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrencilerin kesirlerle çıkarma işlemine dair geliştirdikleri çözüm yöntemleri arasından hangilerini sınıfta tartışmak üzere seçtikleri ve hangi sıra ile tartışmayı planladıkları incelenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının seçme ve sıralama gerekçeleri de araştırılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunluğunun doğru çözüm yöntemlerini seçtikleri ve ilk sıralarda doğru çözüm yöntemlerini tartışmayı uygun buldukları görülmektedir. Yanlış çözüm yöntemlerini sınıfta tartışmanın da gerekli olduğunu düşünen ve bu doğrultuda seçim yapan öğretmen adayı sayısı oldukça azdır. Yanlış çözüm yöntemlerini sınıfta tartışmayı planlayan öğretmen adayları, bu yöntemleri doğru çözüm yöntemlerinden sonra tartışmanın daha doğru olacağını savunmaktadırlar. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının öğrencilerin konuyu anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için doğru çözümler üzerinden tartışmaların yürütülmesi gerektiğini, yanlış çözüm yöntemlerinin öğrencilerin anlamasına doğru çözüm yöntemleri kadar katkı sağlamayacağını düşündükleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının doğru çözüm yöntemlerine öncelik vermelerinin nedenlerinden biri yanlış çözüm yöntemlerinin altında yatan kavramsal bilgi eksikliğini anlamakta zorlanmaları, öğrencilerin kavram yanlışlarına dair bilgilerinin eksik olması veya bu kavram yanlışlarını nasıl gidereceklerini bilmemelerinden dolayı olabilir. Bundan dolayı, geçmiş çalışmaların sonuçlarına paralel olarak, öğretmen adayları, öğrencilerin yanlış cevaplarını sınıfta tartışmaya çekinip görmezden geliyor olabilirler (Santagata, 2005; Schleppebach, Flevares, Sims ve Perry, 2007). Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının doğru çözüm yöntemlerine öncelik vermelerinin bir diğer nedeni yanlış çözüm yöntemlerine ilişkin yeterli öğretmen yeterliliğine sahip olmadıklarını düşünmeleri olabilir. Fakat, öğrencilerin kavram yanlışlarını ve yanlış anlamalarını içeren çözüm yöntemlerinin ilk olarak tartışılması öğrenci öğrenmesini artırmak için etkili bir yöntemdir (Stein ve diğerleri, 2008). Başka bir deyişle, öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin kavram yanlışlarını giderip daha sonra kavramsal öğrenmeyi sağlamayı amaçlamaları kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için büyük önem taşımaktadır. NCTM de (2000) yanlış çözümlerin, etkili matematik tartışma ortamları yaratmak ve öğrenci öğrenmesini artırmak için önemli olduğunun altını çizmektedir. Bunun yanında, Borasi (1994) öğrenci hatalarının öğrencilerin tartışma ortamına katılımını artırabileceğini ve aynı zamanda kendi ve arkadaşlarının düşüncelerini kritik etme fırsatı sunacağını belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yanlış cevaplarının sınıf içinde tartışılması, onlara sınıf içinde düşüncelerini, yorumlarını, çözüm yöntemlerini paylaşabilecekleri yönünde güven vermektedir (Ball, 1991). Bu nedenlerden dolayı, öğretmenlerin matematik tartışma ortamlarını yaratırken, yanlış öğrenci çözümlerini de seçerek sınıftaki diğer öğrencilerin yanlış çözümlere neden olan öğrenci anlamalarını keşfetmesi, bu anlamaların giderilmesi ve yanlış çözen öğrencilerin de çalışmalarının önemli olduğunun vurgulanması gerekmektedir.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise, doğru çözüm yöntemlerinden ortak payda algoritması, uzunluk modeli ve bölge modelini kullanarak çözüm yapan öğrencilerin çözüm yöntemlerini seçen öğretmen adayı sayısı küme modelini seçenlerden daha fazla olmasıdır. Ayrıca, öğretmen adayları bu çözüm yöntemlerini ilk sırada tartışmanın öğrencilerin kesirlerle çıkarma işlemi anlamlı bir şekilde öğrenmeleri ve varsa kavram yanlışları, bunların giderilmesi açısından daha

etkili olacağını ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle, birçok öğretmen adayı küme modeli ile çıkarma işlemini anlatmanın diğer yöntemler kadar öğrenci anlamasına katkıda bulunmayacağını düşünmüyor olabilirler. Öğretmen adaylarının bu şekilde düşünmesinin nedenlerinden biri küme modeline uzunluk ve bölge modeli kadar aşına olmamaları, küme modelinin kesirlerle çıkarma işlemine uygulanışına dair bilgilerinin yetersiz olması ve bundan dolayı küme modelinin gösterimine ilişkin kendilerini yeterli hissetmemeleri olabilir. Bunun yanında, ortaokul matematik öğretim programında küme modeline yer verilmediğinden dolayı, öğretmen adayları kesirlerle çıkarma işlemini küme modeli ile anlatmaya gerek olmadığını düşünüyor olabilirler (MEB, 2018). Ayrıca, küme modelini az sayıda öğretmenin tartışmayı planlamasının bir diğer nedeni de öğretmen adaylarının çoğunun küme modelini diğer modellerden daha zor olduğunu düşünmeleri olabilir. Buna paralel olarak, van de Walle ve diğerleri (2013) birden fazla elemandan oluşan bir kümeyi tek bir bütün olarak düşünmenin öğrenciler için zor olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin eşit sayıda eleman içeren alt kümeler yerine kümenin eleman sayısına odaklandıkları için küme modelinin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu vurgulamışlardır. Alan yazındaki diğer çalışmalarda da öğretmen adaylarının küme modelini daha az tercih edip uzunluk ve bölge modelini daha sık tartıştıkları ifade edilmiştir (Forrester ve Chinnappan, 2010; Yavuz-Mumcu, 2018; Toluk-Uçar, 2009). Fakat, kesirlerin küme modeli ile gösterimine günlük hayatta daha sık karşılaşıldığı ve küme modeli ile kesir belirlerken öğrencilerin bölme işlemi ile ilgili bilgilerini de kullanmak zorunda oldukları belirtilmiştir. Bu yüzden derslerde mutlaka küme modeline yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Baykul, 2006).

Ayrıca, kesirlerle çıkarma işleminin anlamlı bir şekilde öğrenilmesi için sınıfta tartışılacak çözüm yöntemleri arasında öğretmen adaylarının çoğu ortak payda algoritmasının kullanıldığı çözüm yöntemini seçmişlerdir. Fakat, çalışmanın önemli bir bulgusu olarak belirtmek gerekirse, öğretmen adayları bu çözüm yöntemini sınıfta tartışmak için seçmelerine rağmen, bir çoğu bu yöntemi ilk sıralarda tartışmak yerine modelleme kullanılan çözüm yöntemlerinden sonra tartışmayı uygun bulmuşlardır. Başka bir deyişle, öğretmen adayları pedagojik nedenler gerekçesiyle ortak payda algoritmasını sınıfta tartışmak üzere seçmelerine rağmen kavramsal nedenler veya işlemsel nedenlerden dolayı bu yöntemi konu anlaşıldıktan sonra tartışmayı planlamışlardır. Buradan hareketle, öğretmen adayları öğrencilere kesirlerle çıkarma işlemini modellerle yapmaları konusunda cesaretlendirip bilgilendirmeyi ve daha sonra kural odaklı olan ortak payda algoritmasını anlatmayı uygun buldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu çerçevede, öğretmen adayları kavramsal nedenlerle seçme ve sıralama gerekçelerini ortaya koymuşlar ve kesirlerle çıkarma işlemi yapabilmek için bir bütünün eşit büyüklükteki parçalara ayrılması gerektiğini modelleme yoluyla anlatıp öğrencilerin payda eşitlemenin nedenini anlamalarını sağlamayı amaçlamışlardır. Kesirlerle işlemlerin bu şekilde anlatılmasının öğrenci öğrenmesine olumlu yönde etkisinin olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (van de Walle ve diğerleri, 2013). Benzer şekilde, Smith ve diğerleri (2009) öğretmenlerin, öğrencilerin matematiksel anlamalarını somuttan soyuta doğru yapılandırmayı amaçlamaları ve bunun için öncelikle çizim, gösterim veya materyal kullanımını içeren somut yöntemleri tartışmayı tercih etmelerini önererek çalışmanın bulgularını desteklemişlerdir.

Çalışmanın önemli bulgularından bir diğeri, öğretmen adaylarının öğrenci çözüm yöntemlerini seçme ve sıralama gerekçeleridir. Öğretmen adayları çoğunlukla kolay, pratik, anlaşılır gibi ifadeler kullanarak pedagojik nedenler sunmuşlar fakat bu nedenleri çözüm yöntemleri ile ilişkilendirmemişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin kesirlerle çıkarma işlemine dair kavramsal anlamalarını artıracak kavramsal nedenler sunan öğretmen adayı sayısı oldukça az olması ile birlikte bu öğretmen adaylarının çoğu kavramlar arasında ilişki kurmamışlardır. Her çözüm

yöntemindeki kavramı ayrı ayrı ele almışlar, birbirleri ile bağlantı kurmamışlardır. Bunlara ek olarak, işlemsel nedenler sunan öğretmen adayları, işlemler ile kavramlar arasında da ilişki kurmamışlardır. Oysaki Enyedy ve diğerleri (2008) matematik tartışmalarının öğrenci çözümlerini birbiri ile ve kavramlarla ilişkilendirmek açısından önemli bir fırsat olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci çözümlerindeki ilişkilendirmeyi sağlayarak öğrencilerin konudaki önemli kavramları ve bu kavramların altında yatan nedenleri anlamalarına yardımcı olmak gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının farklı öğrenci çözüm yöntemlerini sınıfta tartışmaya önem verdikleri kadar bunları ilişkilendirmeye de önem vermeleri gerekmektedir.

Bu bulgular ışığında, öğretmen adaylarının yanlış çözüm yöntemlerini de sınıf tartışmalarına dahil etmelerinin ve sınıfta tartışmayı uygun buldukları çözüm yöntemlerini ilişkilendirmelerinin önemi Öğretim Yöntemleri I-II, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde vurgulanabilir. Bu derslerde, yanlış çözüm yöntemleri üzerinde tartışarak öğretmen adaylarının bu çözümlerin altında yatan kavramsal bilgi eksikliğini fark etmeleri, eğer kendileri de bu konuda bilgi eksikliğine sahip ise, bu eksikliklerin giderilmesi sağlanabilir. Buna ek olarak, öğretmenlerin yanlış öğrenci çözümlerini sınıfta tartışmaya dair yeterlilikleri de artırılabilir. Ayrıca, küme modelinin bölme işlemi gibi diğer konularla ilişkisi göz önünde bulundurularak, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmak ve kesirler konusunu anlamlandırılmalarına destek olmak amacıyla öğretmen adaylarının küme modeli ile ilgili bilgilerinin artırılması sağlanabilir. Küme modeli ile gösterime dair yeterliliklerini de artırmak için öğretmenlik eğitimleri süresinde aldıkları derslerde küme modelinin uygulanması ile ilgili etkinlikler yapılabilir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğrenci çözüm yöntemlerinin altındaki kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri göz önünde bulundurmaları gerekirken çözüm yöntemlerinin pratik ve anlaşılabilir olmasına önem verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik eğitimi esnasında, öğretmen adaylarında bu konuda farkındalık oluşturularak kavramsal ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle çözümlerin içerdiği kavramsal anlamalara odaklanmalarının önemi vurgulanabilir. Son olarak, matematik tartışmalarının öğrenci başarı üzerindeki etkisi öğretmen adaylarına açıklanarak öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarına etkili matematik tartışma ortamlarının yaratılmasının önemini vurgulayabilir. Ayrıca, matematik tartışmalarının uygulanması üzerine etkinlikler ve örnekler paylaşımları öğretmen adaylarının geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkarak sınıflarında matematik tartışmaları yürütmeleri için cesaretlendirebilir. Ayrıca, matematik tartışmaları yürütmek için 5 uygulama modeli özellikle öğretmen adaylarının tartışmaları daha kolay yürütmelerini sağlamak için rehber niteliğindedir. Bu yüzden, matematik eğitimi derslerinde 5 uygulama modelinin uygulanması yapılarak öğretmen adaylarının yeterlilikleri artırılabilir.

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda bu alanda yapılacak çalışmalara yönelik bazı öneriler getirilebilir. Ulusal ve uluslararası alan yazını incelendiğinde, matematik tartışmalarında 5 uygulama modelinin uygulanmasına dair çalışmaların çok az sayıda olduğu görülmüştür. Matematik tartışmalarının etkili bir şekilde yürütülmesinin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkisi düşünüldüğünde bu konuda daha fazla çalışma yapılabilir. Mevcut çalışmanın sonuçları 4. Sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır. Ayrıca, çalışma 5 uygulama modelinin aşamalarından seçme ve sıralama aşaması ile sınırlandırılmıştır. Matematiksel tartışmalara yönelik alan yazınına katkı sağlamak amacıyla öğretmen veya öğretmen adaylarının 5 uygulama modelindeki tüm aşamaları uygulama yeterlilikleri ve 5 uygulama modelinin öğrenci başarısına etkisi araştırılabilir. Her ne kadar Stein ve arkadaşları (2008) bu modeli deneyimi az olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik tartışmaları daha kolay yürütmelerini sağlamak amacıyla ortaya koymuş olsalar da, deneyimli öğretmenlerinde bu modeli ne kadar

etkili kullandıkları ve bunun sonucunda öğrenci başarısının nasıl değiştiği incelenebilir. Yapılan çalışmaların az sayıda olmasından dolayı, öğretmen veya öğretmen adaylarının öğrenci çözümleri üzerinden tartışma ortamı yarattıkları matematik konuları da sınırlı kalmıştır. Bu doğrultuda, farklı matematik konuları kapsamında da 5 uygulama modeline ilişkin çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, matematik tartışmalarının yürütüldüğü dersler gözlemlenerek öğretmenlerin uygulamaları ile ilgili araştırmalar da yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Alacacı, C. (2015). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanılgıları. E. Bingölbali ve M. F. Özmentar (Eds.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* içinde (s. 63-95). (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Amaç, R. ve Didiş Kabar, M. G. (2019). Matematik öğretmeni adaylarının cebirde harflerin kullanımı ve cebirsel işlemler ile ilgili öğrenci hatalarına yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1525-1552.
- Andrews, D. R. & Bandemer, K. J. (2018). Refining planning: Questioning with a purpose. *Teaching Children Mathematics*, 25(3), 166-175.
- Ardahan, H. ve Ersoy, Y. (2002). İlköğretim okullarında kesirlerin öğretimi I: Öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve ortak yanlışlıkları. *Matematik etkinlikleri-2002 Bildiri Kitabı*. Ankara: Matematikçiler Derneği Yayınları.
- Ball, D. L. (1991). *Teaching mathematics for understanding: What do teachers need to know about the subject matter?* In M.M. Kennedy (Ed.), *Teaching academic subjects to diverse learners* (pp. 63-83). New York: Teachers College Press.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Bağdat, O., ve Yanık, H. B. (2019). Mesleğe yeni başlayan iki ortaokul matematik öğretmenin mesleki gelişimi: Beş uygulama modeli. A. Baki, B. Güven, ve M. Güler (Eds.), *4. Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi (TÜRKBİLMAT-4) Sempozyumu* içinde (s. 552-559), İzmir, Türkiye.
- Baroody, A. J., & Hume, J. (1991). Meaningful mathematics instruction: The case of fractions. *Remedial and Special Education*, 12(3), 54-68.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi 6-8. sınıflar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Boaler, J., & Humphreys, C. (2005). *Connecting mathematical ideas: Middle school video cases to support teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Borasi, R. (1994). Capitalizing on errors as "springboards for inquiry": A teaching experiment. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(2), 166-208.
- Brown, G., & Quinn, R. J. (2007). Investigating the relationship between fraction proficiency and success in algebra. *Australian Mathematics Teacher*, 63(4), 8-15.
- Carpenter, T. P., Franke, M. L., Jacobs, V. R., Fennema, E., & Empson, S. B. (1998). A longitudinal study of invention and understanding in children's multidigit addition and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 3-20.
- De La Cruz, J. A., & Garney, S. (2016). Saving money using proportional reasoning. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 21(9), 552-561.
- Enyedy, N., Rubel, L., Castelió, V., Mukhopadhyay, S., Esmonde, I., & Secada, W. (2008). Revoicing in a multilingual classroom. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(2), 134-162.
- Forrester, T., & Chinnappan, M. (2010). The predominance of procedural knowledge in fractions. L. Sparrow, B. Kissane ve C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education MERGA3* (pp. 185-192). Fremantle, WA: MERGA.
- Gökkurt, B., Soylu, Y. ve Demir, Ö. (2015). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Kesirlerin Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 230-251.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2065-2100.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184-205.
- Hackenberg, A. J., & Lee, M. Y. (2016). Students' distributive reasoning with fractions and unknowns. *Educational Studies in Mathematics*, 93(2), 245-263.
- Haser, Ç. ve Ubuz, B., (2001). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda kavramsal anlama ve işlem yapma performansı. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi* içinde (s. 609-612) MEB Yay., Ankara.

- Hatano, G., & Inagaki, K. (1991). Sharing cognition through collective comprehension activity. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 331–348). American Psychological Association.
- Hiebert, J., Morris, A. K., Berk, D., & Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 47-61.
- Kara, F., & İncikabı, L. (2018). Sixth grade students' preferences on multiple representations used in fraction operations and their performance in their preferences. *Elementary Education Online*, 17(4), 2136-2150.
- Kılıç, Ç., ve Özdaş, A. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kesirlerde karşılaştırma ve sıralama yapmayı gerektiren problemlerin çözümlerinde kullandıkları temsiller. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 513-530.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Lau, P. N. K., Singh, P., & Hwa, T. Y. (2009). Constructing mathematics in an interactive classroom context. *Educational Studies in Mathematics*, 72(3), 307-324.
- Lamon, S. (2007). Rational numbers and proportional reasoning: Towards a theoretical framework for research. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 629–667). Reston, VA: NCTM.
- Lin, F. L., & Hsu, H. Y. (2018). Using mathematics-pedagogy tasks to facilitate the professional growth of pre-service elementary teachers. In G. J. Stylianides, & K. Hino (Eds.), *Research advances in the mathematical education of pre-service elementary teachers: An international perspective, icme-13 monographs* (pp. 3–17). Cham: Springer International Publishing AG.
- Livy, S., Muir, T., & Downton, A. (2017). Connecting pre-service teachers with contemporary mathematics practices: Selecting and sequencing students' work samples. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 22(4), 17-21.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' under standings of fundamental mathematics in China and the United States*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meikle, E. (2014). Pre-service teachers' competencies to select and sequence students' solution strategies for productive whole-class discussions. *Mathematics Teacher Educator*, 3(1), 27-57.
- Meikle, E. M. (2016). Selecting and sequencing students' solution strategies: Reflect and discuss. *Teaching Children Mathematics*, 23(4), 226-234.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara, Türkiye: MEB.
- Nabb, K., Hofacker, E. B., Ernie, K. T., & Ahrendt, S. (2018). Using the 5 practices in mathematics teaching. *Mathematics Teacher*, 111(5), 366-373.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA.
- Nelson, B. S. (2001). Constructing facilitative teaching. In T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (pp. 251–273). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Önal, H. ve Yorulmaz, A. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda yaptıkları hatalar. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 98-113.
- Olkun S. ve Toluk-Uçar Z. (2007). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Pesen, C. (2008). Kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve kavram yanlışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 157-168.
- Santagata, R. (2005). Practices and beliefs in mistake-handling activities: A video study of Italian and US mathematics lessons. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 491-508.

- Schleppenbach, M., Flevares, L. M., Sims, L. M., & Perry, M. (2007). Teachers' responses to student mistakes in Chinese and US mathematics classrooms. *The Elementary School Journal*, 108(2), 131-147.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Smith, J. P. (1996). Efficacy and teaching mathematics by telling: A challenge for reform. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 387-402.
- Smith, M. S., Hughes, E. K., Engle, R. A., & Stein, M. K. (2009). Orchestrating discussions. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 14(9), 548-556.
- Smith, M. S., & Stein, M. K. (1998). Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(5), 344-50.
- Smith, M., & Stein, M. K. (2011). *Five practices for orchestrating productive mathematical discourse*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Son, J. W., & Senk, S. L. (2010). How reform curricula in the USA and Korea present multiplication and division of fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 74(2), 117-142.
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(4), 313-340.
- Taber, S. B. (2009). Capitalizing on the unexpected. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 15(3), 149-155.
- Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, 25, 166-175.
- Tyminski, A. M., Zambak, V. S., Drake, C., & Land, T. J. (2014). Using representations, decomposition, and approximations of practices to support prospective elementary mathematics teachers' practice of organizing discussions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(5), 463-487.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2013). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (8th ed). Boston, MA: Prentice Education Press.
- Wallach, T., & Even, R. (2005). Hearing students: The complexity of understanding what they are saying, showing, and doing. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(5), 393-417.
- Ward, J., & Thomas, G. (2007). What do teachers know about fractions? In Findings from the New Zealand Numeracy Development Project 2006 (pp. 128-138). Wellington: Ministry of Education.
- Yavuz-Mumcu, H. (2018). Using Mathematical Models in Fraction Operations: A Case Study. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 122-151.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK]. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara, Türkiye: YÖK.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zembat, İ. Ö. (2017). An alternative route to teaching fraction division: Abstraction of common denominator algorithm. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 399-422.

Yazar

Dr. Reyhan Tekin Sitrava, öğretmen bilgisi, öğretmen fark etme becerileri, öğrenci çözüm yöntemleri, problem kurma alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

İletişim

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Kırıkkale, Türkiye
E-mail: reyhan_tekin@yahoo.com

Summary

Introduction. Mathematical discussions are an effective learning-teaching tool used to help students achieve mathematical learning goals and the mathematical concepts underlying these goals (Hiebert, Morris, Berk & Jansen, 2007; Meikle, 2014). However, it involves various difficulties for teachers, because mathematical discussions require the use of a student's mathematical understanding in a way that ensures the mathematical understanding of the whole class (Lampert, 2001). Stein Engle, Smith and Hughes (2008) proposed 5 practices to teachers, especially novice teachers, to help them orchestrate a mathematical discussion. Anticipating, the basis of the five practices, is that teachers predict possible student responses for cognitively challenging mathematical activities. The second step, monitoring involves paying close attention to the students' mathematical understanding while they work on the activity (Lampert, 2001). In the third, selecting, step, teachers choose students' works or solution methods that are most effective for reaching the goal of the discussion rather than calling students randomly to share their works or solution methods during the discussion or inviting students to volunteer to share their solution method (Smith & Stein, 2011). Once student solution methods are selected, in the sequencing step, the teacher needs to sequence the presentation of solution methods to help the whole class understand the concepts. The last step of 5 practices proposed by Stein et al. (2008) to organize mathematical discussions is connection. Teachers need to create a classroom environment that enables students to connect their own solution methods with mathematical concepts and notations (Boaler & Humphreys, 2005).

Stein et al. introduced 5 practices to make it easier and more efficient for teachers to orchestrate mathematical discussions based on student solution methods. Among the five practices, selecting and sequencing are the most critical steps for the whole class to learn the concepts in a conceptual way (Meikle, 2016). In order to reach the goal of the discussion, the teachers' reasoning for selecting and sequencing the solution methods contain important information about their understanding of students and their goals for teaching mathematics (Stein et al., 2008). Therefore, in order to create learning environment in which meaningful learning occur, it is important to examine which student solution methods that teachers or prospective teachers select and in which sequence they discussed these solutions. In addition, pre-service teachers' reasoning for selecting and sequencing student solution methods are important in terms of how the pre-service teachers make sense of student solution methods. Despite this importance, there are few studies in the literature on how teachers or pre-service teachers apply 5 practices to orchestrate mathematical discussion environments (Cruz and Garney, 2016; Livy, Muir and Downton, 2017; Meikle, 2014, 2016; Nabb, Hofacker, Kathryn and Ahrendt, 2018; Smith and Stein, 1998; Smith et al., 2009). Thus, it would be significant to conduct research studies in relation to teachers' orchestration of mathematical discussions especially, what kind of students' solution methods that the teachers select to discuss and how they sequence these solutions while orchesrating the discussions. From this point of, in this study, it was aimed to reveal which solution method that pre-service teachers select, in what sequence they discuss the solutions and what their reasoning of selecting and sequencing are. In order to make the focus of the study more depth, the subject were narrowed down and one of the most challenging and conceptually least understood subjects in the world and in our country were chosen (Brown and Quinn, 2007; Son and Senk, 2010). Accordingly, pre-service teachers' decisions regarding selecting and sequencing students' solutions methods and their reasoning were investigated in the context of subtraction of fractions.

Method. In order to reach the aim of the study, the most appropriate research method is qualitative research design. By presenting a more detailed framework, Yin (2003) divided the case study model into groups according to the number of cases in the research and the number of unit of analysis. The case of this study is the pre-service mathematics teachers and the unit of analysis are selecting and sequencing steps among 5 practices for orchestrating mathematical discussions. Since different dimensions and sub-dimensions are examined in a single case, the model of the study is the single case embedded design. The participants were 30 pre-service mathematics teachers who were the senior students in one of the universities in Turkey. Data were collected through semi-structured interviews and Selecting and Sequencing Questionnaire consisting of both correct and incorrect 7 students' solution methods, and analyzed by both frequency and content analysis techniques.

Findings and Discussion. The result of the study revealed that the more than half of the pre-service teachers planned to discuss the correct solution methods in the first sequence. The number of pre-service teachers who find it appropriate to discuss incorrect student solutions in the classroom is one third of all pre-service teachers participating in the study. In addition, the majority of pre-service teachers who selected the incorrect solution methods stated that it is more appropriate to discuss these solutions in the last few sequences. Among the correct solution, the number of the pre-service teachers selected students' solutions involving common denominator algorithm, length model and region model more than the ones selecting the cluster model. To be mentioned as an important finding of the study, although most of the pre-service teachers selected the common denominator algorithm method to discuss in the classroom, many found it appropriate to discuss this method after the solution methods, which include models, were discussed.

On the other hand, in the mathematical discussions organized in order to provide a meaningful learning of the subtraction of the fractions, the underlying reasons for which pre-service mathematics teachers selected students' solution methods to discuss during the math lesson and in what order they planned to discuss them were determined as pedagogical reasons, operational reasons and conceptual reasons. Pre-service teachers mostly provided pedagogical reasons using expressions such as easy, practical and understandable, but they did not associate these causes with solution methods. In addition, the number of pre-service teachers providing conceptual reasons to increase the students' conceptual understanding of the fraction process is quite low, as well as most of them did not establish a relationship between the concepts. They handled the concept in each solution method separately, but did not connect with each other. In addition, pre-service teachers who provide operational reasons did not establish a relationship between operations and concepts. However, Enyedy et al. (2008) stated that mathematical discussions are an important opportunity to relate student solutions to each other and the concepts. It is necessary to help students understand the important concepts and the underlying reasons of these concepts by providing the relationship in student solutions. Accordingly, pre-service teachers should attach importance to discussing different student solution methods in the classroom as well as relating them.

Açık ve Uzaktan Öğrenme Anlatılarının Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında İncelenmesi

Analysis of Open and Distance Learning Narratives Within a Lifelong Learning Context

Şeyda Kır*
Aras Bozkurt**

To cite this article / Atıf için:

Kır, Ş. ve Bozkurt, A. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme deneyimlerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1298-1322. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c4s10m

Öz. Bilginin gelişimin, değişimin temel unsuru olduğu günümüzde bilgi ekolojisinde hayatta kalabilmek ve yaşanan değişime uyum sağlayabilmek için yaşam boyu öğrenme önemli bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın genel amacı, açık ve uzaktan öğrenme ortamındaki deneyimlerinin öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme sürecine nasıl katkı sağladığının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan anlatı araştırması tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında öğrenenlerin açık ve uzaktan öğrenme ortamı olan Açıköğretim Sistemi içindeki deneyimleri ve öğrenme süreçlerine ilişkin anlattıkları hikayeler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu Açıköğretim Sistemi öğrenenleri oluşturmaktadır. Araştırmada öğrenenlerden elde edilen 2700 hikayeden yaşam boyu öğrenme teması altında 31 tanesi seçilmiş ve bu hikayeler yaşam boyu öğrenme bağlamında analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine etki eden hususlar; motivasyon, kişisel gelişim, mesleki gelişim, sosyalleşme ve öz-yönetim olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, açık ve uzaktan öğrenme, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, yetişkin öğrenenler.

Abstract. In today's conditions, where knowledge is the fundamental element of development and change, lifelong learning has emerged as a valuable concept in order to survive and adapt to the change in information ecology. In this context, the main purpose of this research is to examine how experiences of learners in the open and distance learning environment contribute to learners' lifelong learning process. For this purpose, narrative research, one of the methods of qualitative research, has been conducted. Within the scope of the research, learners' experiences and stories related to learning processes within the Open Education System, which is an open and distance learning environment, were used. In this respect, the working group of the research consists of learners in Open and Distance Learning System. A total of 31 stories out of 2700 learners were selected and those under the theme of lifelong learning theme were analyzed in the context of lifelong learning. According to the research findings, issues affecting learners' lifelong learning processes are identified as motivation, personal development, professional development, socialization and self-directed behaviour.

Keywords: Lifelong learning, open and distance learning, distance education, online learning, adult learners

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.01.2020

Düzeltilme Tarihi: 04.09.2020

Kabul Tarihi: 21.10.2020

* Sorumlu yazar / Correspondence: Anadolu Üniversitesi, Türkiye, seydaakr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6270-8034

** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, arasbozkurt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4520-642X

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın başından günümüze kadar bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi, kitle iletişim araçlarının hızlı yayılması ve internetin insanların sosyal, ekonomik ve eğitim yaşantısının ayrılmaz bir parçası olması günlük yaşamın her alanında farklı yansımalara sebep olmuştur. Bu gelişmeler ve yeniliklerle birlikte insanların bilgiye erişim ve öğrenme ortamlarına ulaşma imkanları da artış göstermiştir. Ortaya çıkan bu fırsatların yanı sıra yaşam boyu öğrenme bilginin yarı ömrünün kısaldığı ve güncel bilgiye ihtiyacın daha çok arttığı [dijital] bilgi çağında önemli bir süreç ve gereksinim olarak ortaya çıkmıştır.

Yaşam boyu öğrenme felsefesi ekseninde, öğrenme sürecinin bir sonu yoktur. Bilginin kolayca eskidiği ve yeniliklere hızlı bir uyum sağlama süreci gereken günümüz şartlarında öğrenme ve bilgi edinmek için sınırlar ve kısıtlamalar ortadan kaldırılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme; hayatın herhangi bir anında ve herhangi bir yerde gerçekleşme ihtimali olan, kişinin yaşamı boyunca farklı ortamlarında kazanabileceği her türlü beceri, bilgi ve davranış şeklinde tanımlanmaktadır (Field, 2010). Bu tanıma destekler nitelikte, yaşam boyu öğrenme felsefesinin temelinde, farklı öğrenme araçları ve anlamlı deneyimler doğrultusunda insanların öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek bilgi tabanlı gelişen bir toplum oluşturma bilinci yer almaktadır (UNESCO, 2016). Bu bakış açısı çerçevesinde yaşam boyu öğrenme, bir toplumun sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitimsel gelişim anlayışını şekillendiren ve geleceğe yönelik gelişimsel kararlar almasına katkı sağlayan önemli bir unsurdur değerlendirmesinin yapıldığı görülmektedir (London, 2011). Yaşam boyu öğrenme felsefesi ve insanların bilgi kaynaklarına ve öğrenme ortamlarına kolay ve hızlı erişebilmesi ulaşılabilir öğrenme olgusunu meydana getirmiştir. Teknolojinin gelişmesi için ihtiyaç olan teknolojik altyapının sağlanmasıyla birlikte öğrenme ortamları dijitalleşme sürecine girmiş ve açık ve uzaktan öğrenme (AUÖ) ortamları sağladığı esneklik ve kolay erişilebilirlik olanaklarıyla oldukça popüler hale gelmiştir. Açık ve uzaktan öğrenme anlayışı ekseninde çevrimiçi öğrenme ortamlarının artması, açık eğitim anlayışının ortaya çıkması, her zaman her yerde öğrenme felsefesinin oluşması, mobil öğrenmenin gündemde olması ve Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD) platformlarının var olması gibi bilgi kaynaklarına erişimi kolaylaştıran uygulamalar sayesinde yaşam boyu öğrenme anlayışı çevrimiçi ortamlarda daha fazla anlam kazanmaktadır.

Araştırma Sorunsalı

Yaşam boyu öğrenme süreçleri genellikle örgün eğitimden ve öğrenme ortamlarından ayrıştırılarak yapılandırılmamış öğrenme süreçleriyle ilişkilendirilmektedir. Ancak yaşam boyu öğrenme yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış öğrenme ortamlarındaki öğrenme deneyimleriyle de bağlantılı olan ve bu öğrenme sürecine de oldukça katkı sağlayan bir süreçtir. Türkiye'deki açık ve uzaktan öğrenme anlayışı ve yaşam boyu öğrenme süreçleri dikkate alındığında Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi tarafından yürütülen Açıköğretim Fakülteleri öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyen ve onlara uzaktan çevrimiçi ortamlarda yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırarak katkı sağlayan sistemler olarak kabul edilmektedir. Farklı üniversiteler tarafından sürdürülen Açıköğretim sistemlerindeki öğrenenler sadece bilgi edinmek, kariyer hedeflemek veya bir öğrenme ihtiyacı hissettikleri için değil kendi yaşam boyu öğrenme süreçlerini devam ettirebilmek için bu sistemin içine dahil olmaktadır. Bu düşünceler doğrultusunda çalışmanın amacı; açık ve

uzaktan öğrenme sistemindeki öğrenenlerin deneyimlerinin yaşam boyu öğrenme bağlamında incelenmesidir. Bu amaç kapsamında araştırma soruları aşağıdakiler gibi şekillenmiştir:

1. Açık ve uzaktan öğrenme sistemi öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini hangi temalar bağlamında desteklemektedir?
2. Açıköğretim sistemindeki öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme deneyimleri bu öğrenenleri hikayeleri bağlamında hangi boyutlarda değiştirmekte ve farklılaşmaktadır?

Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme felsefesinin önem kazanmasında bazı kurumların yaptığı girişimlerin etkili olduğu söylenebilir. 1972 yılında bir panelde Fransa Eğitim Bakanı Edgar Faure tarafından sunulan ‘Learning to Be’ adlı raporda eğitim sisteminin gelişmesi için yapılandırılmış eğitim öğretim programlarının yanında yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış eğitime daha fazla önem verilmesinin ve bu doğrultuda yatırım yapılması gerektiği belirtilmiştir (Field, 2010). Bu rapor sonrasında yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesi ve yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış öğrenme olanaklarının geliştirilmesi gerektiği konusunda yankı uyandırmıştır. UNESCO gibi kurumların destek sağladığı çalışmalarla birlikte gelişmekte olan endüstri toplumlarında çalışan işgücü potansiyelinin iyileştirilmesi ve nitelikli insan gücünün artırılması amacıyla mesleki eğitim fırsatlarının oluşturulması gibi çalışmalar yapılmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin bu kadar önem kazanmasının altında yatan etkenler sosyal, kültürel, eğitsel veya politik temellere dayanabilmektedir. Bununla beraber bu konudaki en etkili kaynağın ekonomik sebepler olduğu ve ulusların rekabetçi ekonomi içinde olduğu günümüz şartlarında yaşam boyu öğrenmenin işgücü potansiyelinin artırılmasında etkili olduğu düşünülmektedir (Field, 2010). Yaşam boyu öğrenme, Fisher (2000) tarafından da toplumların kendi geleceğini ve refahını oluşturmada bir seçenek olarak değil zorunluluk olarak değerlendirilmesi gerektiği şeklinde ifade edilmiştir. London (2011) ise yaşam boyu öğrenme anlayışının toplumun kendi geleceğini şekillendiren ve ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitimsel gelişimini yakından etkileyen önemli bir rol olduğunu belirtmiştir. Yaşam boyu öğrenme fırsatları tüm bu ekonomik boyutta değerlendirilmesinden uzaklaşarak yetişkin öğrenmesinin yakından ilişkilendirildiği ‘kendi iyiliği için’ (for its own sake) anlayışından oldukça ayrılmaktadır (Tummons ve Ingleby, 2014). Öğrenmenin; bireyin kendi ihtiyacı, iyiliği ve arzusuyla gerçekleşmesi gerektiği ve toplumsal ekonomik refah ile birlikte değerlendirilmesi bu anlayıştan tamamen farklıdır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, bir taraftan mesleki eğitimler, yetişkinlere yönelik kurslarla ilişkilendirilmesine karşın sonunda bir iş edinme amacı taşımayan, esnek olmayan programlarda yürütülen aktiviteler, her türlü eğitim öğretim faaliyetleri ve sonunda bir öğrenme ve beceri kazanmayı da kapsayan deneyimleri de kapsamaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Fırsatları

Çoğunlukla yetişkin öğrenenler için düşünülen yaşam boyu öğrenme toplumun sosyal ve eğitimsel yapısındaki sürekli değişimin sonucu olarak, öğrenenlerin bu değişime uyum sağlayabilmesini ve yeni şeyler öğrenmelerini desteklemektedir (Inoue, 2007). Günümüzde yaşam boyu öğrenmenin sadece yetişkin öğrenenleri değil, hemen hemen her yaştan öğreneni doğrudan ilgilendiren bir kavram olduğunu ifade edebilir. Yirmi birinci yüzyıl dünyasında giderek yoğunlaşan günlük iş hayatı, sosyal hayat ve diğer sorumluluklar içinde insanların kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için bir kurumda veya toplulukta yüz yüze ders alma ihtimali

giderek azalmaktadır. Bu doğrultuda insanların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, onların yaşam boyu öğrenme deneyimleri oluşturmalarını kolaylaştırmak çoğu zaman çevrimiçi ortamlara ve öğrenme esnekliği sağlayan açık ve uzaktan öğrenme fırsatlarıyla sağlanmaktadır. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme; uzaktan öğrenme, sanal öğrenme, dağıtılmış/yayılmış öğrenme ve öğreten ile öğrenenin farklı ortamlarda olduğu şekillerde yürütülen başka öğrenme türleriyle benzer şekillerde kullanıma sahiptir. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme, çoğunlukla eş zamansız ve eş zamanlı olarak sürdürülen, farklı iletişim teknolojilerinin kullanıldığı ve öğrenenlerin birbirinden ve öğretenden uzakta olarak sağlandığı ders ya da biçimlendirilmemiş öğrenme içeriği olarak açıklanabilir (Hernandez-Gantes, 2010). Açık ve uzaktan öğrenme ya da çevrimiçi öğrenme gibi teknoloji tabanlı öğrenme ortamları öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçları neticesinde onların deneyim yaşamalarını desteklemek için çözümler üretmektedir. Özellikle 1990'ların sonundan itibaren giderek popülerlik kazanan uzaktan eğitim anlayışı sayesinde yetişkin öğrenenler çevrimiçi ortamlarda yaşam boyu öğrenme deneyimlerini sürdürme olanağı kazanmıştır (Wang, 2010). Bu anlayışın üniversiteler tarafından da desteklenmesiyle bu alan daha çok gelişim göstererek yeni yaklaşımlara ve teknolojik gelişmelere zemin sağlamaktadır. Phoenix Üniversitesi ve İngiliz Açık Üniversitesi gibi büyük açık üniversiteler tarafından yetişkin eğitimini desteklemek ve yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlamak amacıyla fazla sayıda açık eğitim programları oluşturulmuştur. Bu programlar sayesinde birçok insan mesleki beceriler kazanma veya iş becerilerini geliştirme, bir programı tamamlayarak diploma ve sertifika alma veya sadece kendi öğrenme isteklerini karşılama olanaklarından faydalanmaktadır (Wang, 2010).

Özellikle çevrimiçi teknolojilere dayalı Web araçlarının gelişmesiyle birlikte öğrenme ortamlarında bu teknolojilerin yansımaları olmuş ve bu sayede çevrimiçi öğrenme topluluklarının ve sosyal iletişim ağlarının önemi artmıştır. Ortaya çıkan bu durumun sonucunda öğrenenler, öğrenme deneyimi dışında karşılıklı iletişim sağladıkları mesajlaşma ve yorum yapma gibi etkinliklerle öğrenme sürecindeki etkileşimi artırarak yeni deneyimlerle yaşam boyu öğrenme bakış açılarını geliştirmişlerdir (Cristea, Ghali ve Joy, 2011). Web 2.0 ve 2000'li yılların ilk çeyreğinde varlığını daha çok hissettiren Web 3.0 teknolojisi ile blog, forum, sohbet araçları gibi çevrimiçi ağlarının öğrenme platformlarında kullanımının artmasıyla öğrenenler kendi ilgi alanları doğrultusunda farklı ortamlarda ve çevrimiçi topluluklarda etkinlik yapma ve etkileşim kurabilme fırsatı kazanmışlardır. Öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu, bu süreç içerisinde iletişim ve etkileşimin önemli olduğunu düşündüğümüzde bu gelişmeler yaşam boyu öğrenme süreçlerinin sosyal öğrenme bağlamında desteklenmesi açısından da önemlidir. Daha hızlı iletişim ve etkileşim kurmayı sağlayan bu teknolojilerle öğrenenler daha etkin paylaşım yapacakları, kendi öğrenme içeriklerini üretebilecekleri ve daha verimli gelişim yaşayabilecekleri bir sürece dahil olma olanağı elde etmişlerdir (Martinez ve Jagannathan, 2010). Yaşam boyu öğrenme anlayışı, her zaman her yerde öğrenme deneyimi yaşama ile ilişkilendirilmektedir. Web 2.0 teknolojileri öğrenenlere öğrenme sürecinde ve öğrenme içeriğinin üretilmesi veya yapılandırılması aşamasında öğrenenler arasında dinamik bir iş birliği oluşturma süreci sağlamaktadır. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme ve Web 2.0/3.0 teknolojilerinin öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla birlikte bu iki kavramın birbirini tamamladığı varsayılmaktadır (Cristea, Ghali ve Joy, 2011). Web teknolojileriyle yaşanan kapasite artışına ek olarak teknoloji destekli iletişim, etkileşim ve öğrenme araçları olarak kullanılan bloglar, videolar ve diğer internet yayınları öğrenme ortamlarında kullanıldığında öğrenenler farklı deneyimler yaşayarak daha verimli bir öğrenme süreci geçirebilirler (Maughan ve Mupinga, 2010). Her öğrenenin ön koşul olmadan öğrenme ortamına dahil olabildiği ve

istediği herhangi bir alanda uzman kişilerden ders alarak öğrenme deneyimi yaşayabileceği Kitlesele açık çevrimiçi dersler (KAÇD) bu durum için iyi bir örnek teşkil edebilir.

Yaşam boyu öğrenme deneyimi sürecinde, öğrenenlerin esnek bir yapı içerisinde kendi öğrenme ortamlarını düzenleyebildikleri, dolayısıyla kendi öğrenme hızına kendi karar verebildiği ve daha özerk bir ortamda öğrenmenin daha verimli geçebileceği ve böyle bir sürecin yetişkin öğrenenler için daha değerli olduğu ileri sürülmektedir (Knowles, 1996). Öğrenenler, öğrenme sürecinin kontrolünün kendilerinde olduğunu hissettiğinde daha iyi motive olmakta ve böyle bir öğrenme sürecinde kısa süreli hedeflenen şey öğrenmenin gerçekleşmesini sağlarken uzun süreli amaç ise öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme hedeflerine erişmelerini sağlamak şeklinde yorumlanmaktadır (Arnakolas, Panagiotakopoulos ve Karatranrou, 2018). Yaşam boyu öğrenme süreci içinde yetişkin öğrenenlerin açık ve uzaktan öğrenme için oldukça önemli olan öz yönetim becerisine sahip olma, kendi deneyimlerini inceleyerek bir öğrenme sağlama ve kendi gelişimleri için sürekli öğrenme sürecinde olmanın önemi gibi konularda yeterli becerilere sahip oldukları varsayılmaktadır (Schmidt, Dickerson ve Kisling, 2010).

Yaşam boyu öğrenme günümüzde bir ihtiyaçtan daha çok bir gereksinimdir (McIntosh, 2005). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak yapılmış anlatı araştırmalarında, yaşam boyu öğrenenlerin yaşadığı zorluklara, bu süreci etkileyen farklı dinamiklere ve yaşam boyu öğrenme sistemine odaklanıldığı gibi anlatılar üzerinden kişilerin bireysel deneyimleri oldukça önemli yere sahiptir. Sprlak (2016) tarafından yapılan araştırmada Çek Cumhuriyeti ve Slovakya'daki yaşam boyu öğrenme sistemi içinde yetişkin öğrenenlerin kariyer danışmanlık hizmetine ihtiyaç duyma ve kullanım oranları araştırılmıştır. Araştırmada on beş kişiyle görüşme yapılmıştır ve araştırma sonucunda niteliksiz ve uzmanlık gerektirmeyen işlerde çalışan bireylerin yaşam boyu öğrenme sistemi içinde kariyer danışmanlığına daha çok ihtiyaç duymasına rağmen hizmet alma oranları oldukça düşüktür. Eğitime karşı olumsuz bir tutum geliştirmiş olan bu kişilerin yaşam boyu öğrenme sürecine olumsuz deneyimlerle başladığı sonucuna ulaşılmıştır (Sprlak, 2016). Çin'de yapılan bir araştırmada ise yaşam boyu öğrenmenin başarılı yaşlanmaya olan katkısı katılımcıların öyküleri üzerinden incelenmiştir (Guo ve Shan, 2019). Çalışmada Çin'in başarılı yaşlanmaya ilişkin bakış açıları ve yaşam boyu öğrenmenin Çinli emekli yetişkinler arasında başarılı yaşlanma ve aktif vatandaşlığa katkıları araştırılmıştır. Araştırmada yaşam boyu öğrenmenin sağlıklı, bağımsız, açık görüşlü ve sosyal olarak aktif yaşlı yetişkinleri ortaya çıkararak başarılı yaşlanmaya katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Guo ve Shan, 2019). Mendieta ve Barkhuizen (2019) ise harmanlanmış öğrenme ortamında öğretmenlerin dil öğretimi süreci boyunca yaşadıkları kişisel kaygı seviyeleriyle nasıl başa çıktıklarını anlatı araştırması uygulayarak araştırmışlardır. Çalışmada iki öğretmenin anlattığı hikayelerle harmanlanmış öğretim programını uygulamadaki değişimler incelenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin harmanlanmış öğretim programlarını daha etkili bir şekilde uygulamalarına yardımcı olmak için stres yönetiminin önemi vurgulanmaktadır (Mendieta ve Barkhuizen, 2019).

Ersoy ve Bozkurt (2017) tarafından da belirtildiği üzere ulusal alanyazında özellikle eğitim bilimleri alanında anlatı araştırması ile yapılan çalışma sınırlı sayıdadır. Türkiye bağlamında anlatı araştırmaları incelendiğinde, tam olarak yaşam boyu öğrenme kapsamı içinde olmamakla birlikte eğitim alanında anlatı araştırması başvurulan bir yöntemdir. Eğitim alanında yapılmış olan anlatı araştırmasında ise ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin interaktif beyaz tahta kullanımına ilişkin deneyimlerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır (Ersoy ve Bozkurt, 2015). Toprakçı ve Gülmez (2018) tarafından yapılan anlatı araştırmasında ise ebeveynlerin kendi çocuklarının eğitim hayatı boyunca yaşadıkları anılar incelenmiştir. Öztürk (2019) ise ideal

vatandaşlık anlayışına yönelik algıyı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bakış açılarıyla sosyal anlatı çalışmasını kullanarak incelemiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sistemindeki uzaktan öğrenenlerin öğrenme süreçlerine ilişkin yaşam boyu öğrenme anlayışları incelenmiştir. Araştırma kapsamında Açıköğretim sistemde kayıtlı olan öğrenenlerin kendi hikayelerinden yararlanılmış ve öğrenme deneyimleri yaşam boyu öğrenme olanağına sahip olma bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden (Denzin ve Lincoln, 2011) biri olan anlatı deseni kullanılmıştır (Clandinin ve Connelly, 2000; Ersoy ve Bozkurt, 2017).

Anlatı araştırması bireylerin yaşam öykülerinden ve deneyimlerinden yola çıkarak belirli bir durumu veya olguyu analiz etme ve açıklamaya çalışan araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Cresswell, 2016; Ersoy ve Bozkurt, 2017). Anlatı araştırmaları, kronolojik olayların açıklanmasında kullanılmak için bir veya birden fazla kişinin deneyimlerinden veya yaşantı öykülerinden yararlanarak, bu öyküleri bir araya getirip verileri analiz etmeyi ve raporlamayı gerektirmektedir (Czarniawska, 2004). Anlatı araştırmalarında hedeflenen durum araştırılması planlanan konu üzerine katılımcı deneyimlerinin keşfedilmesidir. Bu deneyimler anlatı araştırması kapsamında bireysel ve sosyal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Clandinin ve Connelly, 2000). Sosyal deneyim kişinin çevresindeki insanlarla etkileşimi sonucunda kazandığı deneyimler olarak değerlendirilirken bireysel deneyim ise kişinin kendi başına edindiği deneyimler ve karar verdiği durumlar sonucunda edindiği tecrübeler olarak açıklanmaktadır (Cresswell, 2012). İnsanların yaşamları boyunca hikayeler anlatması ve deneyimlerini kendi oluşturdukları imgelerle aktarmaları eğitim araştırmalarında anlatı araştırmalarını kullanmanın temel varsayımlarından birisidir (Clandinin ve Connelly, 2000). Bu çalışmada anlatı araştırması kullanılmasının sebebi anlatı çalışmalarının “insanların deneyimlerini içsel algı süzgeçleriyle harmanlayarak” sunmasına (Ersoy ve Bozkurt, 2017, s. 238) ve bu şekilde yaşam boyu öğrenmeyi araştırma katılımcılarının sosyal bağlam içerisinde incelemeye olanak tanınmasıdır.

Araştırma Bağlamı ve Çalışma Grubu

Bu çalışma verileri 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında Anadolu Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen ‘Benim Hikayem’ (Bozkurt ve Büyük, 2018) isimli proje amaçları doğrultusunda yapılmıştır. Proje kapsamında sistemdeki öğrencilerden kendi öğrenme süreçlerini ve yaşadıkları deneyimleri gönüllülük esasına dayanarak paylaşmaları ve kendi hikayelerini aktarmaları istenmiştir. Elde edilen toplam 2700 hikaye açık ve uzaktan öğrenme alanında deneyimli toplam beş akademisyen tarafından kodlanarak ana temalara ayrılmış, bu hikayelerden yaşam boyu öğrenme alt temasında yer alan 293 hikaye arasından 31 tanesi ayrıştırılmış ve bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Çalışmaya dahil edilen hikayelerin belirlenmesinde katılımcıların yaşları, sosyo ekonomik durumları, cinsiyetleri gibi faktörler dikkate alınarak çoğulcu bir bakış açısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın

bağlamı Açıköğretim Sistemi olurken araştırmann çalışma evrenini ise açık ve uzaktan öğrenme sistemi olan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemindeki öğrenenler oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada hikayelerden elde edilen veriler nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan tematik analiz türüne göre incelenmiştir. Bu araştırmada incelenen tüm hikayeler katılımcıların açık ve uzaktan öğrenme deneyimlerinin yaşam boyu öğrenme gelişimleri üzerine katkıları kapsamında incelenmiş ve tematik analiz yaklaşımından yararlanılarak yaşam boyu öğrenme sürecindeki etmenler tek tek irdelenerek kodlanmış, kodlardan kategorilere, kategorilerden ise çalışmanın bulgular kısmında açıklanan temalara ulaşılmıştır. Bu analiz aşamasında tema yaşam boyu öğrenme ile ilişkili en üst başlığı oluştururken temaların altında o temayla ilgili olan kategoriler yer almaktadır ve her kategori de farklı kodlardan oluşmaktadır.

Araştırmanın İnanırcılığı

Çalışmanın inanırcılığı için hikayelerden doğrudan atıflara yer verilmiştir. Bunun yanında araştırmacılar da çalışma konusunda deneyime sahiptir. Birinci araştırmacı Açık ve Uzaktan Öğrenme alanında çalışmalar yapmakta olup bu alanda yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır ve doktora eğitimine devam etmektedir. Uzaktan öğrenme deneyimine sahip olan araştırmacı KAÇD platformlarında farklı dersleri tamamlayarak uzaktan öğrenen olma anlayışına hakimdir. İkinci araştırmacı Açık ve Uzaktan Öğrenme alanında yüksek lisans ve doktorasını tamamlamış, yüz yüze eğitiminin yanı sıra farklı düzey ve alanlarda açık ve uzaktan öğrenme yoluyla eğitim almıştır. Bu alanda kuramsal ve uygulamaya dayalı çalışmalar yürütmüş, ulusal ve uluslararası birçok projede görev almıştır.

Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yönleri

İlgili alanyazında daha çok nicel paradigma ile yapılan çalışmalar genelleme amacı güderek öğrenenlerin yaşam boyu öğrenmeye ne gibi anlamlar yüklediklerini yorumlayamamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın güçlü yanı açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini kendi iç dünyalarını öğrencilerin kendi oluşturdukları imgeler ve yaşam boyu öğrenme sürecine yükledikleri anlam bağlamında nitel paradigmadan faydalanarak incelemesidir. Bunun yanında bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları da vardır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yaşam boyu öğrenme süreçlerine yönelik bir çözümleme yapılmıştır. Ancak, yaşam boyu öğrenme süreçleri bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik boyut gibi farklı boyutları da inceleyen kapsamlı bir kavramdır. Dolayısıyla bu çalışma bulguları yaşam boyu öğrenme boyutuyla sınırlıdır. Bu sınırlılığın yanı sıra yaşam boyu öğrenme yapılandırılmış veya yapılandırılmamış öğrenme süreçleri ile de ilgili olduğu düşünüldüğünde çalışma bulgularının açık ve uzaktan öğrenme gibi yapılandırılmış bir öğrenme sürecinde yer alan öğrenenlerin hikayeleri ile sınırlı olduğu araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir.

Etik Önlemler

Anlatı araştırmalarında etik ilkelerine daha çok önem verilmesi gerektiğini vurgulayan Josselson (2007) desenlemede etik, katılımcılarla olan ilişkide etik, raporlamada etik ve etik kılavuzlarının

ve kurullarının rolü olmak üzere anlatı araştırmalarında dört farklı yaklaşımda etik ilkelerine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışma kapsamında katılımcılardan alınan tüm veriler anonimleştirilmiştir ve herhangi bir katılımcının kişisel verilerine yer verilmemiştir. Araştırmada katılımcıların itibarlarını zedeleyici herhangi bir bilgiye yer verilmezken gizliliği ihlal edecek her türlü davranıştan ve tutumdan kaçınılmıştır. Çalışmada kişilere verilen isimler onların gerçek isimlerine yönelik bir bilgi içermemektedir ve katılımcıları nitelemek için kodlar kullanılmıştır. Bu çalışma Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi tarafından yürütülen Benim Hikayem projesi kapsamında yapılmış, çalışmanın yapılabilmesine yönelik etik kurul izni Anadolu Üniversitesi'nden alınmıştır. Çalışmada kullanılan hikayelerin açık ve uzaktan öğrenme sistemindeki toplanma sürecinde katılımcılardan gönüllü olarak çalışmaya dahil olmaları istenmiş ve gönüllü katılım formu doldurmaları talep edilmiştir. Katılımcıların hikayelerini aktarmalarından önce çalışmanın amacı, yöntemi ve ne şekilde kullanılacağı açıkça ifade edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmadan elde edilen bulgular Açıköğretim Sistemindeki öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine etki eden boyutları incelenmiş ve ortaya çıkan bulgulardan elde edilen faktörler aşağıdaki tabloda olduğu gibi şekillendirilmiştir.

Tablo 1.

Açık ve Uzaktan Öğrenme Ortamında Yaşam Boyu Öğrenme Sürecine Etki Eden Faktörler

Tema	Kategori	Kod
Motivasyon	İç motivasyon	Öğrenme arzusu Öz benlik ihtiyacı Maaş artışı
	Dış motivasyon	Diploma elde etme Öğrenme sisteminin sınırları kaldırması
Kişisel gelişim	Süregelen öğrenme	İlgi duyduğu alanda bilgi sahibi olma Öğrenme sürecinin devamlılığı Kişilik haklarından haberdar olma
	Öz farkındalık	Bakış açısı geliştirme
	Öz güven kazanma	Alınan eğitimin özgüven sağlaması
Mesleki gelişim	Yaşam doyumu	Eğitim alarak mutlu olma Bir meslek sahibi olma
	Kariyer	İş yerinde yükselme Unvan değişikliği İş değiştirme
	Kullanışlılık	Öğrendiği bilgiyi iş hayatına aktarma Kendisi gibi olan insanlarla iletişim kurma
Sosyalleşme	Topluluk duygusu	Aile üyeleriyle birlikte öğrenme deneyimi yaşama Sosyalleşme ihtiyacının çevrimiçi platformlarda sağlama Çevrimiçi yardımlaşma
Öz-yönetim	Deneyim	Uzaktan öğrenen olma becerisi Öğrenme sürecini düzenleme becerisi Öz disiplin kazanma

Tablo 1.'de gösterildiği üzere araştırmada elde edilen bulgular; motivasyon, kişisel gelişim, mesleki gelişim, sosyalleşme ve öz-yönetimli olma başlıkları altında beş farklı temadan oluşmaktadır. Her tema kendi bağlamında kategorilerden ve kodlardan oluşmaktadır. Aşağıdaki başlıklarda her temadan elde edilen bulgular hikayelerden alıntılara yer verilerek ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Motivasyon

Motivasyon bu araştırma kapsamında öğrenenlerin açık ve uzaktan öğrenme ortamındaki yaşam boyu öğrenme süreçlerinde öğrenmeyi sürdürmedeki etkenler olarak değerlendirilmiştir. Motivasyon teması altında iç motivasyon ve dış motivasyon olarak iki farklı kategori yer almaktadır ve her kategorinin altında da farklı kodlar bulunmaktadır.

İç motivasyon: Bu kategori altında yer alan ve öğrenme sürecinde etkili olan kodlar; öğrenme arzusu ve öz benlik ihtiyacı şeklindedir. Öğrenme arzusu bireylerin kendi içlerindeki öğrenme sürecine ve öğrenme sistemine bağlılık kaynakları ve öğrenme deneyimi yaşamaya karşı hissettikleri istek şeklinde yorumlanmaktadır (K18, K19, K20).

Öğrenme arzusu bağlamında aşağıdaki görüşler incelendiğinde, öğrenenlerin açık bir şekilde öğrenme arzularını ve yeni bir şey öğrenmenin verdiği hazzı belirtmişlerdir. Deneyimledikleri öğrenme sürecinde hissettikleri öğrenme arzusunun yaştan ve mesleki katkıdan bağımsız olarak gerçekleştiği ifade edilmiştir (K18, K19, K20).

K18: ...yine ilim kapını seneler sonra çaldım 2016-2017. İkinci Üniversitede işte yine seninleyim. Bu sefer İlahiyat Bölümünle. Yaşım geçkin 55 olsa da ilim öğrenme arzum hiç yaşlanmadı.

K19: Evet, meslek sahibi olmuştum, başka bir çabaya gerek olmaksızın hayatımı sürdürebilirdim, ama ya içimde kalan öğrenme isteği?

K20: Öncelikle yeni şeyler öğrenmenin verdiği haz, sonrasında mesleğime olan katkılarımın artacağı fikri beni her zaman aynı heyecanda tutacaktır...

Öz benlik ihtiyacı ise araştırma kapsamında öğrenme deneyimi yaşarken kendilerine varoluşsal bir sebep bularak sistemde yer alma başkaları tarafından onanarak takdir görme kaynaklarıyla ilişkilendirilmiştir (K3). Bu etkenlere ilişkin öğrenen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

K3: Başlangıç nedenim kızıma destek olmak içindi. Devam etme nedenim ise takdir edilmeyi sevmemdi. Artık akıllıydım... Zoru başarmıştım. Gençler bile başaramıyordu. Çocuklarım beni arkadaşlarına anlatıyor, benim annem üniversite okuyor diyorlardı.

Dış motivasyon: Bu kategori altında yer alan kodlar, öğrenenlerin kendilerinden bağımsız olarak çevresel veya sistemsel olarak onların öğrenme deneyimlerine etki eden faktörleri içermektedir. Bunlar sırasıyla şu şekilde açıklanabilir; maaş artışı (K18), diploma elde etme (K23) ve öğrenme sisteminin sınırları kaldırmasıdır (K15, K19). Bu kodlardan maaş artışı kişinin öğrenme sonucunda çalıştığı kurum tarafından maaşına zam yapılması, diploma elde etme öğrenenin sisteme dahil olma ve öğrenme sürecini tamamlama gayesinin bir diploma kazanma olması ve öğrenme sisteminin sınırları yok etmesi ise öğrenenlere zaman ve mekandan sınırları kaldıran esnek bir öğrenme deneyimi sunmasıyla ilişkilendirilmiştir. Hikayelerden elde edilen bu etkenlere yönelik katılımcı düşüncelerine aşağıda yer verilmiştir.

K15: ...anlattığım yazıda da anlaşılacağı üzere, belli bir durumdan ve koşullardan sonra örgün okumanın ne kadar zor olduğudur, açık öğretim bu yüzden çok önemlidir...

K18: Mezuniyetimden sonra kariyerimdeki değişiklik maaşıma da yansdı. Artık depo işçisi yerine ofis elemanı olarak çeşitli projelerde görev almaya başladım. Asgari ücretle başladığım işimde çok güzel maaş artışlarım oldu.

K19: Benim gibi çok istediği halde örgün eğitim alma imkânı olmayanlar için Anadolu Üniversitesi altın değerindeydi.

K23: Büyük bir hevesle başladığım eğitimimi, görevim gereği ülkenin muhtelif şehirlerinde Malatya, Kıbrıs, Gelibolu, Elazığ 7 yılda tamamlayarak 1996 yılında diplomamı aldım... Diploma almak beni çok motive etmişti...

Yukarıdaki örneklerden de çıkarılabileceği gibi motivasyon öğrenenlerin açık ve uzaktan öğrenme ortamlarındaki yaşam boyu öğrenme deneyimlerini sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenme sürecini devam ettirme ve sisteme dahil olma, farklı öğrenme deneyimlerine açık olma gibi boyutlarda etkili olduğu söylenebilir.

Kişisel Gelişim

Açık ve uzaktan öğrenme ortamında öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini etkileyen bir diğer önemli durum ise kişisel gelişim teması olmuştur. Bu tema içinde süregelen öğrenme, öz farkındalık, öz güven kazanma ve yaşam doyumu olmak üzere dört kategoriye kapsamaktadır. Her kategori kendi içinde farklı kodlardan oluşmaktadır ve öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme deneyimlerinde nasıl kişisel gelişim süreci yaşadıklarını açıklamaktadır.

Süregelen öğrenme: Bu kategoride öğrenenlerin kendi yaşantıları içinde öğrenmelerini nasıl sürdürdükleri, öğrenme sürecine devam etmelerini etkileyen faktörleri ve yaşam boyu öğrenme felsefesini benimseme süreçleri incelenmiştir. Bu doğrultuda iki tane koda ulaşılmıştır, bunlar ilgi duyduğu alanda bilgi sahibi olmak (K6, K15) ve öğrenme sürecinin devamlılığıdır (K10, K12, K20, K22,). Bu kodlar doğrultusunda öğrenen deneyimlerinden elde edilen veriler aşağıdaki gibidir.

K6: Psikoloğum ve mesleğimin 33. yılındayken Anadolu Üniversitesi'nin 2. Üniversite programındaki Fotoğrafçılık ve Kameramanlık Bölümünü gördüm. İşte yaşamdaki harika fırsatlardan biri diye düşündüm.
K10: Ömür boyu eğitimi ilke olarak benimsemiş biriyim. Tıp Eğitimi aldım. Kadın Hastalıkları ve Doğum Uzmanı olarak mesleğimde aktif olarak çalışıyorum... Bir depoya yığılmış, organize edilmemiş bu bilgileri daha organize edebilmek, daha geniş boyutlarda bakış açısı ile kendime mal edebilmek için AÖF Felsefe Bölümüne kaydoldum. Bölümü tamamladıktan sonra, öğrenme etkinliği bir tutkuya dönüştü. Sosyoloji öğrencisi olarak tekrar kaydoldum.

İlgi duyduğu alanda bilgi sahibi olmak tamamen öğrenenlerin kendi mesleki alanlarından bağımsız olarak sadece öğrenmek, o konuda bilgi sahibi olmak gibi daha çok zevkleri doğrultusunda o süreci yaşamalarıyla ilişkilendirilmiştir. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi kariyerlerinden bağımsız olarak ilgi duydukları konularda öğrenme deneyimi yaşamak öğrenenler için tutkulu ve devam ettirmesi kolay bir eylem olarak nitelendirilmektedir.

K12: Benim amacım ise girmek değil, kariyer yapmakta değil, hala öğrendiğimi, geliştirdiğimi ve dönüştüğümü görmek...

K15: İktisat bölümün 4. sınıf 8. döneminde final sınavlarına hazırlanıyorum, gayem sadece diploma değil ilgimi çeken konularda eğitim alarak kedimi daha da geliştirmektir...

K20: Öğrenmeyi ve yeniliklerle gönülden uğraşmayı seven bir insanım. Yeni bir şey öğrenmeden geçirilmiş bir gün ziyan olmuş demektir, sözü benim hayat felsefemdir.

K22: ... hala yeni bilgilere açık olduğumu ve öğrenebildiğimi anlamamı sağlayan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'ne sonsuz teşekkürler. Sağlık Kurumları İşletmeciliği ile başlayan yolculuğum, Felsefe Lisansı ile devam ediyor, sanırım ölene kadar öğrenci kalmamızı sağlayacak bir yolculuğun henüz başındayız.

Öğrenme sürecinin devamlılığı durumu ise öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme sürecine başladıktan sonra bir programdan mezun olsalar bile kendi istekleri doğrultusunda başka bir öğrenme alanında öğrenmeye devam etmeleriyle ilişkilendirilmiştir.

Öz farkındalık: Bu kategoride öğrenenlerin kişisel gelişim süreci yaşadıkları yaşam boyu öğrenme deneyimlerinde kendileriyle ilgili yeni şeyleri keşfetmeleri, kişisel haklarının ve özgürlüklerinin daha çok farkında olduklarıyla ilgili hususlar incelenmiştir. Bu noktada ele alınan kod maddeleri; kişilik haklarından haberdar olma (K5) ve bakış açısı geliştirme (K14, K24) olarak belirlenmiştir. Bu etkenlere yönelik ulaşılan öğrenen deneyimlerine aşağıda yer verilmiştir.

K24: Çok severek genç bir insanın heyecanı ve azmi ile sosyoloji bölümünden mezun oldum. Hayata bakışım değişti...

K14: Bende madem bu eğitim sistemi benim hayata, insana bakış açımı değiştireceğini söylüyorum ve buna inanıyorum. O zaman denemeliyim diyerek çıktığım Açıköğretim Sistemiyle öğrenme yolunda mezun oldum. Aldığım eğitimin bana insanları toplumu anlamamda başka bir boyut kattığını da gördüm.

Yukarıdaki görüş doğrultusunda sadece bir meslek sahibi olmak amacıyla veya kariyer gelişimi için değil yaşam boyu öğrenme deneyimi öğrenenlerin daha iyi bir bakış açısı benimsemelerine ve farkındalık kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

K5: Cahilce yaşadığım bu hayatı terk etmek isterken aklıma Adalet okumak geldi. Yaşadığım tüm haksızlıkları, Medeni Hukuk dersine çalışırken daha çok fark ettim. Okurken ağlayan tek öğrenci benim sanırım... Bana çok şey katan, kişilik haklarımı öğreten, okudukça ağlayıp demek bu da varmış diye şaşırılan, hayıflandıran...

Yukarıda verilen açıklamada öğrenenlerin öğrenme deneyimleri sonucunda, kişilik haklarından haberdar ederek ve bu haklarını kullanma arzusu uyandırarak yaşamlarında farklı bir öz farkındalık kazandıklarını söylemek mümkündür.

Öz güven kazanma: Kişisel gelişim teması altında değerlendirilen bir diğer kategori ise öz güven olmuştur. Bu kategori bağlamında ulaşılan kod ise alınan eğitimin öz güven sağlaması olarak belirlenmiştir. Öğrenenler deneyimledikleri yaşam boyu öğrenme süreci içinde ya da açık ve uzaktan öğrenme ortamı olan Açıköğretim Sistemi'nde bir programı tamamladıktan sonra öz güven kazandıklarını (K4, K24, K28, K29) ve sosyal ortamlarda daha öz güvenli olarak bulduklarını ifade etmişlerdir (, K24). Bir öğrenme sürecinin içinde olma ve öğrenme sisteminde farklı eğitsel deneyimler yaşamamanın öz güven üzerinde etkili olduğu ve kişisel gelişim faktörlerinden biri olduğu açıkça belirtilmektedir.

K24: Hayata bakışım değişti birden kendime güvenim arttı. Çok şey öğrendim ve kendimi geliştirdim. Tüm sınavlarıma çok büyük heyecanla girdim. Bu heyecan bana hep umut verdi. 45 Yaşından sonra da bir insanın bir şeyler yapabileceğini başarabileceğini hem kendime hem çevreme ifade edebildiğime inanıyorum.

K28: Eğer gerçekten bilgi almak ve öğrenmek istiyorsanız okyanus gibidir AÖF... Ufkunu açar insanın, aydınlatır. Mutlu hissedersin kendini bilgilendikçe. Öz güvenin artar.

K29: Bir şeyleri başarmak kendime güvenimi artırmıştı. 2.yıl daha da planlı çalışarak tüm dersleri verdim bu bana büyük bir güven verdi ve daha da hırslandım.

Yaşam doyumu: Kişisel gelişim temasıyla ilişkilendirilen yaşam doyumu, öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme deneyimleri içinde olmalarından kaynaklanan mutluluk durumları olarak değerlendirilmiştir. Yaşam doyumu kategorisi kapsamında ulaşılan kodlar ise eğitim olarak mutlu olma (K18, K21, K24) ve diplomaya sahip olma heyecanıdır (K8).

K8: Ben yeni deneyimler kazandıkça daha da mutlu oluyorum. İyi ki Anadolu Üniversitesi var. Bu fırsatı verdiği için Anadolu Üniversitesi'ne çok teşekkür ediyorum. Üçüncü diplomaya sahip olacağımı hayal etmek bile beni şimdiden heyecanlandırıyor.

Yaşam doyumu kapsamında değerlendirilen diplomaya sahip olma isteği ve bunun yaşam boyu öğrenme içinde öğrenene sağladığı mutluluk açık bir şekilde ifade edilmiştir.

K18: Eğitime öğretime ilim okumaya öğrenmeye inandım. Bilgi ile daha güçlü ve iyi insan olacağıma inandım. İnsanlara daha faydalı olmaya inandım. Çalışmaya, başarmaya ve mutlu olmaya inandım.

K21: Okumuş olmak için değil bir fakülteyi bitirmek için değil, bir şeyler öğrenerek kendimize olan saygının bir gereği olarak yapabileceklerimizin en fazlasını yapabilmek adına çalışmak, öğrenmek en güzel ve en huzur verici bir mutluluktadır bana.

K24: İnsan umut ile yaşar ve umut ile başarır. Anadolu Üniversitesi hayallerime kavuşma fırsatı verdi bana... Kaç yaşında olursanız olun okumaktan vazgeçmeyin. Ben 4 yıldır çok şey kazandığımı düşünüyorum ve çok mutluyum.

Yukarıdaki alıntılarda öğrenme iyilik, mutluluk, huzur ve hayallere kavuşma gibi ifadelerle bağdaştırılmıştır. Bir öğrenme deneyimi yaşamının ve yeni bir şey öğrenmenin verdiği haz bağlamında yaşam doyumu yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenenler için tetikleyici bir etken olarak varsayılmaktadır.

Mesleki Gelişim

Öğrenenlerin açık ve uzaktan öğrenme ortamında kazandıkları yaşam boyu öğrenme becerileriyle doğrudan ilişkili olan bir diğer alan ise mesleki gelişimdir. Öğrenme sürecinde kazanılan her yeni bilgi ve beceri, deneyimlenen yeni durumlar ve öğrenilen birçok şey öğrenenler için meslek yaşamlarında farklı şekillerde yansımaktadır. Bu doğrultuda mesleki gelişim teması kapsamında oluşan kategoriler; kariyer ve kullanışlılık olarak görülmektedir.

Kariyer: Bu kategori daha çok öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme deneyimleri sonucunda doğrudan kariyerlerine yansıyan durumları içermektedir. Kariyer kategorisi bağlamında ulaşılan kodlar şu şekilde sıralanabilmektedir; bir meslek sahibi olma (K1, K6), iş yerinde yükselme (K17, K18), unvan değişikliği (K9) ve iş değiştirme (K27). Öğrenenler çoğunlukla açık ve uzaktan öğrenme ortamında olma sebeplerini öğrenme deneyimi yaşamak veya yeni şeyler

öğrenmek olarak açıklasa da kariyerlerini yakından ilgilendiren durumlar için de uzaktan öğrenme ortamları bir yaşam boyu öğrenme sağlamaktadır. Bu kategoriye yönelik öğrenen deneyimleri aşağıda gösterilmektedir.

K1: Emekli olacağım sağlıktan eski mesleğim olan Turizme dönüş yapacağım. O zamanlar çekirdekten yetişme diye tabir edilen çıraklıktan okulsuz çalışan iken şimdi yüksekokulunu bitirmiş insan olarak daha kararlı ve güvenle dönüş yapacağım.

K6: Halen bir özel kurumda Psikoterapist olarak çalışıyorum ve bir Terapi Okulunun Eğitimcisiyim. Yeni bir meslek öğreniyorum. Çok sevdiğim mesleğimin yanı sıra yeni bir mesleğim daha oluyor. Ne güzel. Fotoğraftan çok video, film ilgimi çekiyor. İki mesleğimi birleştirecek projelerim var.

Öğrenenlerden K1 ve K6, yaşam boyu öğrenme sürecinde var olma sebeplerini meslek edinme ile ilişkilendirmişler ve bu deneyim sonucunda su anda yaptıkları işlerine farklı bir boyut kazandıracığı ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

K9: Hem çalışıp para kazandım hem okumaya gayret sarf ettim. Elimde olmayan nedenlerden dolayı geçte olsa bu bölümü bitirdikten sonra; aynı okulun yani Anadolu Üniversitesi AÖF ilahiyat ön lisansı burada tamamladım, böylelikle Memurluk hayatıma başlayıp bu alanda iş sahibi oldum ve şu an Kamuda Din Görevlisi olarak çalışmaktayım.

Mesleki gelişim teması içinde önemli bir yer tutan unvan değiştirme öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme serüvenlerine devam etmelerini sağlayan önemli bir faktördür. Hizmetli veya ofis çalışanı olarak iş yaşantısına devam ederken memuriyet sınavlarına girebilmek ve unvan değiştirmek için açık ve uzaktan öğrenme sistemi içinde öğrenenler yaşam boyu öğrenme deneyimleri yaşamaktadırlar.

K17: Memur imtihanı ile PTT de güvenlik görevlisi olarak işe başladım ve kayıt tazeledim, öylesine imtihanlara girip çıkardım, PTT'de statümüz kaldırıldı ve yüksekokul mezunları memur, lise memurları dağıtıcı olacak denilince 20 senedir matematiği veremeyen ben, 80 ile matematiği verip, ön lisansı alıp memur oldum. Kurumda şeflik imtihanı açıldı sadece 4 yıllık üniversite mezunları imtihana alınacak denilince kızıp tekrar kaydımı yaptırdım. Bu sefer çalışarak 3,30 gibi bir derece ile Kamu Yönetimini bitirdim. ...Adalet Meslek Yüksek Okulu'na 2016 da kaydımı yaptım... Bence hikayem bitmedi, artık dikey geçiş ile Hukuk okumaya niyetim var.

K18: Mezuniyetimden sonra kariyerimdeki değişiklik maaşıma da yansdı. Artık depo işçisi yerine ofis elemanı olarak çeşitli projelerde görev almaya başladım. Asgari ücretle başladığım işimde çok güzel maaş artışlarım oldu.

Açık ve uzaktan öğrenme sistemi içinde yaşam boyu öğrenme sürecine devam eden öğrenenlerin önemli amaçlarından biri de iş yerinde yükselmedir. K17 ve K18 numaralı katılımcıların da açıkladığı gibi işe başladıkları pozisyondan yükselerek daha iyi bir pozisyona yerleşebilmek öğrenme sürecinin devam etmesi için yeterli bir kaynak oluşturmaktadır.

K27: Seçeceğim bölüm gelecekte çizeceğim yolda bana ışık olmalıydı. Yapmak istediğiniz işte donanımlı olmak gerçekten çok önemli. Yapmak istediğim iş ise, müzik programları sunuculuğundan sonra, haber spikerliği. Uluslararası İlişkiler bölümü tam da bu konuda düşüncelerimi beslerken, doğru rotayı bulmamı sağlıyor.

Yaşam boyu öğrenme serüvenine başlama sebepleri öğrenenler için unvan değiştirme veya yükselme olabileceği gibi halihazırda devam ettiği mesleğini tamamen bırakarak farklı bir sektöre geçmek de önemli bir sebeptir. K27 numaralı öğrenen açık ve uzaktan öğrenme sistemine kaydolma sebebini iş sektörünü değiştirmek olarak açıklamıştır.

Kullanışlılık: Mesleki gelişim teması içinde bulunan kullanışlılık kategorisi öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme sürecinde edindikleri yeni bilgi ve becerileri iş yaşantılarına nasıl aktardıklarıyla ilgilidir. Açık ve uzaktan öğrenme ortamındaki öğrenenlerin öğrenme süreci içinde deneyimledikleri durumların iş yaşantılarına yansımaları ve yeni öğrenilen becerilerin mesleki alandaki kullanışlılıkları incelenmiştir. Bu kategori kapsamındaki kodlamalar öğrenenlerin öğrendiği bilgiyi iş hayatına aktarabilme olarak saptanmıştır (K7, K18, K20).

K7: İşyerimde yaptığım uygulamalarda AÖF bana kattıklarıyla başarılarımı daha yukarılara taşımamda vazgeçilmezim oldu. Bakışımı ufku genişletti.

K18: Okuduğum bölümün işimle ilgili olması başarıma etki etmişti. O zaman senden öğrenmiştim LİFOFİFO son giren ilk çıkar, ilk giren ilk çıkar stoklama stratejilerini. Stoklama sistemlerini... Uyguladım da! ...K20: Öncelikle yeni şeyler öğrenmenin verdiği haz, sonrasında mesleğime olan katkılarının artacağı fikri beni her zaman aynı heyecanda tutacaktır.

Sosyalleşme

Sosyalleşme teması, öğrenenlerin açık ve uzaktan öğrenme sistemindeki yaşam boyu öğrenme süreçlerinde sosyal ilişkiler kurma, bir topluluğa dahil olma ve etkileşime girme gibi sosyal yaşam becerilerini nasıl kullandıklarıyla ilişkilidir. Öğrenenlerin öğrenme sistemine dahil olmasıyla başlayan ve oradaki deneyimleri süresince hangi durumlarda sosyalleşme ihtiyacı hissettikleri araştırmada incelenen bir diğer konudur. Sosyal yaşam becerilerini açık ve uzaktan öğrenme ortamına nasıl entegre ettikleri, yalnızlık ve yalıtılmışlık duygularıyla nasıl başa çıktıkları ve nasıl çözümler ürettikleri, bir öğrenme grubuna dahil olarak topluluk hissini onlarda nasıl geliştirdiği gibi noktalar bu temanın başlıca konuları içinde yer almaktadır. Sosyalleşme teması kapsamında ulaşılan kategori ise topluluk duygusu olmuştur ve bu kavram altında alt etkenler incelenmiştir.

Topluluk duygusu: Sosyalleşme teması içinde değerlendirilen topluluk duygusu, öğrenenlerin bir sisteme veya bir gruba dahil olmasıyla birlikte gelişen orada olmanın verdiği pozitif duygularla ilişkilendirilmiştir. Topluluk duygusu kategorisi kapsamında oluşturulan kodlar; kendisi gibi olan insanlarla iletişim kurma (K12), aile üyeleriyle birlikte öğrenme deneyimi yaşama (K13, K16), sosyalleşme ihtiyacının çevrimiçi platformlarda sağlama ve çevrimiçi yardımlaşma (K12, K23) şeklinde sıralanmaktadır. Buradaki önemli hususlar, öğrenenlerin kendileriyle aynı öğrenme sürecini yaşayan kişilerle ortak duygu ve deneyimi paylaşması, aile üyelerinden biriyle öğrenmeyi birlikte deneyimleme, uzaktan öğrenenler olarak diğer öğrenenlerle iletişime geçmek ve grup içinde ortak bir etkileşim yaşayabilmek için çevrimiçi platformlarda bir araya gelme arzusu olarak sosyalleşme teması altında yer almaktadır. Bu kategori bağlamında olan kodlara ilişkin öğrenen deneyimleri aşağıdakiler gibidir.

K12: Bir Sosyolog olarak mezun olup, bu alanda eğitimler, seminerler vermek, özellikle kadınlara yol göstermek ve öğrendiklerimi herkesle paylaşmak en büyük idealim. Bunun için de burada ki arkadaşlarla kendimce kadın etkililik eğitimi adı altında öğrendiklerimi paylaşmaya çalışıyorum.

Kendisi gibi olan insanlarla iletişim kurma amacı öğrenenlerin öğrenme sisteminde bulunmalarına sebep olabilmektedir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında öğrenilen içeriğin veya kazanılan bir becerinin kendisi gibi olan başka bireylerle paylaşılması arzusu bir topluluk hissi uyandırmaktadır.

K13: Eşimle ve kızım aynı üniversitede öğrenci oldum. Önce eşim Açıköğretim Fakültesi Sosyal Hizmetler bölümüne başlamıştı. Geçen yıl da kızım Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesine başladı. Bu yılın başında da ben başladım. Böylece ben, eşim ve kızım Anadolu Üniversitesi öğrencisi olduk.

K16: Almanya'ya 7 yaşında gelmiş, 50 senedir Almanya'da yaşayan birisi olarak. Açık liseyi beraber başarılı bir şekilde bitirdik... şu an ikimizde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Batı Avrupa Programı Sosyoloji bölümünde okuyoruz. Yani üniversiteye de beraber başladık.

Aile üyeleriyle aynı öğrenme deneyimini yaşama isteği öğrenme sistemine dahil olmaya katkı sağlamaktadır. Özellikle aile içi örneklerde, ebeveynler çocuklarına destek olmak amacıyla ve eşler de birlikte aynı deneyimi yaşama amacıyla yaşam boyu öğrenme ortamlarına dahil olmaktadır.

K13: Ders kitapları, web sitesindeki ders çalışma ortamları çok çok güzel. Web sitesindeki canlı dersler, kalite elçileri online toplantı ortamları sayesinde öğrenci olduğumuzu, değer verildiğimizi daha fazla hissediyoruz.

Sosyalleşmek için canlı derslere katılmak veya çevrimiçi öğrenme platformlarındaki deneyimlerle kendini daha sosyal görmek ve değerli hissetmek sosyalleşme ihtiyacının çevrimiçi platformlarda gidermek kapsamında yer alabilir. Bu durum ise çevrimiçi platformdaki sosyalleşmenin öğrenen üstünde topluluk hissi uyandırması ile ilgilidir.

K23: ...2016 Yılında Sosyoloji Bölümüne kaydoldum. Grup çalışması yapabilmek ve ders çalışma prensibimi diğer AÖF öğrencilerine aktarabilmek için, whatsapp Sosyoloji grubu kurdum. Çok kısa sürede 90 kişiye ulaştık. Ders programı yaptım. Her gün bir dersten soru ve cevap çalıştık. ...Yıllardır geçilemeyen ders olan sembolik mantığa yoğunlaştım. 8 Ünitinin bugüne kadar çıkmış tüm sorularının çözüm şekline dair videolar hazırladım ve youtube'a attım. Yüzlerce insan videolarımı izleyerek sembolik mantık sorularını çözmeye başladılar. Çok güzel geri dönüşler aldım. Facebook'ta Sembolik Mantık Grubu kurdum. Yüzlerce insan o grupta sorular sordu.

Çevrimiçi yardımlaşma kapsamında yukarıdaki alıntı incelendiğinde öğrenme amacıyla bir araya gelmiş bireylerin birbirlerine destek olmak ve öğrenme süreçlerine yardımcı olmak için çevrimiçi yardımlaşma grupları kurmalarını sağlamıştır. Kurulan bu çevrimiçi yardımlaşma gruplarında öğrenenler birbirlerine karşılıksız olarak destek olmuşlardır ve bir topluluğa ait olma duygusu geliştirmelerine yardımcı olmuştur.

Öz-Yönetim

Bu araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer tema öz-yönetim olmuştur. Açık ve uzaktan öğrenme sistemindeki öğrenenlerin hepsinin yetişkin olduğu düşünüldüğünde iş hayatı, sosyal hayat, aile hayatı gibi gün içinde birden fazla farklı rollerde sorumluluğu olan yetişkin öğrenenlerin öğrenme süreçlerini iyi yönetmeleri beklenmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme doğası gereği öğrenene özerklik sağlanan ve kendi çalışma disiplinini oluşturabileceği esnekliği sunan bir yaklaşıma sahiptir. Açıköğretim Sistemi içindeki yetişkin öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri kazanmalarına destek olan öğrenme süreci onların kendi deneyimleri ve bakış açılarıyla öz-disiplin kazanmalarını ve öğrenme süreci içindeki farklı deneyimleri neticesinde öz-yönetimli olmaları beklenmektedir. Öz-yönetim teması dahilinde oluşturulmuş olan kategori deneyimdir.

Deneyim: Bu kategori öğrenenlerin sisteme dahil olmasından itibaren deneyimledikleri her türlü öğrenme girişimi sonucunda kazandıkları yeni beceri, düşünce ve birikim ile kendilerine daha

konforlu ve verimli bir yaşam boyu öğrenme süreci organize etmelerini kapsamaktadır. Bu kategori çerçevesinde oluşturulan kodlar; uzaktan öğrenen olma becerisi (K9, K10, K11), öğrenme sürecini düzenleme becerisi (K24, K28) ve öz disiplin kazanma (K18, K20) olarak sıralanmaktadır. Bu doğrultu ulaşılan öğrenen deneyimlerini içeren görüşler aşağıda yer almaktadır.

K9: Ayrıca Anadolu Üniversitesi'nin bizlere sunmuş olduğu imkanlardan yararlanarak... üniversitemizin 3. diplomasını almaya aday oldum ve şu an 4. son sınıf öğrencisiyim. Yaş 48 ve ben halen okuyorum.

K10: Yoğun mesleki çalışma hayatımın yanında öğrenciliği de devam ettirmek, yoruculuğuna rağmen, keyifli bir etkinlik olmasından bir şey kaybettirmiyorum.

K11: Sizin bana verdiğiniz öğrenimle Halkla İlişkiler, Tarım, İktisat ÇEKO ve Laborant Sağlık bölümlerine devam eden öğrenciyim. Yaşım 57 öğrenmenin paylaşmanın yaşı yoktur diyorum.

Uzaktan öğrenen olma becerisi, öğrenenlerin açık ve uzaktan öğrenme sistemi içindeki deneyimleri sayesinde kendilerini geliştirerek uzaktan öğrenen olma becerisi kazanmalarındır. Bu uzaktan öğrenen olma becerisi, günlük yaşantısı ve iş hayatıyla birlikte öğrenme sürecini düzenleyebilmesi (K10) ve yeni öğrenme ihtiyaçlarının farkında olarak kendine hedefler belirleyebilmesi (K9 ve K11) şeklinde açıklanabilir.

K18: Aynı yıl depo işçisi olarak, asgari ücretle işe başladığım özel bir firmada, okuduğumu çok az insan biliyordu. Öyle günlerim oldu ki bir saatlik öğlen yemek paydosunun yarısında dahi ders çalışıyordum. Azmettim, sabrettim ama çok çalıştım.

K20: Çalışmanın verdiği yoğunluk arasında tekrar öğrenci olma fikri insanı psikolojik bakımdan da daha dinç tutmaktadır. Yalnız ciddi anlamda eğer hakkını vererek ders çalışıyorsanız bir şeyler öğrenmek için çalışma hayatıyla biraz zorlandığımı da söylemek isterim.

Öz disiplin kazanma, öğrenenlerin kendi öğrenme sürecini disiplinli bir şekilde, öğrenme ihtiyaçlarının farkında olarak bir aksama yaşamadan devam ettirmesi olarak açıklanabilir.

K24: Devlet memuruyum işime sorumluluklarımı aksatmadan, anneyim çocuklarıma sorumluluklarını aksatmadan, öğrenciyim derslerimi aksatmadan, her şeye yetişmeye çalıştım. Emek verdim çok ve başardığıma inanıyorum.

K28: İlk sene pek ciddiye almadım. Gerçi sistemle ilgili pek bilgim de yoktu. Derslerime daha çok zaman ayırmam gerektiğini fark ettiğimde bu işin çok ciddi yapıldığını anlamış oldum.

Öğrenme sürecini düzenleme becerisi, farklı zorluklara rağmen öğrenme sürecini devam ettirmek için çabalamak ve bu zorlukları aşmak olarak düşünülebilir. Öğrenenlerin yıl kaybı yaşadktan sonra bile öğrenme sistemine geri dönerek yerden devam etmesi (K28) öğrenme sürecini düzenleme becerisi konusunda eksikliklerin farkına varıldığının ve bu beceriyi kazanmaya yönelik girişime örnek olabilir.

Araştırmanın açık ve uzaktan öğrenme ortamında deneyimlerin yaşam boyu öğrenmeye katkılarının belirlenmesi amacı doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Özellikle öğrenen deneyimleri ve görüşleri neticesinde ulaşılan temalar; motivasyon, kişisel gelişim, mesleki gelişim, sosyalleşme ve öz-yönetim olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular yaşam boyu öğrenme felsefesi çerçevesinde incelendiğinde öğrenenlerin

farklı mekanda ve zamanlarda birbirlerinden habersiz olarak benzer deneyimler yaşadıklarına ve aynı öğrenme sürecinden geçtikleri ile ilgili ortak sonuçları içermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, motivasyon, kişisel gelişim, mesleki gelişim, sosyalleşme ve öz yönetim temaları ekseninde oluşmuştur. Elde edilen bu temalar kapsamında açık ve uzaktan öğrenme ortamı olarak ele alınan Açıköğretim Sistemi içindeki öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine katkı sağlayan ve olumlu duygularla bu süreci devam ettirmelerine neden olan faktörün motivasyon olduğu görülmüştür. Motivasyon, öğrenenlerin öğrenme sürecine etki eden, onları yönlendiren, çalışmalarını düzenlemelerine yardımcı olan kaynağı iç veya dış etkenlerden oluşan bir etkili bir değişkendir (Zilka, Rahimi ve Cohen, 2019). Araştırmacılar tarafından motivasyon; zorluklarla yüzleşme isteği, öğrenilen içerik hakkında merak duyma, öğrenilen içeriğin kalitesi, kararlılık, sabır ve başarı ihtiyacı gibi önemli değişkenlere dayalı olarak incelenmektedir (Chen ve Jang, 2010; Deshpande ve Chukhlomin, 2017; Duncan ve McKeachie, 2005; Jones ve Issroff, 2005; Lim, 2004; Miltiadou ve Savenye, 2003; Park ve Yun, 2018). Bu araştırmada ulaşılan bulgular bu değişkenler üzerinden irdelendiğinde öğrenme arzusu ve bir konuda bilgi sahibi olma öğrenilen içeriğe ilgi duyma faktörüyle, öğrenilen içeriğin kalitesiyle öğrenme sisteminin güvenilirliğiyle, başarı ihtiyacı ise diplomaya sahip olma noktasında birbiriyle örtüşmektedir. Motivasyonun çevrimiçi veya harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenenlerin sisteme kaydolmalarında ve süreci tamamlamalarında etkili olduğu düşünülürken (Law, Geng ve Li, 2019) bu araştırmada da motivasyonun öğrenenlerin programı tamamladıktan sonra yeniden başka bir programa kaydolmalarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılabılır. Açık ve uzaktan öğrenme ortamındaki öğrenenlerin motivasyonlarını araştıran bir diğer çalışmada ise öğrenenlerin iç motivasyonlarının öğrenmeyi tetiklediği ve e-öğrenme ortamındaki öğrenenlerin iç motivasyon seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Fırat, Kılınç ve Yüzer, 2017). Araştırmada ulaşılan iç motivasyon kaynaklarının uzaktan öğrenenler için önemli olması yapılmış olan bu araştırmadaki Açıköğretim sistemindeki öğrenenlerin öğrenme arzusunun yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir ve araştırmaların bu noktada benzer sonuçlara sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise öğrenenlerin açık ve uzaktan öğrenme sistemindeki deneyimleriyle kişisel gelişim ve mesleki gelişimlerine yaşam boyu öğrenme ekseninde nasıl katkı sağladığı ile ilgilidir. Öğrenme sürecindeki birçok farklı değişkenin mesleki ve kişisel gelişim üzerinde etkileri olduğu söylenebilmektedir. Kişisel gelişim bağlamında yaşam boyu öğrenme deneyimleri öğrenenlere, öz farkındalık, yaşam doyumu, özgüven kazanma gibi hususlarda önemli katkılar sağlamaktadır. Bu konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda açık ve uzaktan öğrenme ortamlarının ve çevrimiçi ortamların yeni teknolojik gelişmeler sayesinde öğrenenlerin kişisel gelişim süreçlerini kolaylaştırdığı ve daha esnek olanaklar sunduğu düşünülmektedir. Uzaktan öğrenme içinde barındırdığı uzaktan iletişim teknolojileri ve sosyal ağları sayesinde öğrenenler için bilgiyi paylaşma, eleştirel düşünme, iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımları ve birçok bilişsel becerileri geliştirme olanağı sunmaktadır (Dwyer ve Walsh, 2019; Siemens ve Conole, 2011; Tung, 2013). Yaşam boyu öğrenme deneyimleri açısından düşünüldüğünde öğrenenlerin bilişsel beceriler yanında eleştirel düşünme, paylaşma ve iş birliğine dayalı yaklaşımlar benimseme kişisel gelişim sağlayan önemli etkenlerdir. Bu bağlamda araştırma sonucunda, iş birliğini benimseme, eleştirel bakış açısı ve paylaşma gibi

eylemler yaşam doyumunu beslemektedir ve araştırma bulgularını destekleyerek bu etkenlerle uyum göstermektedir. Mesleki gelişim açısından bakıldığında araştırmada ön çıkan başlıklar kariyer ve kullanışlılık olmuştur. Mesleki gelişim açık ve uzaktan öğrenme ortamlarının benimsediği esneklik ve açıklık ilkeleriyle öğrenenlerin yer ve zamandan bağımsız olarak öğrenme içeriğine ulaşmalarını sağlamaktadır. Mesleki eğitimde insan kaynaklarının teknoloji ve getirdiği yenilikler doğrultusunda geliştirilebilmesi ve hedeflenen kalite değerlerine ulaşılabilmesine önem verilmektedir ve uzaktan eğitim veya çevrimiçi öğrenme olanakları bu durumu kolaylaştırarak verimli bir sürece dönüştürebilmektedir (Yeşil, 2017). Mesleki gelişim, öğrenenin açık ve uzaktan öğrenme programında öğrendiklerini kendi iş hayatına aktarabileceği yeni bilgiler olabilirken program sonunda yeni bir kariyer planlaması, meslekte unvan değişikliği gibi farklılık gösterebilmektedir. Bu durum tamamen öğrenenin kendi yaşam istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda karar vererek yaşam boyu öğrenmesine nasıl devam edeceğiyle ilgili bir durumdur. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme sağladığı olanaklarla açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin kariyer gelişimine destek olarak mesleki gelişim sağlayacakları bilgi ve becerileri iş ortamlarına aktarmalarına yardımcı olmaktadır.

Bu araştırmada ulaşılan bir diğer önemli tema ise öğrenenlerin uzaktan öğrenme sistemi içindeki yaşam boyu öğrenme deneyimlerinin onların öz yönetim becerisine katkı sağlamasıdır. Çevrimiçi ve uzaktan öğrenme ortamlarının öğrenenlerin öz yönetim becerilerini geliştirmesini destekleyen araştırmalar vardır. Bu durumu destekler nitelikte olan bir araştırmada, Çevrimiçi öğrenme ortamlarında yüksek öğretim kurumlarına geri dönen veya birkaç farklı programdan mezun olup gelen yetişkin öğrenenlerin olduğu bilinmektedir. Çevrimiçi veya uzaktan bir yükseköğretim kurumunda kayıtlı olan öğrenen sayılarının son yıllarda arttığı ve bu öğrenenlerin kendi yaşam koşulları içinde bir düzen oluşturarak öğrenme ve iş yaşamlarını düzenledikleri, yaşam boyu öğrenen oldukları ve öz-yönetim becerilerini geliştirdikleri düşünülmektedir (Lee, Choi ve Cho, 2019). Açık ve uzaktan öğrenme ortamındaki öğrenenlerin yetişkin oldukları ve öğrenme süreci dışında iş, aile, sosyal çevre gibi farklı alanlarda da görev ve sorumlulukları olduğu düşünüldüğünde uzaktan öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini iyi planlamaları ve düzen içinde yönetebilmeleri beklenmektedir. Bu noktada araştırma sonucunda ulaşılan öz yönetim becerisi öğrenen deneyimi arttıkça gelişmektedir ve öğrenenler öz disiplin sağlayarak kendi öğrenme süreçlerini kendileri düzenleyebilmektedir. Diğer bir yönden de çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz-yönetim becerisi öğrenen başarısını etkileyen önemli bir durumdur (Cho ve Shen, 2013). Uzaktan öğrenme ortamı olarak değerlendirilen KAÇD ortamında öğrenenlerin öz-düzenleme becerileri üzerine yapılan bir araştırmada ise bu becerilere sahip olan öğrenenlerin pozitif bir öğrenme süreci yaşadıklarına ve uzaktan öğrenme ortamlarının tasarımında bu durumun göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çekilmiştir (Lee, Watson ve Watson, 2019). Bu durumda öğrenenlerin uzaktan öğrenme ortamlarındaki yaşam boyu öğrenme deneyimlerinin onların öz düzenleme becerilerine katkı sağlayacak öğretim tasarımı ilkelerini içermesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda araştırma sonucunda öğrenenlerin uzaktan öğrenen olma becerisi kazanması ve öğrenme süreçlerini kendilerinin düzenlemesi öz yönetim için önemlidir bulgusuna ulaşılmıştır ve bu bulgu diğer araştırmadaki, öğrenme ortamlarının tasarımının öz yönetim kazandırması ilkesiyle uyusmaktadır.

Sosyalleşme açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında veya çevrimiçi öğrenme platformlarında çoğunlukla bilgi ve iletişim teknolojileri veya sosyal ağlar üzerinden sağlanmaktadır. Öğrenenlerin uzaktan öğrenme platformlarında yaşadıkları yaşam boyu öğrenme deneyimlerinde topluluk hissi, bir grubun içinde olmanın verdiği pozitif duyguları kapsamaktadır. Çevrimiçi ortamlarda akademik destek gibi amaçlarla iletişime geçme ve etkileşim kurma gibi eylemler

öğrenenlerin sosyalleşme girişimleridir. Heller (2019) yaptığı araştırmasında çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin uzaklık hislerinin sosyal ağların ortama dahil edilmesiyle azaldığını belirtmiştir. Odo, Pace ve Albers (2017) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise çevrimiçi bir mesleki gelişim seminerinde öğrenenlerin birbirlerine destek olan ve topluluk hissi oluşturan sosyal etkinliklerde bilgilendirici, eleştirel ve verimli sosyal uygulamalar yaparak gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlar ve yorumlar doğrultusunda açık ve uzaktan öğrenme ortamları yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenenlere farklı boyutlarda katkı sağlamaktadır. Dahil oldukları açık ve uzaktan öğrenme sistemi sayesinde, öğrenenler öğrenmeden ne bekledikleri, neyi deneyimlemek istedikleri ve ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yaşam boyu öğrenme serüvenlerine nasıl devam etmeleri konusunda beceri ve farkındalık kazanmaktadırlar.

Bu çalışmada elde edilen bulgular bağlamında aşağıdaki öneriler kurumlar, karar alıcılar, eğitimciler, uygulayıcılar ve araştırmacılar tarafından dikkate alınabilir:

- Kurumlar ve karar alıcılara öneriler: Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin sadece eğitsel değil, içsel motivasyonun sağlanması, yaşam doyumunun sağlanması, öz güven ve öz farkındalığın kazanılması gibi sosyal yaşamın önemli unsurlarını da sağlamakta etkili rol aldığı görülmektedir. Dolayısıyla karar alıcıların yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyen planlamalar yapmaları, kurumların ise yapılan planlamaları hayata geçirerek eğitim misyonunun yanında sosyal yaşamı destekleme konusunda daha fazla görev üstlenmeleri önerilmektedir. Örneğin, iki veya dört yıl gibi daha geniş bir zaman diliminde sunulan açık ve uzaktan öğrenme programlarının yanı sıra dört veya altı hafta gibi daha geniş bir zaman diliminde sunulan kitlesel açık çevrimiçi derslerle daha fazla kitleye ulaşabilirler.
- Eğitimciler ve uygulayıcılara yönelik öneriler: Araştırma bulguları açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin öğrenenlerin mesleki gelişim ve kariyer planlarının yanı sıra iç dünyaları destekleme ve sosyal ihtiyaçlarını da karşılama noktalarında da katkı yaptığını göstermektedir. Bu düşünce ışığında öğretim tasarımında daha çok iş birliği ve etkileşime olanak tanıyan öğretim tasarımı yapmaları, bu içeriklerin sunumunda pedagojik amaçların yanı sıra duyuşsal amaçları da kapsayan uygulamalar yapmaları önerilmektedir.
- Araştırmacılara öneriler: Bu çalışma kapsamında açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin yaşam boyu öğrenmeyi hangi temalar bağlamında desteklediği incelenmiştir. Yaşam boyu öğrenme her yaş grubundan öğrenme ve kendini geliştirme amacını taşıyan bireyleri ilgilendiren bir kavramdır. Özellikle ileri yaş grubundaki öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine katılımlarını neden olana temalar üzerine yapılacak çalışmalar ile daha fazla katılımı sağlayabilecek uygulamalara yönelik bir araştırma zeminini oluşturulabilir. Bu tür araştırma sonuçları ileri araştırmalara yön verebileceği gibi mevcut uygulamaları da şekillendirebilir. Bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenmenin eleştirel pedagoji, sosyal adalet, eğitimde fırsat eşitliği gibi farklı kuramsal veya kavramsal bakış açılarıyla incelenmesinin ilgili alanyazına katkı sağlayacağı, dolayısıyla ileri araştırmaların bu bakış açılarıyla yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar / Rerences

- Armakolas, S., Panagiotakopoulos, S., & Karatrantou, A. (2018). Teleconference in support of autonomous learning. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21 (2). http://www.eurodl.org/materials/contrib/2018/Armakolas_et_al.pdf (Erişim tarihi: 21.12.2019).
- Bozkurt, A., & Büyük, K. (2018). *Benim Hikayem*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. ISBN: 978-975-06-3251-8
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741–752. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>
- Cho, M., & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education*, 34(3), 290–301. <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2013.835770>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. USA: Jossey-Bass Publishers. <https://doi.org/10.1016/b978-008043349-3/50013-x>
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). USA: Sage.
- Cresswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cristea, A., Ghali, F., & Joy, M. (2011). Social, personalized lifelong learning. G. Magoulas (Ed), *E-infrastructure and Technologies for lifelong learners: next generations environments* içinde (s. 90-125). USA: Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-983-5.ch004>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The sage handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Deshpande, A., & Chukhlomin, V. (2017). What makes a good MOOC: Afield study of factors impacting student motivation to learn. *American Journal of Distance Education*, 31(4), 275–293. <https://doi.org/10.1080/08923647.2017.1377513>
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The making of motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Pshchologist*, 40(2). https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_6
- Dwyer, C. P., & Walsh, A. (2019). An exploratory quantitative case study of critical thinking development through adult distance learning. *Education Technology Research Development*, doi:10.1007/s11423-019-09659-2
- Ersoy, A., & Bozkurt, M. (2015). Understanding an elementary school teachers' journey of using technology in the classroom from sand table to interactive whiteboard. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 1-20. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/94>
- Ersoy, A., & Bozkurt, M. (2017). Anlatı araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 237-279). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fırat, M., Kılınç, H., & Yüzer, T. V. (2017). Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 63-70.
- Field, J. (2010). Lifelong learning. K. Rubenson (Ed.). *Adult learning and education* içinde (s. 20-25). Oxford: Elsevier
- Fisher, G. (2000). Lifelong learning: more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11, 265-294.
- Gou, S., & Shan, W. (2019). Adult Education in China: Exploring the Lifelong Learning Experience of Older Adults in Beijing. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 162, 111-124. DOI: <https://doi.org/10.1002/ace.20330>
- Heller, L. (2019). Social Media Closing the Distance in Online Education. In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. 81-91). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Hernandez-Gantes, V. M. (2010). Teaching adult learners in online career and technical education. V. C. X. Wang (Ed). *Integrating adult learning and Technologies for effective education* içinde (s. 101-119). New York: Information Science Reference.
- Inoue, Y. (2007). Online education for lifelong learning: a silent revolution. Y. Inoue (Ed.). *Online education for lifelong learning* içinde (s. 1-27). London: Information Science Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-59904-319-7.ch001>
- Jones, A., & Issroff, K. (2005). Learning technologies: Affective and social issues in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 44(4), 395-408. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.04.004>
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research: Principles and practicalities. In D.J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry*. USA: Sage Publications.
- Knowles, M. S. (1996). *Yetişkin öğrenenler göz ardı edilen bir kesim*. (Çev: S. Ayhan). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Law, K. M. Y., Geng, S., & Li, T. (2019). Student enrollment, motivation and learning performance in a blended learning environment: The mediating effects of social, teaching, and cognitive presence. *Computers & Education*, 136, 2-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.021>
- Lee, D., Watson, S. L., & Watson, W. R. (2019). Systematic literature review on self-regulated learning in massive open online courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 28-41. <https://doi.org/10.14742/ajet.3749>
- Lee, K., Choi, H., & Cho, Y. H. (2019). Becoming a competent self: A developmental process of adult distance learning. *The Internet and Higher Education*, 41, 25-33. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.12.001>
- Lim, D. H. (2004). Cross cultural differences in online learning motivation. *Educational Media International*, 41(2), 163-173. <https://doi.org/10.1080/09523980410001685784>
- London, M. (2011). Lifelong learning: introduction. M. London (Ed). *The Oxford handbook of lifelong learning* içinde (s. 3-11). New York: Oxford University Press.
- Martinez, M., & Jagannathan, S. (2010). Social networking, adult learning success and moodle. T. T. Kidd ve J. Keengwe (Eds). *Adult learning in the digital age: perspectives on online Technologies and outcomes* içinde (s. 68-80). New York: Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-828-4.ch007>
- Maughan, G., & Mupinga, D. (2010). Prevalent andragogical instructional preferences and technologies. V. C. X. Wang (Ed). *Integrating adult learning and Technologies for effective education* içinde (s. 206-220). New York: Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-694-0.ch012>
- McIntosh, C. (2005). Introduction. C. McIntosh, & Z. Varoglu (Eds), *Perspectives on distance education: lifelong learning and distance higher education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141218>
- Mendieta, J., & Barkhuizen, G. (2020) Blended language learning in the Colombian context: a narrative inquiry of teacher ownership of curriculum change. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 176-196. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1553888>
- Miltiadou, M., & Savenye, W. C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *Educational Technology Review*, 11,1.
- Odo, D. M., Pace, C., & Albers, P. (2017). Socialization Through (Online) Design: Moving into Online Critical Spaces of Learning. *In Education*, 23(1). 41-65.
- Öztürk, F. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ideal vatandaşlık anlayışlarına yönelik bir anlatı sorgulaması (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Park, S., & Yun, H. (2018). The influence of motivational regulation strategies on online students' behavioral, emotional, and cognitive engagement. *American Journal of Distance Education*, 32(1), 43-56. <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1412738>
- Schmidt, S. W., Dickerson, J., & Kisling, E. (2010). From pedagogy to andragogy: transitioning teaching and learning in the information technology classroom. V. C. X. Wang (Ed). *Integrating adult learning and Technologies for effective education* içinde (s. 63-81). New York: Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-694-0.ch004>

- Siemens, G., & Conole, G. (2011). Connectivism: Design and delivery of social networked learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 1–5.
- Sprlak, T. (2016). Twenty-five years after – rebuilding the lifelong learning system in the Czech and Slovak Republic: progress, challenges and lessons learnt from a narrative research, *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2), 198-209. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1145195>
- Toprakçı, E., & Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 253-275. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m>
- Tummons, J., & Ingleby, E. (2014). *A to z of lifelong learning*. İngiltere: Open University Press
- Tung, L. C. (2013). Improving students' educational experience by harnessing digital technology: Elgg in the ODL environment. *Contemporary Educational Technology*, 4(4), 236–248. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6106>
- UNESCO. (2016). Community-based lifelong learning and adult education: situations of community learning centres in 7 asian countries. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246480E.pdf> (Erişim tarihi: 10.12.2019).
- Wang, V. C. X. (2010). Effective teaching with technology in adult education. V. C. X. Wang (Ed). *Integrating adult learning and Technologies for effective education* içinde (s. 48-62). New York: Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-694-0.ch003>
- Yeşil, Y. (2017). Türkiye'de mesleki eğitimin gelişimi açısından uzaktan eğitim faaliyetlerinin önemi. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 22(3), 757-768.
- Zilka, G. C., Rahimi, I. D., & Cohen, R. (2019). Sense of challenge, threat, self-efficacy, and motivation of students learning in virtual and blended courses. *American Journal of Distance Education*, 33(1), 2-15. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1554990>

Yazarlar

Şeyda Kır, Milli Eğitim Bakanlığı'nda İngilizce Öğretmeni olarak çalışmaktadır. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine devam etmektedir. İlgi alanları arasında Kitlelesel Açık Çevrimiçi Dersler, yetişkin eğitimi, yaşam boyu öğrenme ve açık ve uzaktan öğrenme ortamları olan Kır, bu konulardaki araştırmalarını sürdürmektedir.

Dr. Aras Bozkurt, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesinde öğretim üyesidir. Bozkurt, Uzaktan Eğitim bölümünden yüksek lisans ve doktora derecesine sahiptir. Bozkurt'un öncelikli ilgi alanları uzaktan eğitim, açık ve uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve eğitim teknolojileridir. Bozkurt aynı zamanda bağlantıcılık, rizomatik öğrenme, hetagoji gibi kuramsal, kavramsal yaklaşımlar ile sosyal ağ analizi, duygu analizi ve veri madenciliği gibi araştırma paradigmalarıyla ilgilenmektedir.

İletişim

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye
seydaakr@gmail.com

Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye
arasbozkurt@gmail.com

Summary

Purpose and Significance: With the rapid development of Information Communication Technologies and social networks, the internet has become a part of business, education, economic and social life. Based on these developments, people's access to information and access to learning environments has potentially increased. Considering these opportunities, lifelong learning has turned into an important process and requirement. The perspective of lifelong learning has the awareness of building a knowledge-based evolving society that can meet people's learning needs in line with different learning tools and meaningful experiences (UNESCO, 2016). The philosophy of lifelong learning removes the limits and restrictions on learning and access to knowledge. With the elimination of these boundaries, lifelong learning is maintained in open and distance learning environments and online platforms. Open education faculties, in this regard, support and sustain lifelong learning through delivery methods such as distance education system. Learners are involved in these systems not only for the purpose of a career, but also for lifelong learning experiences. In this context, the aim of the research is to examine the contribution of open and distance learning system to lifelong learning processes. For this purpose, the research questions were determined as follows:

1. To what extent open and distance learning support learners' lifelong processes?
2. To what extent experiences of the learners in open and distance learning change and in what dimensions differentiate?

Methodology: This study used qualitative narrative research to seek answers to the research questions. Narrative research attempts to explain a particular situation or phenomenon based on the life stories and experiences of individuals (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2012; Cresswell, 2016). It requires combining these stories and analyzing and reporting data, taking advantage of the experiences or stories of one or more people to use in describing chronological events (Czarniawska, 2004). The data for the current study was obtained from the 'My Story' (Bozkurt and Büyük, 2018) project conducted by Anadolu University in the academic years 2017-2018 and 2018-2019. Within the scope of the project, students in the system were asked to share their own stories regarding their learning processes and experiences in open and distance learning system. From the stories of learners, a total of 31 stories linked to the theme of lifelong learning were parsed and examined in the context of this study. From this perspective, the context of the research is the open education system, while the working group of the research is the open and distance learning system.

All the stories examined in this study were examined within the context of the contribution of participants' open and distance learning experiences linked to lifelong learning processes. Using the thematic analysis approach, the textual data were analyzed and divided into themes, categories and codes. In this analysis phase, the theme forms the top heading associated with lifelong learning. The themes contain categories that are related to the main theme, and each category consists of different codes.

Results: The findings of the study consist of five different themes. Accordingly, these are; motivation, personal development, professional development, socialization and self-management. Each theme consists of categories and codes in its context. The theme of motivation consists of the categories of internal motivation and external motivation. The theme of personal development includes the categories of lifelong learning, self-awareness, gaining

self-confidence and life satisfaction. Another theme is professional development which has the categories of career and usability. The theme of socialization covers the sense of community, while the theme of self-directed consists of the category of experience. When the findings of the study are examined within the framework of lifelong learning philosophy, it can be concluded that learners have experienced similar experiences and similar learning processes.

Discussion and Conclusion: Within the scope of the themes examined, the factors contributing to the lifelong learning processes of learners within the open education system, which are treated as open and distance learning environments, have been identified. Motivation is the factor that causes learners to continue this process with positive attitudes and emotions. Motivation is an effective variable consisting of internal or external factors that influence learners' learning process, guide them, help them organize their work (Zilka, Rahimi and Cohen, 2019). While motivation is seen as an effective factor in enrolling learners in the system and completing the process in online or blended learning environments (Law, Geng and Li, 2019), this study can also be concluded that motivation is related to re-enrolling learners in another program after completing the program.

Learners in an open and distance learning environment are adult learners. In addition to the learning process, learners are expected to plan their learning processes well, and manage them, respectively, considering that they have duties and responsibilities in different areas such as work, family, social environment. In another way, self-management skill in online learning environments is an important condition affecting learner success (Cho and Shen, 2013). The related literature reports that the number of learners who are enrolled in an online higher education institution has been increasing in recent years. These learners are thought to regulate their learning and work lives by creating a pattern within their living conditions, becoming lifelong learners and developing self-management skills (Lee, Choi and Cho, 2019).

Another result obtained in the research is how learners contribute to their personal development and professional development through their experiences in the open and distance learning system from the perspective of lifelong learning. It can be said that many different variables in the learning process have effects on professional and personal development. Distance Learning offers opportunities for learners to share knowledge, critical thinking, collaborative learning approaches and to develop many cognitive skills through digital communication technologies and social networks. (Dwyer and Walsh, 2019; Siemens and Conole, 2011; Tung, 2013). Professional development may be a new information transfer to individuals' business life from what they have learned in the open and distance learning program, or there may be a new career planning at the end of the program, a change of title in the profession. This is entirely about how the learner will continue to learn throughout their life by making decisions based on their life wishes and needs. In vocational education, it is important to develop human resources in line with technology and innovations and to achieve targeted quality values, and distance learning or online learning opportunities can make this situation easier and more efficient (Yesil, 2017).

Socialization is provided in open and distance learning environments or online learning platforms mostly through information and communication technologies or social networks. The sense of community in lifelong learning that learners experience in distance learning platforms encompasses the positive feelings of being in a group. Actions such as communicating and interacting for purposes such as academic support in online environments are socializing attempts of learners. Heller (2019) noted in his research that learners' sense of distance in online learning environments decreases with the inclusion of social networks in the environment. In

line with all these results and interpretations, open and distance learning environments contribute to learners in different dimensions during the lifelong learning process. Through the open and distance learning system they are involved in, learners gain skills and awareness about what they expect before learning, what they want to experience, and how to continue their lifelong learning adventure in line with their interests and needs.

Eğitim Yönetimi Alanında Doktora Öğrencisi Olmak: Lisansüstü Öğrencilerin Bakış Açısından Fenomenolojik Bir İnceleme

On being a PhD Student in Educational Administration: A Phenomenological Inquiry into the Perspective of the Graduate Students

Gökhan Arastaman *

Oya Uslu**

Selçuk Yusuf Arslan***

Pınar Necmiye Gülsoy Kerimoğlu****

To cite this article/ Atıf için:

Arastaman, G., Uslu, O., Arslan, S. S. ve Gülsoy Kerimoğlu, P. N. (2020). Eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisi olmak: Lisansüstü öğrencilerin bakış açısından fenomenolojik bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1323-1346. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.11m

Öz. Bu çalışmanın amacı, Eğitim Yönetimi doktora programına kayıtlı öğrencilerin deneyimlerini, karşılaşılan problemler, problemlerle baş etmek için kullanılan stratejiler ve süreçte motive edici faktörler açısından incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilim) desen ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki üç devlet üniversitesinin Eğitim Yönetimi Doktora programına kayıtlı, ders aşamasını tamamlamış tez aşamasında olan 25 doktora öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, yüz yüze görüşmeler ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencileri programın kendisine yönelik sorunları, iş hayatına yönelik sorunlarını ve diğer sorunları öncelikli olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar bu sorunlarla başa çıkarken içsel ve dışsal olmak üzere farklı stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıları bu zorlu süreçte güdüleyen faktörler ise mesleki ve kişisel faktörler şeklinde ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Doktora programı, Doktora öğrencisi, Eğitim Yönetimi Doktora Programı

Abstract. The aim of this study is to examine the experiences of PhD students in Educational Administration Program in terms of *the problems* they encounter, *the strategies* they use to deal with these problems and *the motivational factors* that stimulate them. The participants of this phenomenological study include 25 PhD students enrolled in the PhD program in Educational Administration departments of three state universities in Ankara. The data have been collected through a semi-structured interview form developed by the researchers, and analysed through descriptive content analysis. According to the findings of the research, the prominent problems of the PhD students are administrative problems at university, problems in their professional lives and individual problems. The students use different internal and external strategies to overcome these problems. And lastly, professional and individual factors motivate them to survive during this difficult path.

Keywords: Doctorate program, Doctorate students, Educational administration doctorate program

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.05.2020

Düzeltilme Tarihi: 17.09.2020

Kabul Tarihi: 21.10.2020

*Sorumlu yazar/ Correspondence: Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, gokhanarastaman@gmail.com ORCID: 0000-0002-4713-8643

** Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, oyauslu@gmail.com ORCID: 0000-0003-0435-831X

***Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, selcukarslan2013@gmail.com ORCID: 0000-0002-2546-0842

****Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, pnrugulsoy@gmail.com ORCID: 0000-0002-7055-5146

Giriş

Doktora derecesi almak çok yönlü akademik bir yolculuktur. Çünkü doktora öğrencileri, çalışmaları sırasında, çok çeşitli olumlu ve olumsuz deneyimleri içeren duygusal ve entellektüel açıdan yoğun bir sürece girerler. Bu süreç kimi öğrenci açısından ilham verici, cezbedici ve tatminkâr bir süreç olarak görünse de bazı öğrenciler açısından bireysel fedakârlık, bölünmüş yaşam, akademik sorunlar, sosyal destek yoksunluğu ve finansal sorunlar gibi güçlüklerle yüz yüze kalınan bir süreç olarak görülmektedir (Appel ve Dahlgren, 2003; Jairam ve Kahl Jr., 2012; Protivnak ve Foss, 2009; Spaulding ve Rockinson-Szapkiw, 2012). Bu süreçte yıpranmışlık ve yetersizlik gibi hislerle karşılaşan, programı bırakma niyetinde olan doktora öğrencilerinin, kariyerlerinin başlangıcında bu güçlüklerle başa çıkabilmeleri ve belirsizlikleri yönetebilmeleri gerekmektedir (Castelló, Pardo, Sala- Bubaré ve Suñe-Soler, 2017). Dolayısıyla, her öğrenci doktora eğitimini farklı bir şekilde deneyimlemekte ve bu durumun sebep ve sonuçlarının ne olduğu bir soru işareti olarak ortaya çıkmaktadır.

Alanyazın, doktora öğrencilerinin programa entegrasyonunda gerilim ve zorluklar yaşadığına işaret etmektedir (McAlpine ve Amundsen, 2007). Doktora öğrencileri akademik yaşamla ilgili eksik bir anlayışa sahip olabilir, eğitim ve araştırmanın göreceli önemi hakkında kafa karışıklığı yaşayabilir ve kendi değerleri ile akademik yaşamdaki değerlerini anlamlandırma konusunda belirsizlikler yaşayabilirler (Austin, 2002; Bieber ve Worley, 2006). Golde ve Dore'ye (2001) göre doktora programlarını yürüten üniversitelerin bu sorunları aşmak için gösterdikleri çabalar doktora öğrencileri tarafından kapsamlı ve yeterli bulunmamaktadır. Dolayısıyla doktora sürecindeki uygulamaların anlaşılması ve kendilerini akademisyen olarak kurgulama sürecindeki öğrencilerin karşılaştıkları deneyimlerin, zorlukların ve motivasyon kaynaklarının açıklığa kavuşturulması gerektiği söylenebilir.

ABD ve Türkiye'de doktora programlarına kayıt yaptıran öğrenci sayılarının son dönemlerde arttığı görülmektedir (NCES, 2020; YOK, 2020). Ancak programa başlayan öğrenci sayısındaki bu artışa rağmen doktora programlarındaki mezuniyet oranlarının düşük olması ve öğrencilerin yüksek yıpranma yaşaması ilgi çekicidir ve yüksek öğrenim kurumları açısından sorun teşkil etmektedir. Konuyla ilgili çalışmalar (Bowen, 2005; Bowen ve Rudenstine, 1992; Green, 1997; Lovitts, 2001) doktora öğrencilerinin yüzde ellisinin tezini tamamlayamadığını, yüzde yirmisinin ise ders aşamasını tamamladığı halde tez aşamasında başarısız olduğunu göstermektedir. Yani karmaşık bir süreç olan doktora programında birçok öğrenci ders dönemini başarıyla tamamlasa da tez yazma sürecini tamamlamada zorluklar yaşamaktadır (Akbulut, Şahin ve Çepni, 2013; McCalley, 2015).

Diğer yandan öğrencilerin yıpranma payının da yüzde elli ile yetmiş arasında olduğu belirtilmektedir (Nettles ve Millet, 2006). Doktora programlarında yıpranma ve uzayan tamamlama süresi hem öğrenciler hem de üniversiteler için maliyetli bir duruma dönüşmektedir. Çünkü süreçte öğrencilerin yıpranması ve programı bırakması bir programın üretkenliğini ve prestijini de olumsuz etkilemektedir (Nettles ve Millet, 2006). Doktora çalışmalarının araştırma, eğitim, liderlik, politika ve mesleki uygulama açısından önemi düşünüldüğünde, bu yüksek terk oranları endişe vericidir.

Lisansüstü eğitime odaklanan araştırmaların çoğu yapısal değişkenlere (örn. zaman-derece) veya faktörlere (danışmanlık, finans, çevre vb.) odaklanmıştır (Bowen ve Rudenstine, 1992; Lovitts, 2001). Görece az sayıdaki çalışma, lisansüstü okul deneyim ve karmaşıklığını derinlemesine

araştırmak için tek değişkenli analizlerin ötesine geçmeye çalışır. Bazı araştırmacılar, öğrencilerin lisansüstü eğitimdeki deneyimlerine ilişkin görüşler ortaya koymuşlar ve böylece lisansüstü eğitimin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmuşlardır (Bair ve Haworth, 2004; Golde ve Dore, 2001).

Genel olarak bakıldığında konuyla ilgili yurtdışında yapılan çalışmaların, daha çok doktora sürecinde yıpranma ve süreçten ayrılma konularını ele alarak (Stallone, 2004; Lovitts, 2001; Johnson, Green ve Kluver, 2000) doktora süreciyle ilgili anlayış kazanmaya odaklandığı görülmektedir. Ancak bu çalışmaların, bazı öğrencilerin süreci başarıyla bitirmesine karşın bazılarının programdan ayrılmasına ilişkin net bir açıklamada bulunamadığı görülmektedir (Zumbrunn, Tadlock ve Roberts, 2011). Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise konu lisansüstü eğitimin önemi veya sorunları gibi tekli bağlamda ele alınarak (Karakütük vd; 2010; Akbulut, Şahin ve Çepni, 2013; Karadağ ve Özdemir, 2017) incelenmeye çalışılmıştır. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde çok az çalışmanın eğitim yönetimi doktora öğrencilerinin süreçteki güçlükleri, stratejileri ve motivasyonları ile ilgili deneyimleri derinlemesine analiz ettiği görülmektedir. Halbuki doktora öğrencilerinin olumlu ve olumsuz olarak algıladıkları deneyimler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak, öğrencilerin araştırmacı olarak kimliğini kavramasına ve doktora programlarının kalitesini artırmaya katkıda bulunabilir (McAlpine, Jazvac-Martek ve Hopwood, 2009). Bu bağlamda mevcut araştırma diğer çalışmalardan farklı olarak doktora öğrencilerinin sürece ilişkin görüşlerini; sorunlar, stratejiler ve motivasyon kaynakları bileşenleri ile ele alarak konuyu bütüncül bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır.

Literatür Taraması

Doktora eğitimini tamamlamak maliyetli, zaman alıcı ve stresli bir iştir. Bu sürece başlayan pek çok öğrenci ya süreci ya tamamlayamadan programdan ayrılır ya da eğitimini çok uzun sürede tamamlar. Bu konuda yapılan çok sayıda çalışma doktora programının tamamlanması sürecine ilişkin öğrenci deneyimlerini açıklamaya çalışmıştır (Bowen ve Rudenstine, 1992). Bu deneyimlere bakıldığında öğrencilerin doktora programını tamamlayamamalarının, farklı sorumluluklarının olması, sürece motive olamamaları, doktora eğitimlerinin iş ve aile yaşamlarını etkilemesi gibi kişisel faktörlerden kaynaklanabileceği gibi, öğrencilerin eğitim aldıkları kurumun öğrenme kültürü ve ortamı, danışmanlık sürecindeki güçlükler, yöntembilim eksikliği gibi birçok faktörle de ilgili olduğu görülmektedir (Stallone, 2003). Genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin tezlerini bitirememelerinin, finansal sorunlar, medeni durumdaki değişiklik, iş değiştirme, aile üyelerinden birinin hastalığı, ikamet değişikliği veya sadece vazgeçme gibi birçok nedene bağlandığı görülmektedir (Lovitts, 2001).

Literatür, doktora süreci üzerine yapılan araştırmaların öncelikle, süreçte yıpranma, programdan ayrılma ve yaşanan stres gibi süreci olumsuz etkileyen deneyimleri ortaya koymaktadır (Bair ve Haworth, 2004; Gardner, 2009). Yapılan araştırmalar doktora öğrencilerini etkileyen birçok zorlu deneyime dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların, öğrencilerin akranlarıyla ve tez danışmanlarıyla olan ilişkileri ile fakülte ve iş-yaşam koşulları gibi sosyal ve örgütsel faktörlere ilişkin deneyimlere odaklandığı görülmektedir (Jairam ve Kahl Jr., 2012; Pyhäntö, Nummenmaa, Soini, Stubb ve Lonka, 2012). Özellikle danışman desteğinin doktora derecesi almayı ve doktora memnuniyetini destekleyen önemli bir faktör olduğu bildirilmiştir. (Bair ve Haworth, 2004; Barnes ve Randall, 2012; McAlpine ve McKinnon, 2013). Doktora öğrencilerinin, sosyal destek eksikliği, danışman ilgisizliği veya ekonomik zorluk gibi deneyimleri yaşamlarının, programdan ayrılmalarına neden olan faktörler olduğu görülmüştür (Jairam ve Kahl Jr., 2012;

Pyh lt , Vekkaila, ve Keskinen, 2012; Zhao, Golde ve McCormick, 2007). Bu olumsuz deneyimlerin, doktora adaylarının kimliğini olumsuz yönde etkileyen ve yıpranma riskini artıran verimsizlik, sinizm, tükenmişlik ve izolasyon duygularına yol açtığı görülmüştür (Ali ve Kohun, 2006).

Diğer yandan doktora sürecinde karşılaşılan bireysel faktörlerle ilgili zorluklar da önemli deneyimler olarak vurgulanmaktadır. Bu faktörler araştırmacıların araştırma sorularını tanımlaması, metodolojik sorunları  ozmesi, veri toplaması ve analiz etmesi gibi araştırmacı rolüne ilişkin yetkinliklerin geliştirilmesi ile ilgilidir (Castell , I esta ve Corcelles, 2013; Cotterall, 2013). Buna ek olarak, araştırmacılar öğrencilerin kendi ilişki ağlarını oluŐtırmada, zaman baskısını aŐmada veya sağlıklı bir iş-yaşam dengesini sağlamada zorluk yaşadıklarını gözlemlemiŐlerdir (Pyh lt , Vekkaila ve Keskinen, 2012).

Tüm bu g c lukler karşısında doktora  ğrencilerinin başarılı olmaları ve programla ilgili gereklilikleri zamanında tamamlayabilmeleri için bazı faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu faktörler; aidiyet duygusu, başarma güdüsü, akademik entegrasyon ( r. akademik ortamlarda bulunma), özerklik ve seçim fırsatı, sıkıntıların üstesinden gelme yeteneği ve kişisel fedakârlık şeklinde sıralanabilir (Rockinson-Szapkiw, Spaulding ve Bade, 2014).

Doktora sürecinde zorluklarla baş etme ve motivasyon

Doktora  ğrencilerinin süreçte karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarında temel olarak, danışmanlarıyla ve bölümle olan formel ve informel ilişkilerinin, bölümle entegrasyonun, bölümün ve danışmanın desteğinin olmasının yanında (Lovitts, 2001), finansal desteğin, olumlu ve destekleyici aile ilişkilerinin, yılmaz ve sebatk r kişilik özelliklerine sahip olmanın (Maher, Ford ve Thompson, (2004) etkili olduğu görülmektedir. Eğer  ğrenci danıŐmanıyla ve bölümüyle zayıf ilişkilere sahipse, doktora sonrası gelecekle ilgili kafasında soru iŐaretleri mevcutsa ve kendini yalnız, izole hissediyorsa (Golde, 2005), süreçte karŐılaŐacađı g c luklerle etkili bir şekilde başa çıkması da zor olacaktır. Bu bakımdan finansal ve ailevi sorunların en aza indirilmesi, akran ve aileden olumlu desteğin sağlanması, danışman ve tez izleme komitesi  yeleri ile olumlu zengin ilişkilerin kurulması en önemli başa çıkma yöntemleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Doktora  ğrencileri programın doğası gereği süreçteki diğer kişilerle yakın ilişkiler yaşayan sosyal bireylerdir. Bu birlik, programdaki diğer öğrenciler, tez danışmanı, tez izleme komitesi ve programdaki diğer  ğretim üyelerinden oluŐur (Mullen, 2005). Konuyla ilgili çalışmalar, iş birliği içinde çalışan öğrencilerin genellikle tek başına çalışan öğrencilerden daha yüksek başarı sağlama eğiliminde olduklarını göstermektedir (Johnson ve Johnson, 1998). Bu organik iş birliği, öğrencinin baŐarisının sürekliliğini sağlamaktadır. Tezini tamamlayan öğrenciler birbirleriyle dinamik ilişkiler kuran ve tez danışmanı ve tez izleme komitesi (TİK)  yeleri ile düzenli iletişim kurabilen öğrencilerdir. Mullen (2005) ayrıca, doktora  ğrencilerinin karşılıklı etkileşiminin, olumlu ilişkiler kurma, eleştirel beceri geliştirme ve sonuçta akademik başarıya ulaşma gibi olumlu sonuçlar doğurduğunu ileri sürmektedir.

Tinto (1993) doktora  ğrencilerinin, sebatk r ve yılmaz olmaları ve başarıya ulaşmaları için öncelikle akademik ve sosyal yönden doktora süreciyle bağlılıklarını g c lendirmeleri gerektiğini belirtmektedir.  nk n  programıyla entegrasyonunu sađlamamıŐ, stresli, kendini izole ve yalnız hisseden, sosyal desteği olmayan doktora  ğrencilerinin motivasyonu kaybetme ve programdan

ayrılma olasılıkları daha yüksektir (Tinto, 1993). Öğrenciler bu ihtiyaçlarını karşılayan ortamlara ihtiyaç duyarlar (Rockinson-Szapkiw, Spaulding ve Bade, 2014). Ancak öğrencilerin bu tür ortamlara bireysel olarak ulaşması her zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bölümün özellikle tez dönemindeki ve bölümle fiziksel bağı zayıf olan öğrencilerin akademik entegrasyonunu sağlayacak fiziki ve dijital araçlarının olması önemli bir gereklilik olarak görülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Üniversitelerin temel amaçlarından olan araştırma, daha çok lisansüstü eğitim sürecinde özellikle doktora düzeyinde gerçekleşmektedir. Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaların amacı bilgi üretmek, öğrenimi arttırmak ya da eğitim sorunlarını çözmektir. Bu açıdan bakıldığında doktora öğrencilerinin süreçle ilgili fikirlerini öğrenmek ve karşı karşıya kaldıkları sorunlara çözüm bulmak bir doktora programlarının etkililiği ve verimliliği açısından önemli bir konudur.

Dinamik bir eylem alanı olan doktora eğitiminde öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları, bunlarla başa çıkma stratejilerini ve motivasyon faktörlerini bilip anlayış kazanmak, gelişen bilim ve teknolojiler ile eğitim arasındaki eşgüdümü sağlamak açısından önemlidir. Ayrıca bu süreçte yaşanan zorlukların, sürecin içinde geleceğin akademisyenleri olan doktora öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda belirlenip giderilmesi de eğitim planlaması açısından önemlidir. Lovitts'e (2001) göre, doktora tez süreci hakkındaki anlayış eksikliği, öğrencilerin süreçteki yıpranma oranlarının artmasına neden olmaktadır. Birçok doktora öğrencisi ya ders aşamasındayken ya da tez aşamasına geçtikten sonra programdan ayrılmaktadır. Doktora öğrencilerinin bir programa girdikten sonra bitirememelerini etkileyen birçok faktörün varlığından söz edilebilir. Öğrencilerin doktora programlarını tamamlamalarına etkide bulunan faktörlerin daha iyi anlaşılması, lisansüstü eğitim veren enstitülerin öğrencilere doktora derecesine zamanında ulaşmalarını teşvik eden stratejiler geliştirmelerini ve uygulamalarını sağlayabilir. Bu da doktora öğrencilerinin yetiştirilmesinde kurum kaynaklarının düşük maliyetli kullanımını sağlayabilir. Bu araştırmanın eğitim yönetimi doktora öğrencilerinin doktora eğitimlerini tamamlamasına etki eden faktörleri ortaya koyarak, doktora süreci ile ilgili yapılacak çalışmalara katkıda bulunması beklenmektedir.

Bu çalışmanın amacı eğitim yönetimi doktora programı öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri, bu güçlüklerle başa çıkmada kullandıkları stratejileri ve onları motive eden faktörleri doktora öğrencilerinin görüşlerine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Eğitim yönetimi doktora programı öğrencilerinin doktora programı sürecinde karşılaştığı güçlükler nelerdir?
2. Eğitim yönetimi doktora programı öğrencilerinin doktora programı sürecinde karşılaştığı güçlüklerle başa çıkma stratejileri nelerdir?
3. Eğitim yönetimi doktora programı öğrencilerinin doktora programı sürecindeki motivasyon kaynakları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Eğitim yönetimi doktora programı öğrencilerinin doktora sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya koymaya çalışan bu çalışma "fenomenolojik" bir çalışmadır. Fenomenoloji, sosyal gerçekliği anlamak için bu gerçekliğin meydana getirdiği insan deneyimlerine odaklanır. Bu kapsamda olguya ilişkin deneyimler sorgulanır (Ersoy, 2016). Patton'a (2002) göre fenomenoloji günlük deneyimlerimizin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bir anlayış edinilmesini amaçlar. Fenomenoloji deseninde birkaç kişinin yaşadığı kavram veya olguların ortak anlamı açıklanır (Cresswell, 2013). Bu bağlamda mevcut araştırmanın fenomeni eğitim yönetimi doktora programı öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler, bu güçlüklerle başa çıkmada kullandıkları stratejiler ve onları motive eden faktörler olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, fenomene ilişkin katılımcıların yaşanmış deneyimlerine odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Fenomenolojik nitel araştırma deseninde 5-25 kişilik konuya ilişkin tecrübeleri olan kişilerin seçildiği maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilir (Creswell, 2013; Glesne, 2012). Cohen, Kahn ve Steeves'e (2000) göre fenomenolojik araştırmada yaşanan deneyimleri yoğun bir şekilde araştırmak söz konusu değilse geniş bir katılımcı grubunu seçmek daha uygundur. Bu çerçevede, araştırmanın katılımcıları Ankara'daki üç devlet üniversitesinin Eğitim Yönetimi Doktora programına kayıtlı 25 Doktora öğrencisinden oluşmuştur. Bu üç devlet üniversitesinin seçiminde, eğitim yönetimi alanı itibariyle köklü geçmişe sahip olmaları, kurumsal altyapılarının doktora eğitimi bağlamında güçlü olması ve kolay ulaşılabilir olmaları gibi faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Doktora Devam Ettiği Üniversite	Mevcut İşi	Yaşı	Cinsiyeti
K1	Hacettepe Üniversitesi	Öğretmen/Müdür Yrd.	31	Erkek
K2	Gazi Üniversitesi	Öğretmen/Müdür Yrd.	41	Erkek
K3	Hacettepe Üniversitesi	Uzman Yardımcısı	27	Kadın
K4	Hacettepe Üniversitesi	Proje Koordinatörü	31	Kadın
K5	Hacettepe Üniversitesi	Öğretmen	33	Kadın
K6	Hacettepe Üniversitesi	Öğretmen	33	Kadın
K7	Hacettepe Üniversitesi	Araştırma Görevlisi	27	Kadın
K8	Hacettepe Üniversitesi	Kurumsal Eğitim Sor.	41	Kadın
K9	Gazi Üniversitesi	Araştırma Görevlisi	28	Erkek
K10	Gazi Üniversitesi	Araştırma Görevlisi	34	Erkek
K11	Hacettepe Üniversitesi	Öğretmen	28	Erkek
K12	Gazi Üniversitesi	Öğretmen	37	Erkek
K13	Hacettepe Üniversitesi	Okul Müdürü	38	Kadın
K14	Gazi Üniversitesi	Araştırma Görevlisi	32	Kadın
K15	Ankara Üniversitesi	Araştırma Görevlisi	28	Kadın
K16	Ankara Üniversitesi	Serbest Meslek	41	Erkek
K17	Hacettepe Üniversitesi	Uzman Yardımcısı	28	Kadın

K18	Ankara Üniversitesi	Öğretmen	40	Kadın
K19	Ankara Üniversitesi	Maarif Müfettişi	47	Erkek
K20	Ankara Üniversitesi	Araştırma Görevlisi	32	Kadın
K21	Ankara Üniversitesi	Araştırma Görevlisi	28	Kadın
K22	Ankara Üniversitesi	Araştırma Görevlisi	29	Kadın
K23	Hacettepe Üniversitesi	Çalışmıyor	31	Erkek
K24	Hacettepe Üniversitesi	Okutman	34	Kadın
K25	Ankara Üniversitesi	Araştırma Görevlisi	30	Kadın

Tablo 1’den de görüleceği gibi maksimum çeşitliliği sağlamak (Creswell, 2013) için araştırma farklı meslek ve yaş grubundan olan ve üç büyük üniversitenin eğitim yönetimi doktora programına kayıtlı doktora öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi’nden 12, Ankara Üniversitesi’nden 8 ve Gazi Üniversitesi’nden 5 doktora öğrencisi katılmıştır. Yaşları 27 ile 47 arasında değişen katılımcıların 9’u erkek 16’sı kadındır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesi sürecinde öncelikle kapsamlı bir yazın taraması yapılmış ve konuya ilişkin kavramsal çerçeve belirlenmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından 10 doktora öğrencisiyle ön görüşmeler gerçekleştirilmiş ve doktora eğitiminin onlar için ne anlama geldiği, bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve bunlarla başa çıkma deneyimlerine ilişkin görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Daha sonra bir taslak görüşme formu hazırlanmış ve taslak form uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen düzeltme önerileri sonrasında taslağa son hali verilmiştir.

Görüşmelerde katılımcılara doktora sürecine ilişkin görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan aşağıdaki üç açık uçlu soru sorulmuştur:

- Doktora sürecinde hangi zorluklarla karşılaşmaktasınız ve bu zorlukların kaynakları nelerdir?
- Doktora sürecinde karşılaştığınız zorluklarla nasıl başa çıkmaktasınız?
- Sizi doktora sürecine bağlayan faktörler nelerdir?

Görüşmeler sırasında anlaşılmayan soru olduğunda veya katılımcıların görüşlerini ayrıntılı olarak belirtmeleri istendiğinde ek sorular sorulmuştur.

Geçerlik-Güvenirlilik Çalışmaları

Araştırmadan elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliği *katılımcı teyidi*, *akran değerlendirme* ve *zengin ve yoğun tanımlama* yoluyla gerçekleştirilmiştir (Lincoln ve Guba, akt; Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018).

Katılımcı Teyidi

Katılımcı teyidi süreci, katılımcılardan elde edilen verilere dayalı olarak araştırmacı tarafından yapılan yorumların, araştırmada yer alan katılımcılarla yeniden paylaşılarak test edilmesi olarak tanımlanabilir. Bu süreç araştırmacıya, katılımcıların görüşlerine dayalı olarak yaptığı

yorumların, gerçekten katılımcının ifade ettiği tecrübelerini yansıtıp yansıtmadığını belirleme olanağını vermektedir (Lincoln ve Guba, akt; Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018).

Bu aşamada katılımcı görüşleri belirlendikten sonra her bir kavrama ilişkin ifadeler tablolar haline getirilmiş ve her bir katılımcıya gönderilmiştir. Bu noktada tablolarda belirtilen ifadelerin kontrol edilerek teyidi sağlanmıştır. Gerçekleştirilen bu işlem, araştırmacının katılımcıların görüşlerine ilişkin yaptığı yorumları doğrulamasına yardımcı olmuştur.

Akran değerlendirme

Araştırmacı çeşitlemesi olarak da adlandırılan akran değerlendirme, araştırmacının, araştırma sürecinin tamamı veya bir kısmı hakkındaki düşüncesini, araştırmaya yardımcı olması için çalışmada yer almayan bir akranını davet ettiği bir süreçtir. Bu şekilde elde edilen dönütler araştırmacıya farklı perspektifler kazandırabilir (Lincoln ve Guba, akt; Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018), araştırmadaki hataların fark edilmesini sağlayabilirler (Creswell ve Miller, 2000). Nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış iki öğretim üyesi, bu araştırmaya akran olarak katılmıştır. Bu aşamada görüşmelerin deşifreleri araştırmacı ve akranları tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Daha sonra, katılımcıların cevapları akranlar tarafından incelenmiş ve olası kodlar ve temalar konusunda görüşmeler yapılmıştır.

Zengin ve yoğun tanımlama

Zengin ve yoğun tanımlama araştırmacının, veri toplama sırasındaki deneyimlerini sağlam ve ayrıntılı bir şekilde açıkladığı bir tekniktir. Ortam, katılımcılar ve bulgular detaylı olarak tanımlanır (Lincoln ve Guba, akt; Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Bu çalışmada katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilerek bu görüşlerle oluşturulan kategoriler belirginleştirilmeye, dolayısı ile çalışmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle katılımcılara e-posta yoluyla ulaşılmaya çalışılmış, katılımcılar bilgilendirilmiş onam formu ile görüşmenin amacı ve süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılara kişisel bilgilerinin hiçbir surette deşifre edilmeyeceği, kişisel bilgilerinin gizli kalacağı ilkesine saygı duyulacağı bilgisi verilmiştir. Yaklaşık 35-40 dakika süren görüşmeler doktora öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelerde yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmıştır. Veriler kontrol edilerek analize hazırlanmıştır. Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiş ve bu süreçte dört aşamalı içerik analizi süreci takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öncelikle bütün veriler ayrıntılı bir şekilde gözden geçirilerek benzer ifadeler kodlanmıştır. Daha sonra kodları temsil eden temalar bulunmuş, son olarak da ortaya çıkan kodlar ve temalar organize edilerek bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Verilerden yapılan doğrudan alıntılarda katılımcıların isimleri yerine kodlar kullanılmıştır.

Bulgular

Veri analizi sonucunda, üç ana kategori altında yedi alt kategori kümelmiştir. Bu kategoriler ve alt kategoriler, bulguları ve bunların yorumlarını bir bütün olarak özetlemek için Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo2.

Doktora Sürecine İlişkin Görüşler

Kategori	Alt kategori	Kod
1-SORUNLAR	Alt kategori 1: Doktora Programına Yönelik Sorunlar	Kod 1: Ders programı
		Kod 2: Yabancı dil eksikliği
		Kod 3: Ders yükünün fazlalığı
		Kod 4: Yönetmelikle kısıtlanan ders süresi
		Kod 5: Verilen ödevlerin fazlalığı
		Kod 6: Yöntem/İstatistik bilgisinde yetersizlik
		Kod 7: Danışmanlar ve öğretim üyeleriyle yaşanan sorunlar
		Kod 8: Veri toplama zorluğu
	Alt kategori 2: İş Yaşamıyla İlişkili Sorunlar	Kod 1: İzin alma zorluğu
		Kod 2: İş hayatı ile birlikte doktora yapma
Alt kategori 3: Diğer Sorunlar	Kod 1: Ulaşım	
	Kod 2: Zaman yetersizliği	
	Kod 3: Stres	
	Kod 4: İlerleyen yaş	
	Kod 5: Destek görememe	
	Kod 6: Siyasi gelişmeler	
2-STRATEJİLER	Alt kategori 1: İçsel Stratejiler	Kod 1: Sabırlı davranma
		Kod 2: Başlanan işi bitirme isteği
		Kod 3: Fedakârlık gösterme
	Alt kategori 2: Dışsal Stratejiler	Kod 1: İyi iletişim kurma
		Kod 2: Zamanı iyi yönetme
		Kod 3: Danışman ve akran desteği
		Kod 4: Çok okumak
3-GÜDÜLEYİCİLER	Alt kategori 1: Mesleki Güdüleyiciler	Kod 1: Zorunluluk
		Kod 2: Terfi
		Kod 3: Unvan
		Kod 4: İşini daha iyi yapma
	Alt kategori 2: Bireysel güdüleyiciler	Kod 1: Kendini geliştirme
		Kod 2: İtibar kazanma
		Kod 3: Sorunlara çözüm bulma
		Kod 4: Sürekli öğrenme faaliyetinde bulunma
		Kod 5: Farklı bakış açısı kazanma

Kategori 1: Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Katılımcıların Eğitim Yönetimi Doktora Programı sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemek üzere *Doktora öğrencileri çalışmalarında hangi zorluklara karşılaşmaktadır ve bu zorlukların kaynakları nelerdir?* sorusu sorulmuştur. Katılımcı görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Kod ve Örnek Alıntılar

Alt kategori	Kodlar	Örnek Alıntılar	
Doktora Programına Yönelik Sorunlar	Ders programı	K4: Biraz ders seçme mevzusunda sıkıntı çektim açıkçası. Dersler çakıştı, zorunlu almak zorunda kaldığım oldu. Çok zorunlu ders var, biraz daha seçmeli olsaydı daha iyi olabilirdi. Zorunlu olan bir dersten seçmeli dersimi seçemedim bu beni soğuttu biraz da olsa.	
	Yabancı dil eksikliği	K14: Yabancı dil zorluğu yaşayanlar var. Dile çalışmak için az ders seçen arkadaşlar var. Bu da süreci uzatıyor. 4-5 dönem sürüyor.	
	Ders yükünün fazlalığı	K18: Ders yükü açısından çok ağır. Bilimsel hazırlık almıyorsanız en az 10 ders. Başka yerden geldiyseniz 5-6 bilimsel hazırlık veriliyor. Toplamda 15-16 ders çok fazla. Bir zorluk da mesai açısından bakıldığında farklı illerden gelenlerin yaşadığı zorluklar. İstanbul, Niğde, Kastamonu'dan geliyorlar. Bir gün içinde derslerini almak zorundalar. Başka gün kalamıyorlar. Programı uyuşturamama problemi yaşıyorlar. İsteddiği dersten ziyade uygun olduğunu gün içindeki dersleri tercih etmek zorunda kalıyorlar.	
	Ders döneminin kısa olması	K10: Yani ders konusunda 4 dönemde bitirme zorunluluğu değil de bence 6 dönemde bitirme zorunluluğu olursa iyi olur. Ben 2 ders almak istiyorum daha rahat rahat okumalarımı yapayım diye. Ama 2 yılda bitirmek durumunda olduğum için daha fazla ders alıyorum. İstedğim gibi geçmiyor ders, yani istediğim kadar okuma yapamıyorum. Ödevler de istediğim kalitede olmuyor. Bence ders süresinin biraz uzatılması lazım.	
	Verilen ödevlerin fazlalığı	K17: Zaman yönetimi iyi olmalı. Gece üçe kadar ödev yaptığımı çoğu defa hatırlıyorum. Böyle de olmalı. İletişimimiz optimal düzeyde olmalı.	
	Yöntem / İstatistik bilgisinde yetersizlik	K25:Türkiye'de en fazla karşılaşılan sorunlardan biri yöntem sorunu, bilindiği üzere. Doktorada öğrencilerin o yöntem sorununu aşmaları gerekiyor. Bazen öğrencide o istek sadece zorunlu ders olduğu için alma eğilimindedir. Ama onu o şekilde görmemek gerekiyor. Zaten zorunlu ders olarak gördüğün zaman o dersten çok soğuyorsun, onu geliştirme aracı olarak görmediğin zaman da o konulara çalışmak istemiyorsun. İstatistik derslerinde çünkü öğrenciler çok fazla şikâyet ediyorlar, istatistik sorununa kendini geliştirme alanı olarak bakıp ve iyi bir araştırma yapılmak isteniyorsa, gerçekten bilimsel bir araştırma yapılmak isteniyorsa, bu araştırma yöntem ve tekniklerini iyi bir şekilde öğrenmelerini söyleyebilirim.	
	Danışmanlar ve Öğretim Üyeleriyle yaşanan sorunlar	K7: Danışmanınızla sinerji yakalamanız çok önemli. Aksi takdirde tez döneminiz kabusa dönebilir. Sizi anlayabilen, yardımcı olan, gerçekten danışabileceğiniz biri olması büyük şans.	
	Veri toplama zorluğu	K12: Veri toplama aşamasında sıkıntı oluyor çünkü izin almalsın ondan sonra uygulamalısın. Ondan sonra bazen örneklem seçme zor oluyor bazen	
	İş Yaşamına Yönelik Sorunlar	İzin alma zorluğu	K17: Ayrıca izin almak da güç bir durum. Bu konuda öğretmenler daha şanslı bence ders programlarını ayarlayabiliyorlar. Fakat haftanın beş günü sabah 9 akşam altı çalışılan bir işte bu durum maalesef sizin işten kaçmanız olarak algılanıyor. Yani aslında zorluklar çoğunlukla bireyin kendisinden değil örgütsel ve çevresel faktörlerden kaynaklanıyor.
		İş hayatı ile birlikte doktora yapma	K11: Ama tek sıkıntı iş hayatıyla beraber yürütmek çok zor oluyor çünkü özellikle özel sektörde çalışıyorsanız iş hayatınız çok yoğun oluyor. Doktoraya ayırabileceğiniz vakit biraz az oluyor.
Ulaşım	Ulaşım	K6: "Yol yüzünden çok yoruluyorum. Bazen otobüsle değil uçakla geliyorum. Aşırı yorgunluk bazen beni süreçten uzaklaştırabiliyor. Bazen gücüm bitiyor gibi hissediyorum ama diğer şeyleri düşündüğümüz zaman devam etmek zorunda olduğumuzu düşünüyoruz."	
	Zaman yetersizliği	K2: Çalışmak, zaman ayırmak ve bunlarla uğraşma. Zaman iyi planlanmazsa zorlanıyorsunuz. Hem aile hem iş çok zor oluyor. Kısaca zaman...Sosyal hayata zaman kalmıyor. Kendimize zaman ayırmıyoruz ki çevremize nasıl ayıralım?	
	Stres	K7: Öğrenci yeterli mi diye düşünüyor ister istemez stres yapıyor. Bu stres de motivasyonunu düşürebilir. Yeterlilik sonrasında da kısıtlı sürelerde yapıldığı başarılı için bir stres mutlaka var, yeterlilik bitecek 6 ay sonra tez verilecek 6 ay sonra vermem gerekiyor. Stres yaparsa kişi danışman da yardımcı olmasa eğer ki zor bir dönem olur.	
	İlerleyen yaş	K19: Yaş ilerledi, geç yaşta bu işe girmek biraz riskli. Aile hayatı, yaşın ilerlemesi, uzaktan gelip gitmek	
	Destek görememe	K22: Doktora meşakkatli bir süreç. Destekçileriniz olması lazım. Öncelikle aileniz. Benim gibi evli ve çocuklu iseniz işiniz daha da zor. Bir şeylerden fedakârlık etmelisiniz. Mesela çocuğunuzla ve eşinizle geçireceğiniz zamandan, bütün hobilerinizden, arkadaşlarınızdan vs. En önemlisi eşiniz. Eşiniz size ne kadar az destek verirse, doktorada o kadar	

		zorlanıyorsunuz.
Diğer Sorunlar	Siyasi gelişmeler	K21: “Kanun Hükümünde Kararname ve siyasi nedenlerle 50d statüsüne düşürüldük. Belirsizlik beni çok fazla etkiliyor. Motivasyonum düşüyor.”

Tablo 3’te de görüleceği gibi doktora öğrencilerinin süreçte karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri, programa yönelik, iş yaşamına yönelik ve diğer başlıkları altında toplanmış ve bunları temsil eden görüşler verilmiştir.

Kategori 2: Karşılaşılan Sorunlarla Baş Etmede kullanılan Stratejilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların Eğitim Yönetimi Doktora Programı sürecinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkmada kullandıkları stratejileri belirlemek üzere *Doktora çalışmasında karşılaşılan zorluklarla hangi yollarla başa çıkılabilir?* sorusu sorulmuştur. Katılımcı görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Karşılaşılan Sorunlarla Baş Etmede kullanılan Stratejilere İlişkin Kod ve Örnek Alıntılar

Alt kategori	Kodlar	Örnek Alıntılar
İçsel Stratejiler	Kişisel gelişim	K22: Kendini geliştirmek ve bakış açınızı genişletmek. Doktora sürecinde hep bunu düşünüyorum Öğrendikçe, kendimi geliştirdikçe, olaylara farklı şekilde bakabildikçe mutlu oluyorum.
	Sabırlı davranma	K2: “Sabırlı olmayı öğreniyorsunuz. Dönem kaybınız oluyor. Öyle ki bazen kişiliğinizden bile taviz vermek zorun kalıyorsunuz. Lanet olsun diyorsunuz. Sonuçta ortaya bir ürün çıkacağı için her şeye katlanıyorsunuz.”
	Başlanan işi bitirme isteği	K5: Bunlar benim için kişisel faktörler, en basit örneği başladığım bir işi bitirme, sebat etme, yaptığım gördüğüm işin sonucunu görme gibi güdülerle hareket ediyorum.
	Fedakârlık gösterme	K7: “Kişinin bence önce bir kendini hazırlaması gerekiyor. Çok zorluk yaşayacağını bilerek giriyor bu sürece girmesi gerek. Çok fazla fedakârlık isteyen bir süreç. Bunları bilerek bu işe girmesi gerekiyor.”
	İyi iletişim kurma	K22: Daha önce de dediğim gibi, öncelik sosyal statü ve çevreye fayda. Bunun yanında iyi iletişim kurduğumuz hocalarımızın desteği, doktora arkadaşlarımız arasındaki diyalog ve özellikle hocalarımız ve arkadaşlarımız ile beraber yürüttüğümüz araştırmalar
	Zamanı iyi yönetme	K9: “İlk olarak hayatı planlamak lazım yani zaman yönetimi. Doktora yapıyorum diye dış dünyayla ilişkilerimi kesmen zorunda değilim. Planlamayı iyi yapan doktora öğrencisi her şey zaman ayırabilir. Başa çıkma stratejisi olarak zamanı iyi yönetmeli. İkincisi gerek arkadaşları gerekse hocaları ile informal ilişkilerini iyi tutması gerekiyor.”
	Danışman ve akran desteği	K15: “Bir kere danışman çok büyük bir faktördür. Ben danışmanımdan çok memnunum. Her zaman da söylüyorum her fırsatta. Çok iyi frekansım da var. Yüksek lisansta da aynı şekilde olduğunu düşünüyorum. Danışman bence doktora bitirme, doktora dersi alma, tezi yazma, veri toplamayı her süreçte kilit bir faktör bence. Eğer danışmanınızla frekansınız tuttuysa, danışmanınız gerçekten iyi niyetliyse ve görevlerini yerine getiriyorsa, zaten sizin işiniz büyük ölçüde kolaylaşmıştır. Bence en önemli faktör danışmandır.”
Dışsal Stratejiler	Çok okumak	K25: Dolayısıyla öncelikli olarak okumak. Bu okumalarımızı daha eğitim yönetimi kitaplarına başlamadan önce yapmalıyız. Sonra artık alan kitapları üzerinde okumalar yapmalıyız. Yine Eğitim Yönetimi Alanı olduğu için eğitim işletmeciliği olarak düşünebiliriz eğer eleştirel kuramlar açısından düşünecek olursak. Yani ana akım çalışmalar yapacaksa da yine örgütsel davranış ve işletmecilik üzerine kitapları da okumalıyız. Bunu söyleyebilirim. Yani bu süreçte kitap okumak çok önemli.

Tablo 4’te görüleceği gibi katılımcıların süreçte karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma stratejilerine ilişkin görüşleri içsel ve dışsal stratejiler başlığı altında toplanmış ve bunları temsil eden görüşler verilmiştir.

Kategori 3: Doktora Sürecinde Katılımcıların Motivasyon Faktörlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların Eğitim Yönetimi Doktora Programı sürecinde yaşadıkları sorunlara rağmen onları motive eden faktörleri belirlemek üzere *Sizi doktora sürecine bağlayan faktörler nelerdir?* sorusu sorulmuştur. Katılımcı görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Doktora Sürecinde Katılımcıları Motive Eden Faktörlere İlişkin Kod ve Örnek Alıntılar

Alt kategori	Kodlar	Örnek Alıntılar
Mesleki Güdüleyiciler	Zorunluluk	K9: “Ben asistanım. Bu benim için zorunluluk. Ben bu mesleği seçerek doktoraı zaten hedeflemişimdir. Bu sisteme doktora yapacağım diye girdim. O yüzden süreç böyle ilerledi.”
	Terfi	Master yapmaya başlama sebebim ileride işime yarar düşüncesiyle başlamama rağmen doktora da biraz öğrendim, masterla giriş yaptım daha derin fazla öğrenmem gerektiğini düşündüğüm için devam ettim. Master doktoranın teşvik edicisi olmuş olabilir master ikisinin sebepleri tabii ki farklı diye düşünüyorum. Aynı zaman da doktora işim gereğinden dolayı yapmam ve kariyerimden dolayı yükselmek için seçtim. Yani kişisel bir gelişim diye başladım, doktoraı zorunluluk olarak hissettiniz? Evet, işimde ilerlemek için zorunluydu ve öğrenmeden aldığım keyif.
	Unvan	K10: “Doktor unvanı da çok önemli çünkü akademi içerisindeki herkes bunu ister. Hakkını vererek almışsa bundan çok daha büyük mutluluk duyar. Doktora tezlerimizi bir an önce yazmaya çalışıyoruz. Amacımız o unvanı elde etmek. Bu unvan da insanı motive eder. Peki öğrenme isteği mi unvan mı ? Şimdi akademi yolculuğundan Ünvar için uğraşırız dürüst olmam gerekirse. Bir an önce DR unvanı için çabalarız. Bu zaten öğrenme süreci ile olur. Bunu da istekle yaptığımız zaman daha iyi olur. Bağlantılı diyebiliriz.”
	İşini daha iyi yapma	K9: İşimden zevk almak istiyorum. Öğrencilerime ve velilerime daha iyi hizmet vermeyi arzuluyorum. Belki başka meslektaşlarım benim gibi doktora yapmak ister diye onlara örnek olmak istiyorum.
	Kendini geliştirme	K12: “Kendini geliştirmek ve bakış açınızı genişletmek. Doktora sürecinde hep bunu düşünüyorum Öğrendikçe, kendimi geliştirdikçe, olaylara farklı şekilde bakabildikçe mutlu oluyorum.”
Bireysel güdüleyiciler	İtibar kazanma	K5: Gelecekte daha iyi iş imkanları, daha iyi bir itibar beni güdüleyen şeyler.
	Sorunlara çözüm bulma	K14: Doktora programında bir bilim adamı, alanda uzman yetiştiriliyor. Bizler uzmanlar olarak sorunlara çözüm önerisi ve politikalar üreteceğiz.
	Sürekli öğrenme faaliyetinde bulunma	K17: “Doktora yapmanın en güzel yanı insanın kendisi için bir şey yapıyor olması. Yani başarma duygusu mesela ben kendimi o çüppe ile hayal edince bile mutlu oluyorum. Bir de hala öğrenci olduğunu hissetmek insana enerji veriyor. Yani talebesin bilginin peşindedin. Bilgiyi talep edensin öğrenensin bu duygu çok güzel. Birde mesela sınıf ortamında arkadaşlarla konuştuğumuzda çok farklı bakış açıları ortaya çıkıyor bu bir zenginlik benim açımdan yeni yeni kavramlar ve düşüncelerle karşılaşıyorum.”
	Farklı bakış açısı kazanma	K19: Farklı bakış açıları kazanabiliyorsunuz. Farklı deneyimler kazanıyorsunuz. Arkadaşlıklar ediniyorsunuz. İnsanların yaklaşımları çok olumlu. Lisans boyunca öğrenciliğin tadını çıkaramadıysanız burada bunu deneyimleyebilirsiniz.

Tablo 5’te görüleceği gibi katılımcıları sürece motive eden faktörler mesleki ve bireysel güdüleyiciler başlıkları altında toplanmış ve bunları temsil eden görüşler verilmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler, bu güçlüklerle başa çıkmada kullandıkları stratejiler ve onları sürece güdüleyen faktörler, doktora öğrencilerinin görüşlerine göre incelenmiştir.

Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ilk kategorisi çerçevesinde, doktora öğrencilerinin süreçte karşılaştığı zorluklara ilişkin görüşleri incelenmiştir. *Programdan kaynaklanan sorunlar* alt kategorisinde katılımcıların, *programlarının farklı günlere yayılması, kaynak tararken yabancı dil yetersizliğinden kaynaklanan güçlükler, ders yükünün fazla olması, yönetmelikten kaynaklanan ders kısıtlılığı, verilen ödevlerin fazla oluşu, yöntem bilimsel ve istatistik bilgi eksikliği, danışmanlarla yaşanan zorluklar ve uyumsuzluklara* vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu sorunların programı yürüten bölümden kaynaklanması ve her üç üniversitedeki katılımcılar tarafından dile getirilmesi dikkat çekicidir. Doktora eğitiminin temel amacı “yaratıcı bilgi edinme ve araştırma yapabilmesi için bir öğrenciyi ömür boyu entelektüel sorgulamaya hazırlamaktır”. Doktora tezinin başarıyla tamamlanması “öğrencilikten bağımsız araştırmacılığa geçişin işaretidir. Ancak birçok doktora öğrencisi de bu geçiş döneminde kendisini hazırlıksız hissedebilmektedir. Örneğin Golde ve Dore (2001), yüksek lisans öğrencilerinin yüzde otuz beşinin lisansüstü derslerinin bağımsız araştırma yapmak için iyi bir temel oluşturduğuna inanmadığını tespit etmiştir. Stallone de (2004), doktora öğrencilerinin süreci başarıyla tamamlamalarının önündeki güçlüklerin, öğrenciden kaynaklanan faktörlerden çok, kurumun öğrenme kültürü ve çevresi ile daha fazla ilgisi olduğunu belirtmiştir.

Ferrer de Valero'nun (2001) doktora öğrencileri ile 1986-1990 yılları arasında yaptığı çalışmaya göre bölümün sunduğu oryantasyon, danışmanlık ve güçlü araştırma becerileri doktora eğitiminin tamamlanmasını etkilemektedir. Diğer bir ifade ile öğrenci-danışman arasında mentörlük ilişkisinin olması, öğrencilerin meslektaş gibi görülmesi ve bölüm etkinliklerine dahil edilmeleri eğitimlerini tamamlamalarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu konuda yapılan başka bir çalışmaya göre doktora öğrenimi yapan aynı zamanda da bir kurumda çalışan öğrencilerin genellikle fazla iş yükü ve akademik çalışmalara zaman ayıramama gibi zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Aynı çalışmada doktora öğrencileri programın gerekli kıldığı yabancı dil şartının bilimsel araştırmalar için yeterli olmadığını belirtmişler (Özmen ve Güç, 2013). Dolayısıyla yabancı dil konusundaki yetkinlik doktora öğrencilerinin önündeki en önemli sorunlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka çalışmanın bulgularına göre öğrenciler doktora tezi yazım sürecinde zaman yetersizliği ve danışman baskısı ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir (Odena ve Burgess, 2017). Akbulut, Şahin ve Çepni (2013) ise öğrencilerin tez konusu belirleme ve kaynaklara ulaşma konularında çok zorlandıklarını saptamışlardır. Bunun nedenini literatür taramasını yeterince bilememe ve literatüre hâkim olamama olarak açıklamışlardır.

Çalışmanın başlıca bulgularından birisi karşılaşılan sorunlarda danışman desteğinin tüm katılımcılar tarafından vurgulanmış olmasıdır. Bowen ve Rudenstine'ye (1992) göre araştırma konusu seçiminde zorluklar ve danışmanla iletişimsizlik, dolayısıyla izolasyon, doktora öğrencilerinin süreçte yaşadıkları sorunların en önemli nedenleridir. Doktora öğrencileri tez aşamasında danışmanlarının desteğinden yoksun kalırsa, bu durum doktora öğrencilerinin doktora programlarını tamamlama konusunda sorunlara yol açabilir (Bair ve Haworth, 1999; Kluever ve Green, 1997; Lovitts, 2001). Sölpük (2016), Türkiye’de eğitim bilimleri alanında doktora yapan öğrencilerle yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin kendi araştırmalarını ve eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaları bazı alanlarda yetersiz bulduklarını tespit etmiştir. Bu alanlar araştırmanın teorik yöntem aşamalarına uygun hazırlanması, teknolojinin kullanımı, yeni istatistiksel yöntemlerin kullanımı, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının kullanımı, araştırma sürecinde okul ve üniversiteler arasında iş birliği, zaman yönetimi ve yabancı dil bilgisidir. Dolayısıyla bölümün sağladığı desteğin ve programın öğrenciye sağladığı kolaylıkların, doktora

öğrencilerinin programı zamanında bitirmelerinde önemli faktör olduğu görülmektedir (Nerad ve Cerny, 1993).

İş yaşamından kaynaklanan sorunlar alt kategorisi bağlamında katılımcılar *izin alma güçlüğüne ve işle beraber doktora sürdürmenin zorluklarına* vurgu yapmışlardır. Lovitts (2001), doktora öğrencilerinin % 70'inin aile, istihdam, sağlık ve diğer yükümlülükleri içeren kişisel sorunları olduğunu belirtmiştir. Haynes ve diğerlerine (2012) göre, okulu, işi ve aileyi dengelemek, doktora öğrencileri için zor olabilir. Çünkü bu sorumluluklar, süreci zamanında tamamlamanın önündeki önemli engellerdir. Dolayısıyla doktora sürecini sürdürürken hayattaki çeşitli sorumluluklar için dengeli bir programın olması önemlidir. Bu sorumlulukları dengeleme kabiliyeti doktora derecesi almada önemli bir faktördür (Malmberg, 2000). Benzer şekilde Başer, Narlı ve Günhan (2005) da çalışmalarında lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar arasında, öğretmenlerin iş yükünün fazla olması ve izin alma gibi zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı şekilde Sayan ve Aksu (2005) da lisansüstü öğrenimini çalışırken tamamlamaya gayret eden öğrencilerin oldukça yoğun olduklarını ve çalıştıkları kurumlardan izin alma konusunda problemler yaşadıklarını belirtmiştir. Yazarlar, araştırma deneyimi eksikliği, öğrencinin kendisini bölüme yeterince uygun bulmama, danışman ile zayıf ilişkiler, araştırmacılık kariyerine yönelik ilgi eksikliği, yetersiz iş olanakları ve yalıtılmışlık durumunu karşılaşılan sorunlar olarak sıralamışlardır.

Diğer sorunlar alt kategorisi başlığı altında katılımcıların *ulaşım, zaman yetersizliği, stres, ilerleyen yaş, destek görememe ve siyasi gelişmeleri* karşılaşılan sorunlar olarak belirtmişlerdir. Spaulding ve Rockinson-Szapkiw'e (2012) göre, zorlu bir süreç olan doktora programının tamamlanmasında iş-aile dengesini sağlamak süreçteki ilerlemeyi etkilemektedir. Yazarlar çalışmalarında bu zorluklara rağmen bölümden ve danışmanlardan gelen desteğin önemine dikkat çekmişlerdir. Alan yazında öğrencilerin doktora eğitimi tamamlamadan bırakma nedenlerini inceleyen araştırmalar vardır. Örneğin Berelson'ın (1960'dan akt. Sölpük, 2016), öğrencilerin eğitimlerini tamamlamayıp bırakma nedenlerini incelediği araştırmanın sonuçlarına göre fakülte yönetimi, enstitü ve öğrencinin kendisinden kaynaklanan nedenler doktora öğrencilerinin yıpranmalarına neden olmaktadır. Benzer şekilde Lovitts (2001) de çalışmasında araştırmalarda yanlış yol izlenmesi, bireysel motivasyonun düşüklüğü, doktora programın oluşturduğu fazla stres veya baskı ile öğrencilerin bireysel tükenmişliklerinin doktora sürecini bırakmanın temel nedenleri olduğunu tespit etmiştir.

Karşılaşılan Sorunlarla Baş Etmede kullanılan Stratejilere İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ikinci kategorisi çerçevesinde, doktora öğrencilerinin süreçte karşılaştıkları sorunlarla baş etme stratejilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerinin *içsel ve dışsal stratejiler* alt kategorileri altında toplandığı görülmektedir. *İçsel stratejiler alt kategorisi altında katılımcılar kişisel gelişim, sabırlı olma, başlanan işi bitirme isteği ve fedakârlık gösterme* gibi stratejileri kullandıklarını; *dışsal stratejiler alt kategorisi başlığı altında ise iyi iletişim kurma, zamanı iyi yönetme ve danışman/akran desteği sağlama* gibi dışsal stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Morrison (2014) eğitim yönetimi doktora öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında kritik bir eylem olarak görülen doktora süreci ile başa çıkmada esneklik yerine direncin çok daha önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular, ilgili çalışmamızın başlanan işi bitirme isteği, sabırlı davranma ve *fedakârlık gösterme* kodları ile örtüştüğünü göstermektedir. Benzer şekilde Wynn

(2003) de çalışmasında sabır gösterme ve fedakârlığın önemi üzerinde durmaktadır. Reese (2013) çalışmasında duygusal olarak zor durumda kalan öğrencilerin, bu duruma rağmen fedakârlık gösterme davranışlarının ağır bastığını ifade etmektedir.

Doktora öğrencilerinin doktora sürecinde geliştirdiği dışsal stratejiler arasında iyi iletişim kurma ve danışman desteği yer almaktadır. Blue (2008) çalışmasında doktora öğrencilerinin eğitim aldıkları kurum ile kendi aralarında bağlantı kurmanın önemine değinmekte ve aradaki bağlantının güçlü olmasının doktorayı bitirme sürecinde önemli olduğunu ifade etmektedir.

Benzer şekilde Chance (2018) ve Regis (2014) çalışmalarında hem akran desteğinin hem de danışman desteğinin doktora öğrencilerinin süreci tamamlamalarında etkili olan stratejiler olduğunu vurgulamaktadır. Danışman desteğinin süreci tamamlamada yardımcı olacağı görüşü Fries (2005) tarafından yapılan çalışmada da belirtilmektedir. Fries (2005) çalışmasında özellikle tez yazma aşamasında motivasyonu düşük olan öğrencilerin belirli zaman aralıkları ile danışman desteği almasının önemi üzerinde durmaktadır.

Diğer yandan Spaulding ve Rockinson-Szapkiw (2012) kurumsal bir strateji olarak kohort modelini önermektedir. Ancak eğitim yönetimi doktora programlarındaki kohort modelleri hakkında araştırmaların eksik olduğu görülmektedir. West ve diğerleri (2011) doktora kohortunu aynı anda başlayan ve mezuniyetten sonra ağ oluşturma, destek, programlama kolaylığı ve memnuniyetin faydalarını vurgulayan bir grup öğrenci olarak tanımlamaktadırlar. Bir kohorttaki öğrenciler liderlik rolleri için daha iyi hazırlanır ve kohort üyesi olmayanlara göre daha iyi öğrenci-fakülte ilişkileri yaşarlar.

Doktora Sürecinde Katılımcıları Motive Eden Faktörlere İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın üçüncü kategorisi çerçevesinde, doktora öğrencilerini doktora sürecine motive eden faktörlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerinin *mesleki güdüleyiciler* ve *bireysel güdüleyiciler* alt temaları altında toplandığı görülmektedir. Mesleki güdüleyiciler alt kategorisi altında ise katılımcılar *zorunluluğu, terfi almayı, unvan kazanmayı ve işini daha iyi yapma isteği içinde olmayı* en önemli güdüleyiciler olarak belirtmişlerdir. Bireysel güdüleyiciler alt teması altında ise *kendini geliştirme, itibar kazanma, sorunlara farklı bakış açılarından çözüm bulma ve sürekli bir öğrenme faaliyeti içinde olmayı* en önemli güdüleyiciler olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan bu iki ana tema, Ryan ve Deci'nin (2000) *Öz Belirleme Kuramı (ÖBK)* ile açıklanabilir. Motivasyon, insanların nihayetinde neden kararlar aldıklarını ve bu kararları neyin sonlandırdığını anlamının anahtarıdır (Ryan ve Deci, 2000). ÖBK, insanları, çevrelerindeki zorlukları içsel olarak arayan ve potansiyellerini, kapasitelerini ve duyarlılıklarını gerçekleştirmeye çalışan aktif, büyümeye yönelik organizmalar olarak görmektedir" (Deci ve Ryan 2014). ÖBK, öğrenme eğilimimizi etkileyen belirli çevresel faktörlerin olduğunu göstermektedir. Bu faktörler öğrenmeyi ilerletmek için kullanılabilir veya öğrenmeyi engelleyebilir. Üç temel psikolojik gereksinim olan *yeterlilik, özerklik ve ilişkinin*, motivasyonu hem olumlu hem de olumsuz etkilediği gösterilmiştir. Çevremizdeki bu etki de motivasyonumuzu etkiler (Deci, Ryan ve Guay, 2013). Ryan ve Deci'ye (2000) göre, bu üç temel psikolojik gereksinim, içsel ve dışsal motivasyondan etkilenir.

İçsel motivasyon, insanın öğrenme ve yaratıcılığa olan eğilimidir. Aynı zamanda insan doğasının öğrenme deneyimlerini ve zorluklarını araştıran parçasıdır (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyon, bir kimsenin bir görevi tamamlamasının doğal memnuniyeti veya sevinci için bir

aktivite yapmaya doğru etkileyen faktörler ve değişkenlerle ilgilenir (Deci ve Ryan, 2004). Teowkul ve diğerleri de (2009) öğrenciler bu süreç sonucunda saygı kazanabileceklerini, çünkü doktora derecesine sahip olmayı akademik yaşamdaki en üst başarı olarak gördüklerini tespit etmiştir.

Dışsal motivasyon, içsel motivasyonda olduğu gibi, aktivitenin doğasında tatmin olmasından ziyade, onunla birlikte somut bir sonuç getiren bir faaliyetle etkileşimi ifade eder. Dışsal motivasyonun dışsal bir nedensellik odağı vardır (Deci ve Ryan, 2004). “Neden” kişinin dışından gelmektedir. Deci ve Ryan (2000) insanların doğal olarak içsel motivasyona sahip olduklarını, ancak bazı noktalarda dışsal faktörlerin yönetimi ele geçirdiğini ve bu nedenle sürekli motivasyonun sürdürülmesi gerektiğini belirtmektedir. Dolayısı ile öğrencileri doktora programına güdüleyen görüşler ÖBK çerçevesinde temellendirilebilir.

Dolayısıyla bu bulguyu ÖBK çerçevesinde değerlendirmenin ve doktora öğrencisi motivasyonunu anlamının bir yolu olarak kullanmak, ana bilim dallarına ve danışmanlara katkı sağlayabilir. Çünkü bu bulgu doktora öğrencilerinin programda yer alan beceri ve bilgiye odaklanmanın yanında, onlarda “merak, ilgi ve güvene odaklanmanın ve böylece derecenin tamamlanmasına yönelik içsel motivasyonun gelişmesini teşvik etmenin önemine işaret etmektedir. Ayrıca bu bulgu ÖBK'yı kullanarak, akademik programların planlanması ve uygulanmasına dahil olan uygulayıcıların, önce öğrencilerinin motivasyonel yönelimlerini anlayarak onların başarısını artırabileceğini göstermektedir.

Diğer yandan Kluever ve Green'in (1998) çalışmasında da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Tez tamamlama konusunda öğrencilerin sorumlu olduğunu, ancak bazı sebeplerle kendi başlarına çözemeyebilecekleri problemlerle karşılaşabileceklerini ve programı tamamlayamayabileceklerini ifade etmektedir. Bu sebeple motive olmada güçlük yaşanması, ilginin azalması, gücün (yeteneğin) azalması gibi içsel güdülenme ve danışman desteği, finansal destek ve aile desteği gibi dışsal güdülemenin de doktora programını tamamlamada önemli olduğunu belirtmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada katılımcılar, doktora sürecinde karşılaştıkları engelleri, kullandıkları stratejileri ve onları güdüleyen faktörleri anlattılar. Çalışmanın genel bulguları doktora programı öğrencilerinin sürece dair deneyimlerinin karmaşık ve güç bir süreç olduğuna işaret etmektedir. Diğer doktora öğrencilerine benzer şekilde, bu çalışmaya katılanların aileleri, iş yükümlülükleri ve ders dönemini tamamlama, yeterlilik sınavını geçme ve tezlerini yazmalarına engel teşkil eden diğer öncelikleri vardır. Bu engeller ve zorluklar nedeniyle, diğer yükümlülükler doktora programına göre öncelik kazanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, aile, iş ve diğer kişisel yükümlülüklerin, doktora öğrencilerinin doktora programlarını tamamlamasının önündeki en önemli nedenler olduğunu belirten önceki araştırmaları desteklemektedir (Ali ve Kohun, 2006; Lovitts, 2001; Tinto, 1993).

Doktora programı sunan kurumlar/bölümler, öğrencilerinin iş ve okul yükümlülüklerini dengelemelerine ve yaşadıkları sorunlar hakkında farkındalık kazanmalarına yardımcı olmak için, doktora programını tamamlamış mezunlarını bölüme misafir konuşmacı olarak davet edebilir. Misafir konuşmacılar kendi deneyimlerini ve iş ve okul yükümlülüklerini dengelemeye

yardımcı olabilecek konular hakkında öğrencilere fikir verebilirler. Ek olarak, doktora programı her dönem Danışmanlık ve Kariyer Merkezi'nden bir uzmanın etkili stres ve zaman yönetimi çabaları hakkında sunum yapabileceği bir olanak sağlayabilir. Yani bölümün doktora öğrencileri için destek seminerleri vermesi önerilebilir.

Doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğu çalışan bireylerdir. Bu nedenle program, doktora öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için süreci ve desteklerini yapılandırmalıdır. Örneğin kütüphaneden etkili bir şekilde yararlanmanın sağlanmasının yanı sıra akşamları ve hafta sonları yazım atölyeleri ve program toplantıları sunabilir. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin iş sorumluluklarını azaltmaları ve uykuyu dengelerini ayarlamaları önerilebilir.

Doktora programları yetişkin öğrenciler için hazırlanmış, yetişkin formel eğitimin son basamağıdır. Üretilecek bilginin öğrenci açısından pratikte de yeri olmalı ve bu bilgi onun ilgi alanına hitap etmelidir. Dolayısıyla öğrencinin maksimum düzeyde süreçle bütünleşmesi bakımından kendine uygun en güncel ve kendi seçtiği konular üzerine yoğunlaşması sağlanmalıdır. Mevcut çalışmanın bulgularına göre katılımcılar danışmanın uzmanlığı ve tecrübesine ek olarak kişilik yapısını, iletişim tarzı/kişilerarası ilişki tarzını önemli gördüğü için danışman seçiminde öğrencinin seçimine öncelik verilmesi sağlanmalıdır. Çünkü danışman-öğrenci ilişkisinin kalitesi, tezin başarılı bir şekilde tamamlanmasında büyük öneme sahiptir.

Doktora öğrencilerinin başarılı olmalarına yardımcı olmak için tez danışmanlarının, doktora öğrencileriyle kısa vadeli hedefler, belirli ödevler ve düzenli geri bildirim oluşturmaları önerilebilir. Özellikle eğitim yönetimi doktora programları için, danışmanların yeterli sınavından sonra doktora öğrencileri ile periyodik buluşmalarla ana hat oluşturarak, beklenti ve hedefleri tartışmalıdır.

Bu çalışmada katılımcılar motive edici unsurlar olarak gerek içsel gerekse dışsal motive edici unsurların etkisine vurgu yapmışlardır. Doktora öğrencilerinin süreci başarılı bir şekilde tamamlamalarında bireysel ve mesleki motive edici unsurların farkında olmaları sağlanmalı, programı sürdürmenin ve başarılı bir şekilde tamamlamanın avantaj ve dezavantajları iyi bir şekilde ortaya koyulmalı ve uygun bir şekilde kariyer hedefleriyle eşleştirilmelidir. Ayrıca bu çalışmada doktora öğrencilerinin çoğunluğu karşılaştıkları güçlüklerden biri olarak zaman sorununu belirtmişlerdir. Dolayısı ile gerçekçi hedefler belirlenip onlara ulaşmak için zaman planlaması yapılmalıdır.

Kaynaklar / References

- Akbulut, H. İ., Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 50-69.
- Ali, A., & Kohun, F. G. (2006). Dealing with isolation feelings in IS doctoral programs. *International Journal of Doctoral Studies*, 1(1), 21-33.
- Appel, M., & Dahlgren, L. (2003). Swedish doctoral students' experiences on their journey towards a PhD: Obstacles and opportunities inside and outside the academic building. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 89-110.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Austin, A. E. (2002) Preparing the next generation of faculty: graduate school as socialisation to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94-122
- Bair, C. R., & Haworth, J. G. (2004). *Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research*. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. XIX, pp. 481-534). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barnes, B. J., & Randall, J. (2012). Doctoral student satisfaction: An examination of disciplinary, enrollment, and institutional differences. *Research in Higher Education*, 53(1), 47-75.
- Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı 1, Lisansüstü Eğitim), 129-135.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bieber, J. & Worley, L. (2006) Conceptualising the academic life: graduate students' perspectives. *The Journal of Higher Education*, 77(6), 1009-1035
- Bowen, A. G. (2005). Preparing a qualitative research-based dissertation: Lessons learned. *The Qualitative Report*, 10(2), 208-222.
- Bowen, W. G., & Rudenstine, N. L. (1992). *In pursuit of the PhD*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Blue, M. A. (2008). *The influence of resilience on doctoral completion in one preparation program in educational leadership*. Doctoral Thesis. Seton Hall University
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., & Suñe-Soler, N. (2017). Why do students consider to drop out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, 74(6), 1053-1068.
- Castelló, M., Iñesta, A., & Corcelles, M. (2013). Learning to write a research article: Ph.D. students' Transitions toward disciplinary writing regulation. *Research in the Teaching of English*, 47(4), 442-477.
- Chance, E. M.(2018). *A phenomenological study of doctoral student experiences in an educational leadership doctoral program*. Doctoral Thesis. The University of Houston-Clear Lake
- Cohen, M. Z., Kahn, D. L., & Steeves, D. L. (2000). *Hermeneutic phenomenological research: A practical guide for nurse researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cotterall, S. (2013). More than just a brain: Emotions and the doctoral experience. *Higher Education Research & Development*, 32(2), 174-187.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. CA: Sage.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 51-109). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 53-73). Springer, Dordrecht.
- De Valero, Y. F. (2001). Departmental factors affecting time-to-degree and completion rates of doctoral students at one land-grant research institution. *The Journal of Higher Education*, 72(3), 341-367.
- Fries, L.W. (2005). *An investigation of optimism and pessimism as cognitive coping strategies of doctoral students in educational leadership programs*. Doctoral Thesis. Arkansas State University

- Gardner, S. K. (2009). Student and faculty attributions of attrition in high and low-completing doctoral programs in the United States. *Higher Education*, 58, 97–112.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş (2. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Golde, C., & Doré, T. (2001). *At cross purposes: what the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education*. Philadelphia: Pew Charitable Trusts
- Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *Journal of Higher Education*, 76(6), 669-700.
- Green, Kathy E. (1997). Psychosocial Factors affecting Dissertation Completion. *New Directions for Higher Education*. 25 (3), 57-64.
- Haynes, C., Bulosan, M., Citty, J., Grant-Harris, M. Hudson, J., & Koro-Ljungberg, M. (2012). My world is not my doctoral program or is it? Female students' perceptions of well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 1-17.
- Jairam, D., & Kahl Jr., D. H. (2012). Navigating the doctoral experience: The role of social support in successful degree completion. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 311-329.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). Cooperative learning and social interdependence practice. *American Psychologist*, 58(11), 934-945.
- Kluever, R. C., & Green, K. E. (1998). The responsibility scale: A research note on dissertation completion. *Educational and Psychological Measurement*, 58(3), 520-531.
- Lovitts, B. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman & Littlefield Inc.
- Malmberg, E. D., (2000). *Retention and attrition of doctoral candidates in higher education* (Doctoral dissertation). Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UM 3041915)
- McAlpine, L., & McKinnon, M. (2013). Supervision – the most variable of variables: Student perspectives. *Studies in Continuing Education*, 35(3), 265–280.
- McAlpine, L., & Amundsen, C. (2007). Academic communities and developing identity: The doctoral student journey. In P. Richards (Ed.). *Global Issues in Higher Education* (pp.57-83). NY: Nova Publishing
- McAlpine, L., Jazvac-Martek, M., & Hopwood, N. (2009). Doctoral student experience in education: Activities and difficulties influencing identity development. *International Journal for Researcher Development*, 1(1), 97–109.
- McCalley, A. (2015). *Outlook: Doctoral candidates' perspectives on success factors contributing to dissertation completion* (Doctoral dissertation). Retrieved from UMI Dissertation Publishing. (3682940).
- Morrison, M. (2014). *Investing in Our Education: Leading Learning Researching and the Doctorate*, Edition: vol13 International Perspectives on Higher Education, Chapter: 3, Publisher: Emerald Press, Editors: A. Taysum and S. Rayner, pp.31-58.
- National Science Foundation (2012). Doctorate Recipients from U.S. Universities: 2011. Special Report NSF 13-301. Arlington, VA. Retrieved from <http://www.nsf.gov/statistics/sed/>.
- NCES. (2020). *Characteristics of Postsecondary Students*. Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_csb.asp
- Mullen, C. A. (2005). *Fire and ice: Igniting and channeling passion in new qualitative researchers*. New York: Peter Lang.
- Nerad, M., & Cerny, J. (1993). From facts to action: Expanding the graduate division's educational role. *New Directions for Institutional Research*, 80, 27-39.
- Nettles, M. T., & Millett, C. M. (2006). *Three magic letters: Getting to Ph.D.* Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Odena, O., & Burgess, H. (2017). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach, *Studies in Higher Education*, 42:3, 572-590.
- Özmen, Z. M., Güç, F. A. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A study of experienced problems and well-being of doctoral students. *International Scholarly Research Network ISRN Education*, 2012, Article ID 934941.
- Pyhältö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2012). Exploring the fit between doctoral students' and supervisors' perceptions of resources and challenges vis-à-vis the doctoral journey. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 395-414.
- Protivnak, J. J., Foss, L. L. (2009). An exploration of themes that influence the counselor education doctoral student experience. *Counselor Education & Supervision*, 48(4), 239-256.
- Reese, K. L. (2013). *Exploring doctoral student experiences from the perspectives of mid-career professionals in educational leadership using photo-elicitation* (Doctoral dissertation, Clemson University).
- Regis, T. R. (2014). *Doctoral students: attrition, retention rates, motivation, and financial constraints*. Doctoral Thesis. Keiser University
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Spaulding, L. S., & Bade, B. (2014). Completion of educational doctorates: How universities can foster persistence. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 293 - 308.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Sayan, Y. ve Aksu, H. H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: dokuz eylül üniversitesi-Balıkesir üniversitesi durum belirlemesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı 1: Lisansüstü Eğitim), 59-66.
- Spaulding, L. S., & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2012). Hearing their voices: Factors doctoral candidates attribute to their persistence. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 199-219.
- Stallone, M. N. (2004). Factors associated with student attrition and retention in an educational leadership doctoral program. *Journal of College Teaching and Learning*, 1(6),17-24.
- Sölpük, N. (2016). Araştırma yaklaşımlarının kavramsallaştırılması ve doktora tez süreci: Doktora öğrencileri ve danışmanları bağlamında bir karşılaştırma çalışması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Teowkul, K. Seributra, N. J., Sankaworn, C., Jivasantikarn, C., Devilai, S., & Mutjaba, B. G. (2009). Motivational Factors of Graduate Thai Students Pursuing Master and Doctoral Degrees in Business. *RU. Int. J.* 3(1), 25-56.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago.
- West, I. J., Gokalp, G., Vallejo, A. E., Fischer, L., & Gupton, J. (2011). Exploring effective support practices for doctoral students' degree completion. *College Student Journal*, 45(2), 310-323.
- Wynn, R.E. (2003). *Derailment in doctoral students in educational leadership Programs: a study of high-risk doctoral Dissertation pitfalls*. Doctoral Thesis. The University of North Carolina at Greensboro
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı) Ankara: Seçkin.
- YOK. (2020). *Öğrenim Durumuna Göre Öğrenci sayıları*. Retrieved from <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zhao, C. M., Golde, C. M., & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University. Retrieved http://www.self-regulation.ca/download/pdf_documents/Self%20Regulated%20 Learning.pdf

Yazarlar

İletişim

Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi'nde Doçent olarak çalışmaktadır. Araştırma alanları arasında Örgütsel Davranış, Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim, Eğitim Finansmanı konuları yer almaktadır.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Beytepe, Ankara gokhanarastaman@gmail.com

Oya Uslu, Hacettepe Üniversite'sinde Doktora öğrencisidir. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Strateji Biriminde uzman olarak çalışmaktadır.

Oya Uslu, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etlik, Ankara oyauslu@gmail.com

Selçuk Yusuf Arslan, Hacettepe Üniversite'sinde Doktora öğrencisidir. MEB'de Bilişim teknolojileri öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Selçuk Yusuf Arslan, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara selcukarslan2013@gmail.com

Pınar Necmiye Gülsoy Kerimoğlu, Hacettepe Üniversite'sinde Yüksek Lisans öğrencisidir. Dışişleri Bakanlığında Tercüman olarak çalışmaktadır.

Pınar Necmiye Gülsoy Kerimoğlu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Beytepe, Ankara pnrgulsoy@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Obtaining a doctoral degree is emotionally and intellectually a difficult process since students experience various positive and negative incidents. While it could be inspirational, tempting and rewarding path for some students, it could be a challenging one because of self-sacrifice, distributed life, academic problems, lack of social support and financial problems (Appel & Dahlgren, 2003; Jairam & Kahl Jr., 2012; Protivnak & Foss, 2009; Spaulding & Rockinson-Szapkiw, 2012). However, doctoral students have to manage the negative feelings related to incompetency, tendency for drop-out, attrition and uncertainty in their career (Castelló, Pardo, Sala- Bubaré & Suñe-Soler, 2017). Therefore, it is seen that each student has different experiences regarding their PhD education and the reasons and results of this raise a question mark in minds.

According to the literature, PhD students experience difficulties in getting used to and integrate into the program (McAlpine & Amundsen, 2007). In this sense, the students might have false or lack of information about academic life, might have confusion about the importance of education and research and might have problems and uncertainty in positioning their personal values and academic values (Austin, 2002; Bieber & Worley, 2006). According to Golde and Dore (2001), students think that the precautions that the PhD offering institutions take to overcome such problems are not sufficient. Thus, it is obvious that doctoral process, experiences and the sources of the possible problems and motivational factors should be searched thoroughly.

However, most of the research on graduate education focus on the structural variables such as time and degree) or different factors such as supervision, financial issues, environment and etc (Bowen & Rudenstine, 1992; Lovitts, 2001). Few studies include more than one variable in order to explore the graduate school experience and complexity in detail. Yet, there are few studies which suggest ideas about the experiences of graduate students (Bair & Haworth, 2004; Golde & Dore, 2001). On the other hand, these studies generally do not offer clear explanations on why some students complete their education in time but some others leave the program (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011). When all these studies are analysed, it is seen that few studies engage in the difficulties, strategies and motivations of doctoral students in educational administration programs. Nevertheless, having detailed insight about the positive and negative experiences of PhD students could not only help students to understand their researcher identity but also increase the quality of doctoral programs (McAlpine, Jazvac-Martek & Hopwood, 2009).

Research, one of the main aims of universities, is carried out mostly in graduate and peculiarly in doctoral level. Research in the field of educational sciences aims to produce knowledge, increase the level of learning or solve the educational problems. Therefore, consulting the ideas of doctoral students about their education and finding solutions for the problems they have to dealt with is a significant issue in terms of the efficiency and effectiveness of doctoral programs. Defining the difficulties, strategies and motivational factors is important for maintaining coordination among education, science and technology. Moreover, identifying them from the perspectives of PhD students, namely future faculty members, is beneficial for educational planning. According to Lovitts (2001), the fact that doctoral students have limited information about the PhD process increases the ratio of attrition. In fact, many students drop out either during the coursework or while writing their dissertation. There could be lots of reasons which demotivate students and force them to leave the program before graduation. Yet, depicting and understanding these factors could provide the faculties of education with data by which they

could develop encouraging strategies for their students. This could be cost efficient for the institutions.

In this sense, this current study aims to explore the experiences of PhD students in Educational Administration Program in terms of the problems they encounter, the strategies they use to overcome these problems and the motivational factors that stimulate them through the following questions.

1. What are the difficulties that PhD students of Educational Administration Program face with?
2. What are the strategies that PhD students of Educational Administration Program use to overcome their problems?
3. What motivates the PhD students of Educational Administration Program during their education?

Methodology. This study aims to examine the experiences of PhD students in Educational Administration Program in terms of the problems they encounter, the strategies they use to overcome these problems and the motivational factors that stimulate them. Thus, it is designed in the form of phenomenological research. The participants include 25 (9 male and 16 female) PhD students enrolled in the PhD program in Educational Administration departments of three state universities in Ankara. The data were collected during the spring term of 2017-2018 academic year. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers, and analysed through descriptive content analysis. In the content analysis, coding and sorting, category development and ensuring validity and reliability stages were followed. The validity and reliability of the research were ensured through member checking, peer review and thick description (Lincoln & Guba, 1985).

Results. It is seen that the data was grouped under 7 sub-categories within the frame of three main categories. According to the findings, the prominent problems of the PhD students are related to the structure and nature of the program at university, problems in their professional lives and other problems. The problems related to the program itself are course schedule, lack of foreign language proficiency, course and workload, number and variety of courses because of the rules and regulations, lack of methodology and statistical knowledge, and student-advisor relations. The main problems related to the professional lives of students are as follows: getting permission from the managers and keeping balance between work and doctoral studies. The other problems are related to transportation, lack of time, stress, age, lack of support and political issues. The students use different internal and external strategies to overcome the problems they encounter. The internal strategies used by these students are personal development, patience, eagerness to complete a task they take on, and self-sacrifice. However, they use the following external strategies: communication, time management supervisor and peer support. What makes these students maintain their goals is the motivational factors. Participants assert that professional and individual factors motivate them to survive this difficult path. While obligation, getting a promotion, obtaining a title and willingness to perform their job more effectively and efficiently are professional motivators; self-development, earning a reputation, solving the problems with a different point of view and continuous learning.

Discussion and Suggestions. The participants of this study shared their ideas related to the difficulties they encounter, strategies they use and motivational factors they utilize during their doctoral education. The most prevailing finding suggests that the students have had complicated and challenging experiences during their PhD journey. Similar to other PhD students, participants of this research have to deal with various responsibilities, obstacles and problems which prevent them from completing the coursework, writing thesis, doing research, keeping balance among their different roles and etc. In fact, the results are compatible with the previous studies in that responsibilities related to family, work and other personal issues are the most effective factors hindering students from completing their doctoral studies (Ali & Kohun, 2006; Lovitts, 2001; Tinto, 1993). For this reason, PhD programs could provide students with various opportunities in order to raise their awareness and decrease attrition. For instance, they could hold seminars, workshops and showcases in the form of group talks (with the participation of graduate ones) where students could share their problems and ideas. Moreover, course schedule could be tailored according to the profile of the students, for most of the PhD students have professional lives. Apart from this, the program should provide students with rich content and events which are compatible with their interests, needs and competencies. It should be kept in mind that these students are adults and request freedom of choice in their decisions while selecting the courses and thesis topic. The results of this study indicate that students should be free in selecting their supervisors because character of supervisors is as important as their expertise and experience. Furthermore, supervisors could set short term and long-term goals, ask for certain assignments and offer regular feedback for their students. It is especially important when the course phase is completed.

The participants of this study have indicated that they have both internal and external motivation. Therefore, students should be aware of personal and professional factors as well as advantages and disadvantages of pursuing a PhD program so that they could be encouraged to complete their education. Since most of the participants highlight the role of time as an obstacle, they could get training in time management. Apart from these, identifying the role of gender could be beneficial in addressing the needs and interests of students. Although this study does not focus on gender differences, the findings imply that female students encounter more difficulties if they have children and a full-time job. Lastly, various precautions could be taken by the government in order to increase the demand for doctoral education. In fact, support per student could be increased. Moreover, students should be aware that obtaining a PhD degree enlarge the employment opportunities

The Pre-Service Teachers' Reflection-on-Action during Distance Practicum: A Critical View on EBA TV English Courses

Öğretmen Adaylarının Uzaktan Staj Uygulamasında Eylem üzerine Yansıtmaları: EBA TV İngilizce Derslerine dair Eleştirel bir Bakış

Ümit Özkanal*

İlknur Yüksel**

Banu Çiçek Başaran Uysal***

To cite this article/ Atf için:

Özkanal, Ü., Yüksel, İ., & Başaran-Uysal, B. Ç. (2020). The pre-service teachers' reflection-on-action during distance practicum: A critical view on EBA TV English courses. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1347-1364. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.12m

Abstract. This study touched upon a current issue; online education offered during the pandemic: Pre-service teachers' observations of the EBA lessons offered via online platform to the students were focused on. In that context, the pre-service teachers' reflections on the EBA TV English lessons in K12 were examined. To describe the offered online teaching process and reveal the good and problematic sides as well as to have the suggestions for better practices, the reflection-on-action approach was adopted and the participants' critical reflections were analyzed through the qualitative case study. The overall results indicated that the participants appreciated some of the practices in EBA lessons while they were mostly critical to material and activity choices. As for the overall evaluation, they were also emphasized the lack of interaction as the disadvantage of the online education, particularly for language learning. The suggestions to improve the teaching practices on this platform were explained.

Keywords: Reflection-on-action, qualitative case study, pre-service teachers, online education

Öz. Bu çalışmada pandemi süresince verilen uzaktan eğitim konusuna değinilmiştir: Öğretmen adaylarının, bu süreç boyunca EBA TV üzerinden verilen derslerde yaptıkları gözlemlere odaklanılmıştır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde verilen dersler üzerine yansıtmaları incelenmiştir. Uzaktan eğitim sürecini tanımlamak, iyi ve sorunlu yönlerini ortaya çıkarmak ve iyileştirmeye yönelik önerileri ortaya çıkarmak için, eylem üzerine yansıtma yaklaşımı benimsenmiştir ve katılımcıların eleştirel yansıtmaları nitel durum çalışması yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar katılımcıların, EBA derslerindeki bazı uygulamaları takdir ettiğini öte yandan material ve etkinlik seçimlerini eleştirdiklerini göstermiştir. Ayrıca, uzaktan eğitimde etkileşim eksikliğinin özellikle yabancı dil öğrenimde ciddi bir dezavantaj olduğunu vurgulamışlardır. Uygulamayı geliştirmeye yönelik önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eylem üzerine yansıtma, nitel durum çalışması, öğretmen adayları, uzaktan eğitim

Article Info

Received: 20.07.2020

Revised: 06.10.2020

Accepted: 22.10.2020

* Eskişehir Osmangazi University, Turkey, ozkanal@gmail.com ORCID: 0000-0003-2027-1337

** Correspondence: Eskişehir Osmangazi University, Turkey, ilknuryuksel.elt@gmail.com ORCID: 0000-0003-1145-6495

*** Eskişehir Osmangazi University, Turkey hcbasaran@ogu.edu.tr ORCID: 0000-0002-4978-0891

Introduction

With the rise of information technologies in every division in life, far-reaching and practical solutions to unexpected problems and crisis are easier to handle. Particularly in the field of education, as required both with the information age and students' updated needs, many different applications of information technologies have been used so far. However, till 2020 academic year, in which Covid-19 pandemic crisis broke out, the significance of information technologies and necessity of online and distance education to reach all individuals at once have not been so much appreciated (UNESCO, 2020).

All sections of education have been switched from face to face education to online education due to the pandemic. Almost all countries in the World have tried to find a solution to the education during the lockdown days (UNESCO, 2020). In that case, the countries decided to offer distance education to all educational levels from early education to higher education. Many education institutions all over the world have offered different online modules and courses to the students and online education has been approved as a viable alternative to traditional face-to-face education (Bao, 2020; Telli & Altun, 2020). Although these online implementations seem to happen due to the outbreak of health crisis, credibility and applicability of online education have been discussed and searched widely so far. Many studies indicated that online education is a feasible alternative to face-face education with the advantages to students such as flexibility, convenience and access to education (Bowers & Kumar; Nguyen, 2015; Raza, Khan & Rafi, 2020).

Considering the good practices of the online education (i.e Tømte, 2019) and in order to reduce the impact of the epidemic on education, the schools at all education levels have been closed since March, 2020 and online education has been offered to the students at different age groups. Online libraries, TV broadcasts, guidelines, resources, video lectures, online channels were introduced in at least 96 countries by different countries worldwide as various solutions during the pandemic to continue the education process.

To increase the coverage of the school lessons to the population, the Ministry of Education in Turkey also strengthened and flourished the infrastructure and content of Education Information Network (known as EBA Eğitim Bilgi Ağı –in Turkish), which was launched to deliver education online at all levels. Both teachers and students make use of it very well and while teachers may download their own contents for the courses, they may also use the contents downloaded by other teachers. Similarly, students using the system have a great chance of reaching a variety of contents they are interested in (MEB, 2020). EBA has been using TV and web opportunities to deliver the courses to students. The EBA TV has been providing courses for primary, secondary and high school students and the students are required to attend the online courses via TV. Teachers are also required to form and deliver online courses for their own students. By doing so, Education Information Network (EIN) which is developed by MEB (National Education Ministry) contributes very well for the issue to educators and students (MEB, 2020).

In addition to K-12 schools, the tertiary education has had online transformation with the regulations of Council of Higher Education. According to the report announced by the council, 90.1% of the theoretical university courses were delivered through online education. Moreover, 75 % of the universities in Turkey offered the practical courses as online courses (HEC, 2020).

For teaching practice or practicum courses which are the practical course for education faculties, teacher training programs, it was regulated to add an online theoretical component.

In practice, for the department of English Language Teaching Program, the senior students are normally required to attend, observe and teach full courses the number of which is determined by the mentors in order to graduate and get the diploma to be teachers of English in Turkey. Of the significance of practicum, it is defined as the 'major opportunity for the student teacher to acquire the practical skills and knowledge needed to function as an effective language teacher' (Richards & Crookes, 1988). During practicum, student teachers are encouraged to critically assess teaching strategies, how their own school, pre-service experiences may affect their classroom techniques and beliefs, and to take the wider social implications of classroom dynamics into account. Practicum is a kind of opportunity for them to put their theoretical knowledge into practice.

In 2019-2020 Spring term, the schools were determined, the students were assigned to the schools and everything began as usual until the pandemic hit and schools were closed for face to face education. Therefore, the pre-service teachers would miss the opportunity to go, observe and teach courses at schools. Considering the possible drawbacks of this disconnection with the actual teaching for the pre-service teachers, different tasks were given to the pre-service teachers of the training programs. Within the framework of this study, it was aimed to sustain the pre-service teachers' involvement with the teaching practices through online observations. Thus, the reflection-on-action approach was adopted, and the pre-service teachers were asked to watch the online courses on EBA TV and reflect upon it. It was believed that such observations of experienced teachers could contribute to their teaching practice repertoire. Although they were not in actual classrooms and they did not have any chance to observe the students' reactions and classroom atmosphere still they could evaluate the teaching process. To ensure the pre-service teachers' involvement in that process, they were asked to reflect upon the lessons they observed critically. Specifically, the class dynamics of the EBA lessons, teachers' manners, instructions, the activity types etc. were focused to cover all teaching-learning processes.

As Brooke (2012) underlined through the development of reflective practice, pre-service teachers can construct links between the attributes that describe quality teaching to form an increasingly complex mental schema. For Chant, Heafner and Bennett (2004), on the other hand, reflection is a difficult process, since it requires critical thought, self-direction, and problem solving coupled with personal knowledge and self-awareness. They believe that in order to help pre-service teachers develop into reflective practitioners, reflection is a skill that has to be delivered from the beginning of the learning-to-teach process so that student teachers can get the idea and develop themselves as practitioners. According to Black and Plowright (2010), reflection is defined as the process of engaging with learning and/or professional practice that provides an opportunity to critically analyze and evaluate that learning or practice (p. 246). In that sense, the pre-service teachers could develop professional knowledge, understanding and practice. Melville, Bowen and Passmore (2011) supported this idea that reflection provides to build student teachers who were better able to absorb course content, and to link this to their own personal experience as well as their classroom practice. Furthermore, through reflections, pre-service teachers are supposed to be aware of themselves and get an idea what they have learnt in theory and what they observe in classroom situations (Cochran-Smith, Lytle, Lieberman & Miller 2001). Lee (2007) also indicated the effect of reflection on their self-awareness that pre-service teachers become more aware of themselves as prospective teachers

and of the pedagogical context that influences directly on teaching and learning. Yalçın Arslan (2019) expanded the reflection studies as a longitudinal case study and observed how the pre-service teachers' reflection progressed from outer factors such as environment, behavior to more inner concerns such as mission, being teachers. So, reflections could open windows for pre-service teachers' reconstruction of the teaching profession as a mission.

Considering the cognitive and pedagogical contributions of reflection during teacher education, many teacher education programmes have identified reflective practice in teaching as a performance competency for teachers and a kind of accreditation standard for teacher education programmes (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2013). In Turkey, Council of Higher Education and Ministry of Education revisited the teaching programs to enhance the reflection triggering components. As the increase of proportion of teaching practice and identifying the teacher competencies that reinforces critical reflection during teaching practice are some of the steps to widespread the reflective thinking and teaching (Eğmir, 2019).

The configurations of the teaching programmes on the basis of reflective thinking and teaching are grounded in mostly Dewey's (1933) argument that teaching experience is required as a catalyst for reflective thinking, which necessitates identifying problems or issues for possible explanations that can be embedded in future teaching practices. As Schön (1987) re-phrased Dewey's model and included reflection-in-action and reflection-on-action, locating reflective thinking at a time (i.e., either while teaching or after teaching), the role of reflection for pre-service teachers' professional development has been emphasized more. While 'Reflection in action' relates thinking and doing; the teacher develops on-the-spot strategies to improve or adjust previous experiences during teaching. 'Reflection on action', on the other hand, is viewed as teachers' thoughtful considerations and analysis of teaching in order to achieve knowledge from the experiences.

Adapting the reflection framework of Schön (1987), the reflection process of teachers (Marcos, Miguel & Tillema, 2009) and pre-service teachers (i.e. Yalçın Arslan, 2019) have been studied and it was agreed that reflection-on-action yields both cognitive and metacognitive changes which trigger professional improvements. While most of the studies were designed as action research and the participants mostly reflected upon their own practices, Salajan and Duffield (2019) studied the pre-service teachers' reflection-on-action of others. The results also revealed how the reflection, when observing on others' practices, could contribute the professional development of pre-service teachers. Additionally, reflections are regarded as significant in adult learning (Stevens, Gerber, Hendra, 2010). Reflecting, when integrated with education or training, enhances the relevance of practice and understanding for the learners. Along the same lines, it was suggested that thanks to reflective practices, the learners can apply the knowledge outside the training context by establishing links between theoretical knowledge and practice (Stevens, et al., 2020). Although the literature offers a new research perspective on reflection-on-action studies (Salajan & Duffield, 2019), pre-service teachers' reflection upon the experienced teachers' actions has not been searched yet.

Addressing this gap and re-conceptualizing Schön's (1987) reflection framework, this study was designed to examine the pre-service teachers' reflections on the action of experienced teachers teaching English through broadcasting; the EBA TV. Through this study, it was aimed to reveal the pre-service teachers' reflective practice through distance practicum on the basis of the argument that reflection triggers the construction and reconstruction of experience either through observing and practicing the actual learning-teaching processes and generates professional

knowledge. Although pre-service teachers were away from the actual classrooms, they could observe the teachers' teaching styles and evaluate the observed teaching practice reasoning their own teaching beliefs, experience. Through the qualitative analysis of the critical reflections on the EBA lessons, the following research questions were addressed;

1. How do the pre-service teachers reflect upon the English lessons on the EBA TV in terms of good and problematic teaching practices?
2. What are their overall evaluation about the English lessons on the EBA TV
3. What are the pre-service teachers' suggestions on the English lessons on the EBA TV?

Method

Research Design

This study is designed as a qualitative research adopting a single case study approach. A qualitative research is a way for understanding and exploring the meaning that a person or a group of people ascribe to a social or human problem (Creswell, 2007). Within this qualitative approach, the case study design is used to provide an in-depth description of the process reflective practice experience during practicum. A case study is a deep exploration and analysis of a single unit or bounded system in which the case is separated out for research in terms of time, place, or some physical boundaries (Creswell, 2005). Case study is a qualitative research design which deals with a current topic in its real life framework (Yıldırım & Şimşek, 2011). Also, a case study is mostly used to focus on a programme, event, or activity involving individuals and "they may be more interested in describing activities of the group instead of identifying shared patterns of behavior exhibited by the group" (Creswell, 2005, p. 439). It is beneficial, especially in the first stages as it presents a thorough description of the experience of the participants to identify categories and themes to describe the case and introduce contemporary issues for future studies.

Considering all, qualitative case study design is the most suitable research design to reach rich description and explanation of the reflective practice experience of the pre-service teacher through the distance practicum in this study. Thus, this study was designed as a single case study to explore a group of pre-service EFL teachers' reflections on action of teaching practices broadcasted on TV during the lockdown in detail and figure out group members' reflections.

Participants

The participants of the study were selected via purposeful sampling through which individuals are identified and selected that are especially knowledgeable about or experienced with a phenomenon of interest (Creswell, 2007). Thirty-two senior students of ELT Department were included in the study. They were the fourth year students who were to attend the practicum as compulsory for their graduation.

As the requirement of English Language Teaching program, as in other teacher training programs, they completed the School Observation at the state school, at which they did micro

teaching for 10 weeks for the fall term and then they were assigned to the different state schools for Teaching Practice/Practicum course, during which they did macro teaching at the actual classroom. Till the outbreak of the pandemic, they completed macro teaching for 5 weeks during which they taught 40-minute-lessons under supervision of a mentor teacher. During this process, they prepared lesson plans and wrote reflection diaries after their teaching and they received feedback from two supervisors, academics at their departments.

As a result of lockdown due to the pandemic, they had to quit their face-to-face macro teaching. With the regulations launched by Council of Higher Education in April about sustaining the practicum at least with a theoretical component through the distance/online education, the participants were assigned to continue their observations of English lessons delivered on the EBA TV. In this way, it was aimed to continue the participant pre-service teachers' involvement to the actual teaching implementations. They had a chance to observe the actual teaching environment that all students and teachers faced and experienced those days. To help the participant pre-service teachers nourish their teaching experience so far and to make them discern that they might teach such online courses in the future, they were asked to write reflections.

Data Collection Tool

As the data collection instruments, the reflections written by the participants weekly after observing the English lessons on the EBA TV were collected. 32 participants wrote reflections on different lessons for different education levels, that is primary, secondary and high school levels each week, during five weeks. Totally, 160 reflections written by the participants were analyzed for the study. Out of 160 reflections, 103 reflections were on the lessons for the primary level students (2nd, 3rd and 4th year), 32 reflections on the secondary level (6th and 7th year) and 25 (9th, 10th and 11th years) were on the high school education level.

The guideline for reflection writing was given to the participants to help them apply the reflection on action approach. As Schön (1983) defined reflection-on-action as reflecting on how practice can be developed, changed or improved after the event has occurred. In line with Schön's (1987) steps of reflection on action, the participants were guided firstly to define and describe the situation, teaching practice, they watched, then the participants were asked to think about whether the situation was a positive experience or not, and to write down what made the situation effective or not. If the student was not happy with the experience, note what action was taken and then what action s/he would have preferred to have done. Lastly, the student covered up the whole situation, referring to the key points from the reflection-on-action and they were to suggest what they do differently.

Data Analysis

In this study, reflective journals were read and analyzed using open coding procedure to categorize the recurrent themes that appeared in the reflections (Saldaña, 2009). The qualitative analysis of the reflective journals was conducted through the emerging themes. Through this procedure, the themes that corresponding to the aim of the study and revealing the participants' critical reflections on the good practices and problems of the observed lessons were described.

During data analysis, the researchers deeply read the reflective journals and deeply explored and analyzed their content employing several extensive steps. Firstly, the reflections were categorized into three parts as best practices, the observed problems and suggestions as addressing the research questions. Then, the emerging themes in each part of the reflections were identified. Similar and interrelated ideas or concepts are highlighted. Lastly, the themes under the three generic categories were organized.

For the trustworthiness of the qualitative data analysis procedure, independent coding process was applied by the researchers and the emerged themes and findings were compared after each phase. After negotiations, the coding was continued till reaching the consensus. Two researchers evaluated an entire set of the data separately, and any discrepancies were discussed until they reached agreement. The initial inter-rater agreement was 81.8 %.

Results

The results are presented in accordance with research questions. First, the participants' reflections about the teaching practice in EBA lessons in terms of good and problematic practices are stated. Then, the pre-service EFL teachers' evaluations of the mentioned classes are given. Finally, their suggestions for improving these lessons are demonstrated. The analysis revealed that the themes mentioned below were common across different grade levels. In other words, pre-service teachers observing EBA courses on different grade levels wrote similar remarks about the lessons.

Good Teaching Practices in EBA lessons

In this part, the participants' observations regarding the best practices were presented. Use of body language was the most frequently occurring theme. The participants provided details about the way the observed teacher utilized body language to facilitate the understanding of the students and to enhance lesson procedures. Most of the pre-service teachers indicated that seeing the teacher use the body language effectively was their favorite part of the lesson.

In my opinion the best thing is that the teacher acts as if students were there as in a face-to-face class. He greets the students, asks several personal questions to draw attention, makes repetition, and praises the students. I think he is energetic (P7, 4th grade)

I think the teacher was enthusiastic and her body-language was effective. She was cheerful, which was important for me (P15, 3rd grade).

Since the classes were conducted through distance education tools, the participants regarded using body language important. They believed that effective utilization of body language was a factor in determining student engagement and motivation. Another common theme for the best practices was employing realia in the lessons. The pre-service teachers thought that using realia during distance education was motivating and attractive for the students.

As I mentioned above, the topic was weather, and the teacher was well- prepared for the lesson. She greeted the students with a big smiling face and asked them how they feel. She was wearing a raincoat and holding an umbrella and there was a rain sound in the background. There was a context of the lesson and I liked it. She demonstrated her clothes and objects and said that she wasn't happy because of the rain. With the help of the

context, students had a chance to elicit the topic and make connections at the beginning of the lesson (P3, 3rd grade)

The participants believed that using realia could be helpful for creating a context for the lesson, which in turn supports student engagement and involvement. The participants also mentioned realia use would help teachers to create a link between the previous knowledge and the new topic. By starting with something already familiar to the students, the teachers could attract the students' attention to the lesson, as observed by pre-service teachers. As can be seen in Figure 1 below, the most frequently mentioned themes were use of body language and realia for best practices. In addition, they appreciated the varieties of the activities offered in the lessons and they evaluated that the activities mostly covered the topic of the lesson. Although they criticized the activities as being mostly mechanical, they reported that including many activities (more than three) was a good way to reinforce the students.

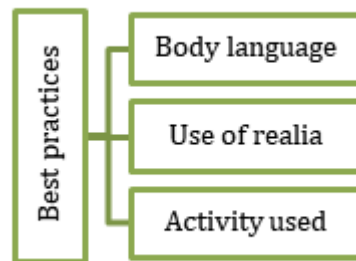


Figure 1. Overview of the themes for “best practices” category

The Observed Problems in EBA lessons

The study also investigated the problematic aspects of EBA lessons, as observed by pre-service EFL teachers. For this category the participants provided five main themes: materials, activities, pronunciation, complex language use and duration of the lesson. The most recurring themes for this category are materials and activities. The pre-service teachers reported several problems with material and activity selection. The participants believed that the materials could have been more colorful and engaging for the students. Others pointed out that the activities were not varied and appropriate to the learners' level.

As for the activities, he does not give a purpose to the students to do the activities. There are matching and sentence completion activities. Students are to match the words with pictures and complete a short sentence with one of two options according to the given pictures. So, activities are not diverse and challenging (P7, 4th grade).

She could have talked about the activities that are done in different weather conditions. (For example, I eat ice-cream in hot days or I make a snowman in snowy day etc.). Also, I didn't like her activities apart from weather –wheel activity. There was a listen and circle activity (there was a song related to topic, students listen to the song and circle the pictures that were mentioned in the song). This activity wasn't sufficient for practicing the target structure and checking their comprehension. Maybe, it would be more beneficial for students if this one hadn't been the first activity. Because students even weren't sure about the writing of them and they passed to the listening activity quickly after the presentation part (P15, 3rd grade).

There could be a song in the beginning of the lesson which could provide a root for whole lesson and would accelerate the process not only for students but also for teacher. A song could make them familiar with the target words (animals, actions, animals' sounds) easier (P12, 2nd grade).

The song was bad. There could be a more natural and meaningful song in the lesson. The tune was so high that the lyrics were not listened clearly (P5, 3rd grade).

The pre-service teachers observed that the materials and the activities could be redesigned in accordance with the topic of the lesson and the student profile. Additionally, they also stated that the pronunciation of the observed teacher was problematic. They believed that the teacher may have caused difficulties for the students due to pronunciation mistakes s/he had made.

I think they feel confused for that and pronunciation of "answer" was wrong in my opinion. Teacher said insistently "enswır" instead of "ensır" which is wrong, I think (P9, 4th grade).

The worst part was the crucial pronunciation mistakes T made. For example, T asked "Do you have a parrot?", but it sounded like "Do you have a parent?". At first, I didn't understand why she asked this question, what was the relevance and so on, but then she showed a picture of parrots so that I understand at some point (P14, 2nd grade).

I liked this particular lesson but if I had to name one bad thing, I would criticize the teacher's pronunciation and her choice of words from time to time. Although I understand some of the mistakes she made, since intonation is a matter of huge importance while teaching to young learners, she did her best to emphasize the words as well as she could. But I believe that was her downfall. While trying so hard to emphasize, she did some crucial pronunciation mistakes which could lead to fossilization in the future (P19, 3rd grade).

The pre-service teachers deemed teacher input to be significant for learners and believed that the mistakes in pronunciation could hinder the learning process and lead to fossilization. The significance of teacher input becomes more evident considering the language learning context in Turkey. In foreign language context (EFL), the learners have limited access to regular and authentic language input, and this is provided by the teachers in most of the time (Ellis, 2008).

Another point raised by the participants was the complex language use of teachers. Similar to the previous theme, teachers' complex language use may also hinder the learning process. This was reported as one of the problematic aspects of the observed lessons. Teachers' use of advanced language items and structures could be demotivating and discouraging for the students, as underlined by the pre-service teachers.

The teacher made some grammar mistakes and she formed complex sentences (P3, 2nd grade).

I noticed some of the words she used was kind of over their level. For example, she said "options". Students may get lost easily, when they don't understand what is going on especially when they are young learners like 2th grade students (P4, 2nd grade).

In addition, the duration of the classes was also problematic for the pre-service teachers. They believed that 20 minutes is not enough to cover the lesson topic and complete all the tasks in the lesson.

There is no doubt that teacher gave her best while teaching. However, the lesson duration was so short, 19 minutes. Maybe it is because it was a lesson for TV. I don't really think that 2nd grade students can fully comprehend what is thought in 19 minutes. I think the duration should be 30 minutes at least (P18, 2nd grade).

The pre-service teachers suggested that the duration of the lessons should be increased to have better and more fruitful classes. An overview of the common problems can also be seen in Figure 2 below.

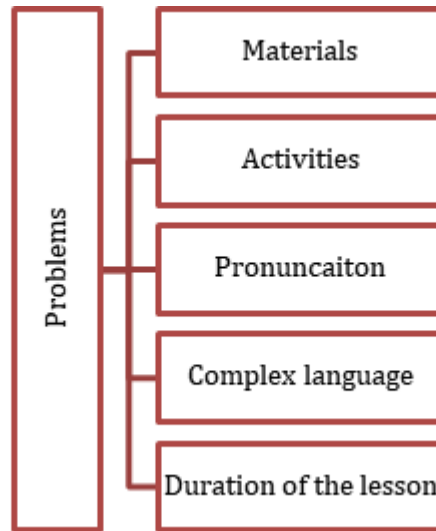


Figure 2. An overview of the common problems

The Critical Evaluation of EBA Lessons

Another focus of the study was to investigate the pre-service teachers’ critical evaluations of EBA classes. Related to this category, there were 4 main themes, which can be seen in Figure 3 below.

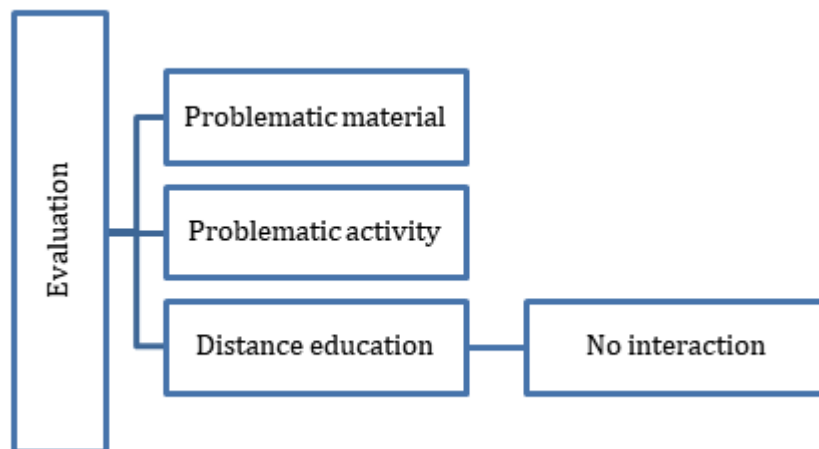


Figure 3. Overview of the themes for “evaluation” category

Related to the previous category, again the participants commented on material and activity selection in the observed classrooms. They believed that the materials and/or the activities should be in line with the studied language skill, or topic. The participants offered some solutions along with the observed activity types. While they believed there should be variety in the learning environment, they also stated that the ordering of the employed materials and/or activities should be reorganized.

Students practice listening and speaking but reading and writing parts are a bit insufficient. There could be more comprehensible tasks including different steps. Students may listen the name of the animal then repeat the words they hear. In the next step, they could read a sentence including the name of the animal with an action, then they could create their own sentences. By this way 4 skills would be used appropriately. In addition to it, as they know some words like “ship” from the previous classes (transportation) they could make a short minimal pairs task in writing session (P4, 2nd grade).

The lesson lasted 20 minutes and presentation part was only about 5 minutes. 5 minutes presentation wasn't sufficient for the learners since this was a vocabulary lesson and the structures were new for the learners. She did repetition drills most of the time but learners needed to see how these structures were written. As I mentioned above, they passed to the listening part right after the presentation part and this was very hard to do for them. For instance, ‘sunny’ were mentioned in the song but they didn't know how the ‘sunny’ word is written and which picture to match with. That's why teacher should have provided more restricted practice for them and passed freer practice after it. If the teacher had written them on the board and stick the pictures or flashcards of them could be more easy and beneficial for the learners to pass the listening activity (P9, 4th grade).

Lesson was mediocre in my opinion because it felt like a revision lesson. There was no teaching but only focus on activities but activities were not that appetizing for students, not vivid enough. Their level was a bit low but it included some listening texts which was pretty good for them to get some exposition. More of that should be used in lessons in my opinion (P2, 4th grade).

The pre-service teachers indicated that the materials should be more appealing and interesting for the learners as well as educational. They believed that using appropriate materials/activities to teach English was of great significance. While selecting activities/ materials, the level, age, interests, and preferences of the learners should be taken into consideration. Additionally, the participants reported some challenges linked to online education. As can be imagined, this was the first time that the schools utilized such a large scale distance education program for all ages. For this reason, the pre-service EFL teachers indicated their evaluation about this issue.

The challenging thing for the students is that once again, they are watching this on their TV and I bet, in their room, there are many things that could be distracting for them. It can be really challenging (P17, 2nd grade).

Another negativity is that the students are not able to respond immediately to the questions asked and receive feedback since the course is applied in distance education (P1, 2nd grade).

In my opinion, an online lesson is challenging for the teacher since there is no real communication with the students. As teacher cannot ask concept checking questions for the vocabulary items, he cannot see whether students comprehend the target topic or not. Teacher cannot focus on the errors or mistakes by the students. So teacher accepts that all the students recognize the topic and fulfill the tasks successfully and continue to teaching, which creates gaps between the topic and students at the end. Teaching English has already been challenging in real classes, so it is inevitable that online lessons are challenging for both students and teachers (P5, 4th grade).

The observed challenges stem from one-way lecture type of class conduct. The participants observed that the teachers and the students should be familiar with this type of education so that is more effective. Since the classes were conducted through distance education, the learners might have experienced motivation and attention problems. Since the mentioned tool (TV) was

not used for educational purposes, the learners may feel an urge to get busy with other programs. The learners may be easily distracted due to distance education. Along the same lines, the participants observed that due to lack of interaction between the teacher and the learners, the courses were not sufficient.

The challenge for students is that since there is no interaction between students and teacher, students may be bored and may not focus enough (P17, 10th grade).

The most challenging thing is, of course, being an online lesson. They would not take feedback. (P3, 3rd grade)

The findings shed a light on the fact that due to lack of interaction, it may be difficult for teachers to manage the lesson and motivate the learners. The pre-service teachers emphasized that another downfall of this is lack of teacher feedback. The students may be learning something wrong, but since there is no interaction between them (in the traditional sense), the students may practice the language point wrong. Without teacher feedback, it becomes more challenging for learners to fulfill the learning goals, as observed by the participants of this study.

How to improve EBA lessons: Suggestions

The last research question of the study focused on pre-service EFL teachers' suggestions for improving EBA classes. The participants were asked to indicate what they would do if they were the teachers of the observed classroom. As mentioned earlier, the most problematic aspect of the observed classes was found to be material and activity selection. For this reason, the suggestions indicated changing the materials and activities. The participants offered alternatives and indicated their versions of the lesson. An overview of the themes for this category can be seen in Figure 4 below.

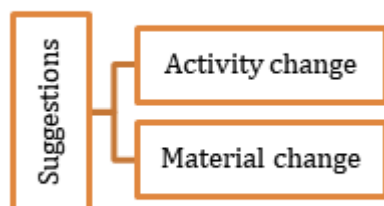


Figure 4. Overview of the themes for “suggestions” category

I would firstly write a lesson plan with stages and include visuals. I would subtract every exercise in the lesson and prepare better looking activities/tasks that could take students' attention. We have the most useful materials ever made; smartboard. It's always good to use it efficiently, not showing the things written on book on the smartboard. (P8, 9th grade).

I would absolutely prepare different questions. The first 3 questions might be easier and to the point questions. Then, I would prefer dialogue questions with visuals. I would start the lesson with a small memory about my

holiday. I would make role-play for every word because most of the students might forget the words since last-week. In the end of the lesson, I would revise the words by doing role-play and want students to role play such as 'let's swim' 'let's ski with me'. Additionally, I would use the synonyms like the teacher of the lesson, it was really needed for some words in the lesson (P4, 6th grade).

If I taught this lesson online, first of all, I would prepare a warm up and lead in stages for it. Showing a video or telling a story about one of the invitation or celebration parties would be a good start. Next, I would shortly explain the different types of parties and their reasons to students quickly and then I would start to do activities. Although lesson contained different visuals for different parties, I think it wasn't enough. So, I would add more pictures associated with different parties and invitations. The activities were mostly enough for the first introduction of the topic but I would definitely change the true-false activity. Instead of asking three parties and their details, I would prepare one detailed different party other than three parties for only true-false activity, and use this one detailed party solely for this true-false task. For the last part of the lesson, I wouldn't use multiple choice questions. Instead, I would do a sentence ordering activity for students. This activity would include the parts of the invitation letters such as greeting, purpose, details, and ending. Then, because with the help of this activity they would be familiar with how to write invitation letters, I would want from students to write an invitation letter about their desired type of party for a homework (P25, 9th grade).

While some of the participants provided outlines for the whole lesson, some of them stated few changes for specific activities and materials. The pre-service teachers focused on different skills such as vocabulary teaching, or they suggested that the activities would be more appropriate for the proficiency level of the students. Although complex language and pronunciation were stated as problematic, the majority of the participants chose to focus on materials and activities by devising mini lesson plans.

Overall, the results of the study provided important aspects for materials and activities in the observed EBA classes. Accordingly, while the participants were content with the use of body language and realia in the lessons, they reported material and activity selection as problematic. Additionally, the pre-service EFL teachers believed that the duration of lessons was not satisfactory and was limited in terms achieving the aims of the class. Moreover, the pre-service teachers believed that the teachers used complex language during the lesson, and this made it difficult for learners. They indicated that the teachers employed advanced grammar structures or vocabulary items throughout the class, and they thought that this might hinder the learning process. Along the same lines, the participants were asked to evaluate the observed lesson in terms of appropriateness, challenges, and facilitation. Once again, the results revealed that the materials and the activities were not satisfactory. In addition to complex language use, the pre-service EFL teachers evaluated the distance education context. They regarded this context to be somewhat problematic due to lack of direct interaction between the teacher and the learners. The pre-service teachers also believed that the learners could be easily distracted since the classes were on TV. In comparison, the study also focused on the participants' suggestions to overcome the observed difficulties. The majority of the pre-service EFL teachers offered solutions with regard to activities and materials utilized in the classroom. They provided details about the procedures of activities and recommended integrating technology and more colorful material to teach English through distance education.

The outline of the all themes identified within the scope of this study can be seen in Figure 5 below.

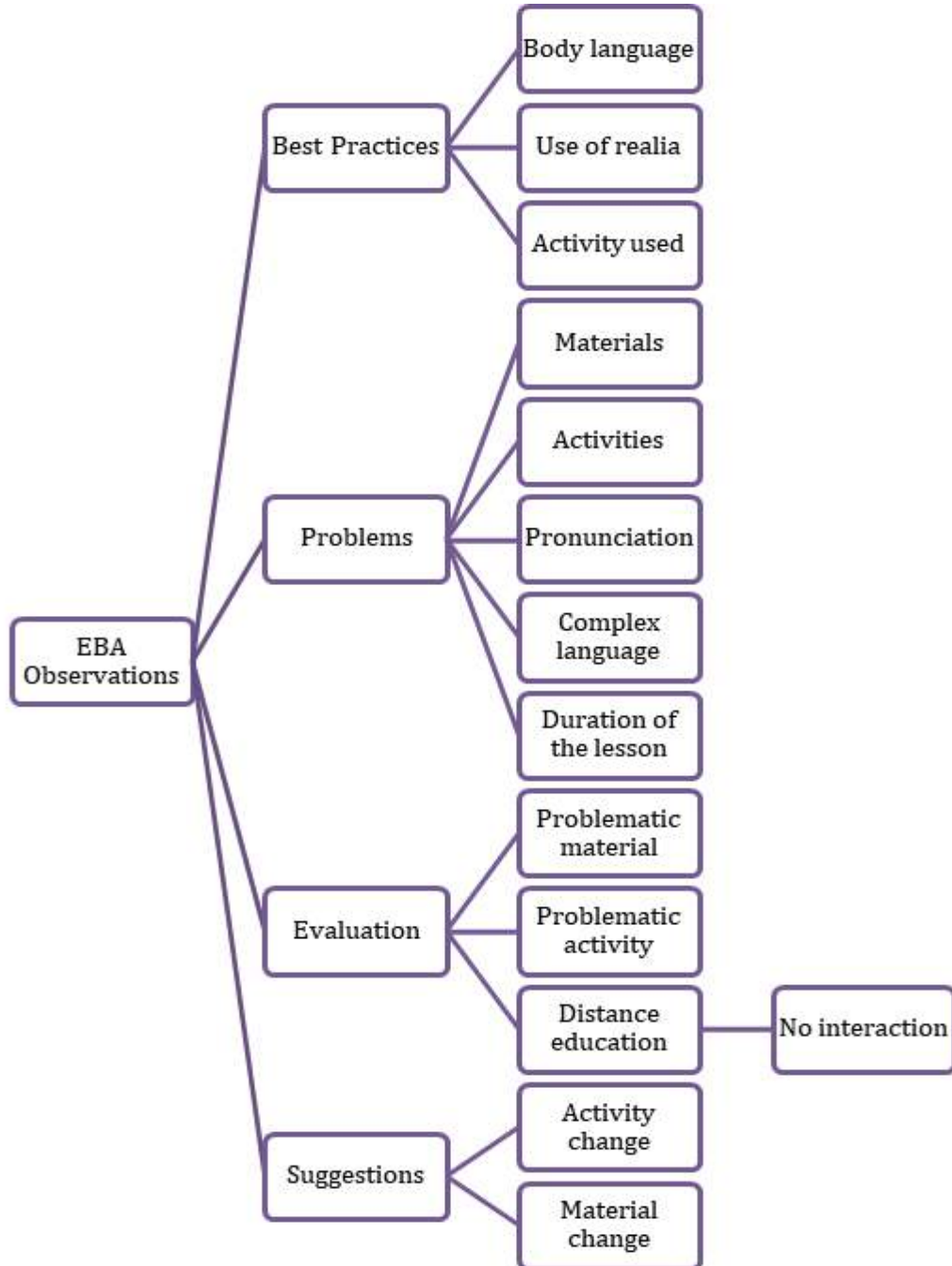


Figure 5. Overview of the all themes of the study

Discussion and Conclusion

This study touched upon a current issue; online-distance education, which was emergent remote teaching, offered during the pandemic. As a requirement of the distance teaching practice/practicum, the pre-service teachers' observations of the EBA lessons offered via broadcasting platform to the students were focused on. In that context, the pre-service teachers' reflections on the EBA TV English lessons for different levels were examined. To describe the online teaching process and reveal the good and problematic sides as well as to have the suggestions for better practices, the reflection-on-action approach was adopted and the participants' critical reflections were analyzed.

The overall results indicated that the participants appreciated some of the practices in EBA lessons while they were mostly critical to material and activity choices. As for the overall evaluation, they were also emphasized the lack of interaction as disadvantage of the distance education, particularly for language learning. The participants' reflections mostly comply with the similar studies on the distance education, which highlighted the significance of material and task used in online education and suggested different solutions to compensate the lack of interaction (i.e. Park, 2003; Hockly, 2015).

Regarding the good practices in EBA lessons, the participants' reflection revealed that they were aware of the constraints of the distance education and they evaluate the practices from the students' perspectives. Thus, they appreciated the three important components, teachers' body language, realia as material use and activities, which are the three basics of an effective lessons to involve students. About the problematic areas to improve in EBA lessons; the participants criticized the materials, activities, pronunciation, complex language use and duration of the lesson. Again, the main themes emerged in the analysis of reflection indicated that the participants mostly focused on the basic dynamics of the lesson. When their reflections were examined, the participants supported their critics on the observed problems either with theoretical background or their teaching experience. The results about the pre-service teachers' reflection on the good and bad practices of EBA lessons showed that they reflected on the lessons through teachers' lenses, their reflections are mostly professional considering the learning-teaching process and students' needs. As Lee (2007) stated reflection writing triggers critical thinking of pre-service teachers since it helps them think about different aspects of teaching in light of personal and contextual factors and revisit their understanding through a process of discovery (Lee, 2007), thus, the participants in this study could analyze the EBA lessons with a critical eye. They tended to diagnose problems and tried to provide relevant solutions by their reflection. Their reflections tended to be more critical than descriptive.

The reflections while appreciating and criticizing the practices in EBA lessons also indicated that the participant pre-service teachers tend to filter their observations through their beliefs and past experience and reflect upon the lesson accordingly. This result complies with Salajan and Duffield's (2019) comprehensive study on the reflection-on-the-action of others, which was found to elicit pre-service teachers' particular cognitive functions and affective states in recalling, reanalyzing, reconstructing and internalizing past observational experiences.

As the findings related to the pre-service teachers' suggestions about the EBA lessons indicated the pre-service teachers suggested the solutions considering their strengths and capacities. They mostly wrote "*If I were...*". Such a vision could be interpreted as the contribution of reflections. As they reflected upon the lessons, they gained insights and developed a kind of awareness and

empathy. Yalçın Arslan (2019) explained this process that the pre-service teachers recognize their strengths and weaknesses in order that they might improve themselves during the reflection period. Moreover, if EFL preservice teachers are required to systematically reflect on their teaching and teaching contexts, they are better able to reconstruct their existing knowledge and possibly transmit this knowledge to their actual teaching. Moreover, the participants' suggestions were supported mostly by their fresh theoretical knowledge that they learned from methodological courses. Through reflections, they could set on their theoretical knowledge and suggest practical solutions. This finding could be explained referring to Lee's results (2004) on how effective reflection writing for teacher preparation. As it was revealed in that study that reflection writing puts student teachers at the center of the learning process and enriches them to construct knowledge of practice based on their own beliefs, ideas, courses they have received and experiences. The effect of the theoretical courses they got during their teacher training were also evident with outnumber of the reflections on the lessons for primary educations. They mostly preferred to watch and reflect upon the primary school lessons and they were more critical about the practices they observed in these lessons. In their explanations, they mostly referred to the applications and theories of Teaching English to Young Learners course. This course was offered as both a theoretical and a practical course in the 3rd year of the department. Different from other methodological courses they got, this course provided more practical examples and they did many demo lessons. Thus, they had high expectations from the lessons for young learners and they criticized these lessons on the EBA TV more.

The problems that the participants emphasized and suggestions they offered indicated that the distance education offered to the students via EBA TV, this platform needs more improvements in terms of material, activity and some technical issues. Within a very limited time and in the case of unexpected crisis due to the outbreak of the pandemic, the Ministry of Education did a really good job and offered an effective online platform, EBA TV, to reach each student all over the country. As the results also indicated there are many good points to be appreciated in the EBA lessons. However, the issues to be improved should be also set forth and discussed so that the implementations can bring to perfection and our country could be more ready for the further situations.

It is widely agreed in the literature that the future is online-distance education (Nguyen, 2015; UNESCO, 2020). Although there are some examples of implementing online education, they were mostly limited to small cases and institutions. With Covid-19 pandemic the world has learned that we are not ready for the online education. Many countries are not ready for the complete implementation of the country wide online education (Sintema, 2020). Our country handled this crisis in education relatively well and they are upgrading the EBA implementations. This study could contribute to the upgrading process by providing the critical views and suggestions of pre-service teachers, who are the future teachers and who are more enthusiastic and equipped with fresh theory and practice.

Reference

- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113-115. DOI: 10.1002/hbe.2191
- Black, P.E., & Plowright, D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11,(2), 245–259.
- Bowers, J., & Kumar, P. (2015). Students' perceptions of teaching and social presence: A comparative analysis of face-to-face and online learning environments. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 10(1), 27–44.
- Brooke, M. (2012). Enhancing pre-service teacher training: The construction and application of a model for developing teacher reflective practice online. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2(4), 180-188
- Chant, R. H., Heafner, T. L., & Bennett, K. R. (2004). Connecting personal theorizing and action research in pre-service teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 25-42.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L., Lieberman, A., & Miller L. (2001). Beyond uncertainty: 'taking an inquiry stance on practice' *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*: New York Teachers College Press
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath.
- Eğmir, E. (2019). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin türkiye'de yapılmış çalışmaların analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 194-212.
- HEC (2020). *Yök'ten üniversitelerdeki uzaktan eğitime yönelik değerlendirme*, retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx?fbclid=IwAR2KzZwUqqjE6InsGV1Ocbtz8pWDimPhI6arTMYEbVss2YtjuMUOs7WBrNM>
- Hockly, N. (2015). Developments in online language learning. *ELT Journal*, 69(3), 1-16.
- Lee, I. (2004). Using dialogue journals as a multi-purpose tool for pre-service teacher preparation: How effective is it? *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 73–97.
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61(4), 321-329.
- Park, C. (2003). Engaging students in the learning process: The learning journal. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 183–199.
- Marcos, J. J. M., Miguel, E. S., & Tillema, H. (2009). Teacher reflection on action: What is said (in research) and what is done (in teaching). *Reflective Practice*, 10(2), 191–204. doi: 10.1080/14623940902786206.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2020). *TV - EBA, Eğitim Bilişim Ağı, Ders*, Retrieved from <https://www.eba.gov.tr/dil-ogrenimi/materyal>
- Melville, W., Bowen, G. M., & Passmore, G. (2011). Pre-service teacher reflections, video-conference and WebCT: An exploratory case study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 799-822.
- Nguyen, T. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2), 309-319.
- Raza, S. A. Kahn, K. A., & Rafi, S. M. T. (2020). Online education & MOOCs: Teacher self-disclosure in online education and a mediating role of social presence. *South Asian Journal of Management Sciences*, 14(1), 142-158,
- Richards, J. C., & Crookes, G. (1988). The practicum in TESOL. *TESOL Quarterly*, 22(1), 9-27.
- Salajan, F. D., & Duffield, S. K. (2019) Enhancing pre-service teachers' professional practice through reflection on the action of others: The development of the heterospective reflection framework informed by virtual field experiences. *The Teacher Educator*, 54(4), 333-358.

doi: 10.1080/08878730.2018.1557309

- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: Sage
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851. doi: [10.29333/ejmste/7893](https://doi.org/10.29333/ejmste/7893)
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stevens, K., Gerber, D., & Hendra, R. (2010). Transformational learning through prior learning assessment. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 377–404. doi: 10.1177/0741713609358451
- Telli, S. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. doi: 10.32329/uad.711110
- UNESCO (2020). *COVID-19 and higher education: Today and tomorrow: Impact analysis, policy responses and recommendations*. Retrieved from: <http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf>
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tømte, C. E. (2019) MOOCs in teacher education: institutional and pedagogical change?, *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 65-81, doi: 10.1080/02619768.2018.1529752
- Yalçın Arslan, F. (2019). Reflection in pre-service teacher education: exploring the nature of four EFL pre-service teachers' reflections, *Reflective Practice*, 20(1), 111-124.
- Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8th ed.)*. Ankara: Seckin Yayınevi.

Authors

Ümit Özkanal, is an assistant professor at ELT department of Eskişehir Osmangazi University. His research areas are teacher training, technology integration.

İlknur Yüksel, is an assistant professor at ELT department of Eskişehir Osmangazi University. Her research areas are teacher training, second language acquisition, technology integration.

Banu Çicek Başaran Uysal, is a research assistant at ELT department of Eskişehir Osmangazi University. Her research areas are teacher training, second language acquisition, technology integration.

Contract

Eskişehir Osmangazi University. Education Faculty. ELT Department

Meselik Campus, Eskişehir.

ozkanal@gmail.com

Eskişehir Osmangazi University. Education Faculty. ELT Department

Meselik Campus, Eskişehir.

ilknuryuksel.elt@gmail.com

Eskişehir Osmangazi University. Education Faculty. ELT Department

Meselik Campus, Eskişehir.

bcbasaran@ogu.edu.tr

Methodological Evaluation of the Use of ICTs in Mixed Method Research in Education

BİT'lerin Eğitimde Karma Yöntem Araştırmalarında Kullanımının Yöntemsel Açından Değerlendirilmesi

Mehmet Fırat*

Hakan Altınpulluk**

Hakan Kılıncı***

To cite this article/ Atıf için:

Fırat, M., Altınpulluk, H., & Kılıncı, H. (2020). Methodological evaluation of the use of ICTs in mixed method research in education. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1365-1376. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.13m

Abstract: The purpose of this phenomenological research was to evaluate the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in mixed method research (MMR) in education from a educational researchers' methodological perspective. Semi-structured interviews were conducted with 12 educational researchers. The data were analyzed by thematic content analysis. Nine themes were identified in the interviews with educational researchers. The most emphasized contribution of ICTs was found to be about data collection. Six of the themes explained the need for new data collection tools and positive evaluations of ICTs on triangulation and transformation of data by collecting massive, in-depth and original data for MMRs. Two themes were about the role of the researcher in MMRs. Educational researchers argued that the use of ICTs in MMRs can support collaborations among researchers and reduce researcher limitations. Finally, educational researchers underlined the critical importance of the discovery of new MMR models in digital age.

Keywords: Educational researcher, mixed method research (MMR), information and communication technologies (ICTs) in scientific research.

Öz: Bu fenomenolojik araştırmanın amacı, Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) eğitimde karma yöntem araştırmalarında kullanımının eğitim araştırmacıları tarafından yöntemsel açıdan değerlendirilmesidir. Eğitim alanından 12 araştırmacı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler tematik içerik analizi ile analiz edilmiştir. Eğitim alanından araştırmacılarla yapılan görüşmelerde dokuz tema belirlenmiştir. BİT'lerin en çok vurgulanan katkısının veri toplama ile ilgili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Temalardan altısı, yeni veri toplama araçlarına olan ihtiyacı ve BİT'lerin karma araştırma yöntemleri için büyük, derinlemesine ve orijinal veriler toplayarak, verilerin sağlanması ve dönüştürülmesi üzerindeki olumlu değerlendirmeleri açıklamaktadır. İki tema araştırmacıların karma araştırma yöntemindeki rolü ile ilgilidir. Eğitim alanındaki araştırmacılar, BİT'lerin karma araştırma yöntemlerinde kullanılmasının araştırmacılar arasındaki işbirliğini destekleyebileceğini ve araştırmacının sınırlılıklarını azaltabileceğini savunmaktadır. Son olarak, eğitim alanındaki araştırmacılar, yeni karma araştırma yöntemi modellerinin keşfedilmesinin dijital çağdaki kritik önemini altını çizmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim araştırmacısı, karma yöntem araştırması (KYA), bilimsel araştırmalarda bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT)

Article Info

Received: 04.12.2019

Revised: 28.07.2020

Accepted: 20.10.2020

* Anadolu University, Turkey, mfiat@anadolu.edu.tr, 0000-0001-8707-5918

** Correspondence: Anadolu University, Turkey, hakanaltinpulluk@anadolu.edu.tr, 0000-0003-4701-1949

*** Anadolu University, Turkey, hakankilinc@anadolu.edu.tr, 0000-0002-4301-1370

Introduction

All technologies, including communication and computer technologies, which enable the collection, processing, storage, and transmission of information through networks, are called "Information and Communication Technology (ICT)" (Juhaňák et al., 2019). Technology-based ICTs are developing with the advent of new technologies (Alt, 2018). As a result of these developments, it can be said that the usage areas and scope of ICTs have expanded. The advances in ICTs expanded the capacity and scope of scientific research methodology. Continuously enhanced by Web technologies, ICTs started a revolution for scientific research (Dutton, 2013) because they allow to do quicker, easier and more comprehensive research. ICTs can be used not only to obtain more data but also to access larger sample sizes. In particular, with the transition from Web 1.0 to Web 2.0, it has become easier for researchers to collect data. In addition, Web-Human interaction was enabled with the transition from Web 1.0 to Web 2.0 (Germanakos & Belk, 2016). In this way, it was possible to create the content presented on the Web by users and to share these contents with others. Therefore, more flexible and more user-friendly interfaces have been developed with Web 2.0 (Germanakos & Belk, 2016). It can be stated that the more common use of internet technologies such as Web 2.0 is an important step in obtaining and analyzing data more easily in scientific research processes. With the popularization of the Internet technologies, unlimited data pools have emerged that have been accumulating in gigantic databases for years. Increasing exponentially and paving the way for new opportunities, these data have extended the limits of research that can be conducted via ICTs. According to Hackett (2011), these new technologies have a transformative effect for scientific research (Hackett, 2011, p. 26). The most important feature of this gigantic and rich digital data is diversity (navigation nodes, the number of hits, timestamp, logs, likes, comments, answers, shares, etc.). These features, which emphasize both quantitative and qualitative characteristics, have brought methodological power to MMR.

Benefiting from electronic environments as a tool in scientific research has become an important and effective practice for scientists and researchers (Dutton, 2013; Topp & Pawloski, 2002). Online data collection conducted through e-mails and Web-based questionnaires has become an increasingly popular research method (Granello & Wheaton, 2004) so much so that new professional respondent groups have emerged who frequently participate in surveys and are mainly doing so for the incentives (Buchanan & Hvizdak, 2009; Matthijsse, de Leeuw, & Hox, 2015). Researchers from all around the world can access scientific research data, conduct collaborative studies in all fields, and share data and research results on the Internet. According to Stanton and Rogelberg (2001), by allowing individuals to express their opinions openly and freely, this new environment brings a new dimension to scientific research. Similarly, Kılınç and Fırat (2017) stated that online data collection is more positively met by the participants. Accordingly, participants in online environments can easily express their opinions. These new environments and opportunities for collecting qualitative and quantitative data have the potential to extend the boundaries of MMR.

Fielding (2012) discusses new technologies in data integration for MMR and underlines the innovative forms of data integration as the geo-referencing software and multistream visual data. As triangulation is about whether findings from different methods agree, ICTs can be used to support the validity of scientific findings. Furthermore, O'Halloran, Tan, Pham, Bateman and Moere (2016) explain a digital mixed method design which extends MMR into the realm of data mining and information visualization for big data analytics (p. 18). In this way, it is possible to

present the data obtained from the participants in a more understandable way within the scope of the scientific research. In addition, the use of ICTs in scientific research provides more detailed findings (Bond & Ramsey, 2010). According to Bond and Ramsey (2010), the effective use of ICTs in scientific researches makes the analysis and interpretation of the findings more efficient and increases the validity and reliability of the research. More recently, social media data analysis, big data analysis and learning analytics have come into prominence. Electronic tools and applications have become popular data collection tools, and the Internet has become a popular data collection environment with the alternative question formats, alternative listing options, and audio-visual support provided by ICTs allow various data collection tools and designs to be used (Best and Krueger, 2004). However, perhaps more importantly, with its previously entered innumerable data, the Internet is a newly-discovered data source for researchers. Besides, thanks to ICTs, it is possible to reach large heterogeneous group of participants and collect data efficiently (Padayachee, 2017).

There are numerous electronic environments and tools which can serve different scientific purposes for MMR such as online questionnaire platforms (Google Docs, Survey Monkey, Quatrics and JotForm), social Web analysis and data collection (Facebook, Twitter, Forums, Blogs, Wikis). The ICTs used in scientific research are not limited to the Internet. The number of scientific studies using advanced cloud computing, big data, Web analytics, programs and software is also rising.

In his review of the history of the MMR, Maxwell (2016) states that the process that began with Campbell and Fiske's (1959) triangulation work continued in the 1980s and in this period there has been a growing interest and preference by researchers in using multiple methods rather than individual qualitative or quantitative methods in scientific research. Regarding the evaluations of ICTs in mixed methods, this change in qualitative and quantitative methods can be said to have directly affected the mixed method, as well.

Hesse-Biber and Griffin (2013) examined a range of MMR that employ Internet technologies for data collection. They underline that ICTs have operational power that can change the “mode” of traditional research. Hesse-Biber and Griffin (2013) explain this power as follows:

“...As Internet-mediated communications continue to become a central aspect of how individuals interact with one another, mixed methods researchers will be drawn increasingly to Internet-mediated data collection designs... (p. 58)”

MMR studies tend to benefit from ICTs much more than qualitative-only or quantitative-only studies do. As an innovative methodological approach, mixed method designs adapted these technologies in research process more effectively. The use of a large number of technological tools such as NVIVO, SPSS, Leximancer, in both qualitative and quantitative mixed method analyses can be stated as a reason for this. In addition, new research programs that will emerge with the development of ICTs are seen as a situation that will be used in MMR studies in the future. Design-based research can be given as a good example of MMR design. Fielding, (2012) discussed the data integration with new research technologies to support the triangulation in mixed methods designs. Hesse-Biber and Griffin (2013) emphasize the need for further research on rapidly changing ICTs in MMR. As ICTs continue to become a central aspect of MMR, researchers will be drawn increasingly into the Internet-mediated data collection designs. Few studies have examined the potential of advanced ICTs such as big data, analytics, data mining and information visualization in the practice of mixed methods research (Hesse-Biber & Griffin, 2013; O'Halloran et al., 2016).

The literature review also reveals various studies about ICT-assisted research, which mostly focus on the opportunities provided by ICTs (Bhatti, 2013; Birnbaum, 2004; Wishart and Thomas, 2015) and how ICTs can be integrated into MMR (Fielding, 2012; Hesse-Biber & Griffin, 2013; O'Halloran et al. 2016). However, the literature review shows that despite the intensive use of ICT in MMR, educational researchers' opinions on the evaluations of ICT use for MMR have not been investigated adequately. The purpose of this research is to make a methodological evaluation of the use of ICTs on MMR in line with the opinions of educational researchers.

Method

Research Design

This study was designed as phenomenological research. Phenomenological research is a type of qualitative research that tries to make explicit the implicit structure and the meaning of human experience (Sanders, 1982). This study was designed with phenomenology, which is one of the qualitative research designs, as it aims to determine the experience of educational researchers regarding the use of ICTs in MMR phenomenon.

Study Group

Participants were selected by purposeful sampling. Criterion sampling strategy of purposeful sampling method applied. Purposeful sampling is widely used in qualitative research for the identification and selection of information-rich cases related to the phenomenon of interest (Palinkas et al., 2015). The main sampling criteria was experience in MMR in the field of education. Semi-structured interviews were conducted with 12 educational researchers including a professor doctor, an associate professor, and 10 PhD students who have experienced in MMR. In the direct quotes, pseudonyms like Zeynep, Ali and Nur were used to protect the participants' anonymity. Table 1 shows the characteristics of the participants.

Table 1.

Characteristics of the Participants

No	Pseudonym	Gender	Title	Institution
1	Zeynep	Female	Prof. Dr	Anadolu University
2	Ali	Male	Assoc. Prof. Dr.	Trakya University
3	Tuna	Male	PhD Student	Ege University
4	Arda	Male	PhD Student	Ege University
5	Meral	Female	PhD Student	Trakya University
6	Kerem	Male	PhD Student	Çanakkale 18 Mart University
7	Hasan	Male	PhD Student	Muş Alparslan University
8	Fatma	Female	PhD Student	Anadolu University
9	Nur	Female	PhD Student	Anadolu University
10	Leyla	Female	PhD Student	Anadolu University
11	Burak	Male	PhD Student	Anadolu University
12	Masal	Female	PhD Student	Anadolu University

Data Collection

Data were collected via semi-structured interviews. In order to collect qualitative data, an open-ended semi-structured interview form was prepared. The interview form was checked by two experts who teach qualitative research methods to doctorate students. The interview form was then revised by following the experts' suggestions. The main question of the semi-structured interviews was "How do you evaluate the use of ICTs in MMR in education?". The probes of the main question were "Evaluations on data collection process, evaluations on research process and evaluations on the structure of MMRs". Interviews with 12 participants took at least 3 minutes and at most 11 minutes. The average duration of the interviews was calculated as approximately 6 minutes.

Data Analysis

Thematic content analysis was used in qualitative data analysis, for which inductive analysis was applied. Inductive content analysis is a method that requires an in-depth analysis of the data, allowing to discover new themes, dimensions, concepts and correlations (Marsh and White, 2006). Participants' evaluations about the use of ICTs on MMR were transcribed and then transferred to NVivo package program for data analysis. The raw data were encoded and themes were accessed from the codes in accordance with the thematic content analysis. After determining the themes of each researcher, the compatibility with other researchers was examined. After this stage, the reliability study was carried out and the consistency of the researchers in their coding was determined. In calculating consistency between coders, the level of compliance was determined as .92 by using Miles and Huberman's (1994) formula $Reliability = \frac{\text{Number of Agreements}}{\text{Total Number of Agreements} + \text{Disagreements}}$. During the analysis process, the opinions of the participants were presented directly in their original form.

Findings

The opinions of educational researchers on the evaluations of ICTs on MMR were subjected to inductive content analysis. The raw text in the NVIVO program was coded and analyzed, yielding a total of 9 themes. These themes can be grouped under three categories as data, researcher, and model. These themes are given in Figure 1 below.

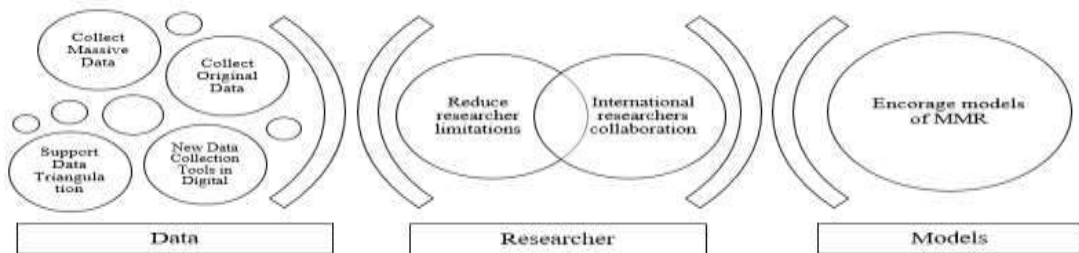


Figure 1. Evaluation of ICT usage on MMR according to the views of education researchers

Given in Figure 1, six of the themes are about structure of data and data collection process. Two participants underlined the need for “New Digital Data Collection Tools” for MMR. This theme emphasizes the need for new digital data collection tools as our behaviors and lives are also moved to digital. The direct quote is given below.

“...Actions, movements and behaviors of human are carried to the digital. We now live part of our everyday life in the digital environment. But we are still trying to use techniques such as traditional questionnaire, scale, observation and interview to do research about experiences and indicators. We are conducting research by transferring these traditional data collection tools to digital media. But to me, we now need original data collection tools, techniques and technologies that can be used in the digital environment. For example, semantic web technologies, organic search technologies, Web agents, data collection micro-programs can develop here as new data collection tools...” Fatma

According to these educational researchers, our experiences and interactions have become digital. In order to collect multimodal data in these new environments we need to develop new types of data collection tools with the support of logs, algorithms, semantic Web technologies, search engines, organic connections, Web agents and micro research programs.

Theme of ‘Support Data Triangulation’ was mentioned by two educational researchers. To the researchers, ICTs provide different opportunities to support data triangulation in MMR. At this point, the triangulation of data obtained from various sources can be realized by using from eye tracking to sound recordings. The direct quote from a participant is as follows:

“...We are not just observing and interviewing ... at the same time we use video records, voice records in our research. We have investigations about eye-tracking with participants ... we want the user to tell where to look with voice record, we make video recordings in studios ... so these digital tools enable us to do our multi-dimensional research in the real sense...” Meral

One of the interesting themes revealed in the present study was ‘Transformation of Data Types’. Transformation of data types is possible with ICTs tools. Verbal data can be expressed as numeric data and numerical data can also be verbalized. A participant assumed that by use of ICTs, it is possible to transform qualitative data into quantitative and vice versa:

“...Data such as like, follow, hashtag, emoji reached in social media can be converted into numerical data. Similarly, quantitative data can be transformed into qualitative data by further visualizing data, such as statistics on maps...” Masal

The researchers also mentioned the themes “Collect Massive Data”, “Collect Original Data” and “In-depth Data Collection”. To them, it is easier to collect massive data by using ICTs. It is possible to collect data from many participants in a short time with advanced massive ICTs based data collection tools. Other themes of “Collect Original Data” and “In-depth Data Collection” are very interesting. Two participants assumed that by the use of advanced ICTs like sensors of mobile technologies, eye-tracking, TV integrated video camera, and digital logs, it is possible to collect real (authentic, natural) data from the real lives of participants. In addition, collecting in-depth and detailed data from same participants is possible with these advanced ICT-based tools. The direct quote is given below.

“...As a different dimension, virtual research has been moved to the natural environment. In recent studies, we are now able to carry these technologies to people's homes, and now, like simple eye-tracking devices, can now receive data based on the process. And in its natural environment, the research process has moved completely into its natural surroundings, thanks to digital technologies...” Nur

“Reducing Researcher Limitations” and “International Researchers Collaboration” themes were about researchers. According to the participants, the use of ICTs tools in the MMR process facilitates cooperation, communication, interaction and collaboration. One participant emphasized the changing role of researchers in terms of research team internationalization and collaboration. The participant emphasized the enhanced collaboration of scientific research teams by the help of ICTs:

“... No longer do people conduct research separately. Researchers can work as if they were in the same place. Even if I may not know the person I work with, I know his/her characteristics, features, areas of expertise and in what matters I can get support...” Ali

“Reducing researcher limitations” is another interesting theme revealed in this research. 3 participants emphasized the positive evaluations of ICTs on reducing researcher bias. Accordingly, the research process of the researcher becomes easier and more efficient. According to this participant, it is possible to collect, store, and process rich data through advanced ICTs:

“...We had to look through the glasses of researchers in traditional research. We could only see from the eye of the researcher. But now, not just the researcher's eyes, but the digital rich data provided changes the nature of the research...” Leyla

The final and probably the most comprehensive theme was “Encourage new models of MMR”. It can be said that ICT tools are great in the emergence of new models such as design-based research. Two participants underlined the importance of the discovery of new MMR models in digital age.

“...like design-based research, a method based on the interaction of practitioners and researchers and a mixed methodology are used...” Tuna

“...The use of digital tools is very important in the creation of collaborative, interactive designs for research, and we should discover new models and designs like design-based research...” Hasan

The views and suggestions of educational researchers on the requirement of new research models of MMR are based on the emergence of new interactions in new digital environments. The main argument is that traditional research tools, methods, techniques are not sufficient and appropriate for these new social and interactive environments.

Discussion and Conclusions

Findings show that the integration of digital technologies with MMR can be evaluated very positively. Six themes emerging from the interviews related to data and data collection. These themes support the recent research. “Support Data Triangulation” theme supports the “data integration with new research technologies to support the triangulation in mixed methods designs” assumption of Fielding, (2012). Integration of geo-referencing technologies and stream data examples given by Fielding (2012) were also mentioned by the educational researchers who participated in this study. Hesse-Biber and Griffin, (2013) determined geographic interactive systems, new mobile technologies, sensors for social research, other ongoing “real-time” streaming data as some new technologies for MMR. The “Transformation of data forms” theme

supports the assumption of O'Halloran et al. (2016) on the facilitating role of ICTs in transforming qualitative data into quantitative data. This finding also supports the "ICT-supported integration of data through qualitative and quantitative methods" assumption by Fielding (2012). Similarly, the "Collecting massive data" and "In-depth data collection" themes also support the findings of Fielding (2012), Hesse-Biber and Griffin (2013), and O'Halloran et al (2016). However, the theme of "Collecting original data" is interesting and open to discussion. The originality in this theme underlines the realistic and context-original aspect of data.

Two of the themes revealed by the interviews were about the changing role of researchers with ICTs in MMRs. "Reducing researcher limitations" theme emphasizes that streaming digital massive data abilities of new technologies supports the reliability of collected data. In other words, ICT support reduces the risk of errors. This theme supports the "Use of ICTs in scientific research reduces the risk of bias" finding of Keusch (2013). In addition, Bond and Ramsey (2010) state that using ICTs during the research process allows bias-free and objective data collection and analysis processes, which leads to increased validity and reliability. The "International researcher collaboration" theme refers to the collaboration of researchers through ICTs, which strengthens the argument made by Borgman (2006), and Pinto, Wall and Spector (2014) in favor of the "facilitator role of ICTs for researcher collaboration". In addition, Kılınç and Fırat (2017) stated that collecting data in ICT-based online environments is welcomed by the participants and that the participants express their own expressions more comfortably. Accordingly, it is stated that these environments are asynchronous environments and therefore do not require instant answers has a positive outcome on participants' self-expression in online environments.

"New research models of MMR" theme was based on the views of educational researchers as regards the emergence of new interactions in digital space. The transformation of data in digital environments occurs bidirectionally: from qualitative to quantitative by big data via Web analytics, social network analysis, and learning analytics; and from quantitative to qualitative via data visualization technologies. Multimodal research framework of O'Halloran et al. (2016) can be shown as an example of the "New research models of MMR". This framework provides a social-semiotic approach to the MMR. Semiotic elements are mostly explained with multimedia components such as words, images, sounds or combination of these. This type of semiotics can be extended with social Web components such as likes/dislikes, follow, and all kind of emoji. Consequently, this approach can thus be utilized to explain the combination and transformation of data in digital environments.

About the evaluations of the ICTs on MMRs, nine themes were identified in the interviews with educational researchers. The most emphasized contribution of ICTs was found to be about data collection. Six of the themes explained the need for new data collection tools and positive outcomes of ICTs on triangulation and transformation of data by collecting massive, in-depth and original data for MMRs. Two themes were about the role of the researcher in MMRs. Educational researchers argued that the use of ICTs in MMRs can support collaborations among researchers and reduce researcher limitations (Dutton, 2013; Hackett, 2011; Kılınç & Fırat, 2017; Topp & Pawloski, 2002). The final, and the most important theme was on discovery of new research models of MMR. Educational researchers discussed the requirement of new mixed method designs and models in digital age like design-based research (Fielding; 2012; Hesse-Biber and Griffin, 2013; O'Halloran et al., 2016).

Another important result identified in this study was the inadequate know-how of researchers about the use of advanced ICTs in scientific research. O'Halloran et al. (2016) and Hesse-Biber and Griffin, (2013) also underlined the need for methodological knowledge and experience to be able to use technologies such as big data, data mining, social network analyzes, analytics or data visualization techniques for the analysis of large data sets. In other words, integrating the methodology section of scientific researches with ICTs will provide a more efficient interpretation of the findings from the study (Verma, 2017). In this way, the readability and comprehensibility of the findings obtained in the scientific researches will be easier (Misra et al., 2017).

For MMR, further research can investigate the changing role of researchers in advanced ICT supported studies. In addition, the originality, reliability, validity, and accuracy of data can be compared in the traditional versus ICT-supported MMR designs. More practically, a list of useful ICTs may also be proposed to be used by researchers who will conduct a mixed-method research. These proposed ICTs are;

- Scientific research portals such as Research Gate which offers amenities such as ask questions, start a discussion, get feedback from researchers.
- Learning analytics from LMS, CMS and other learning portals which has the potential to provide in-depth information about learners
- Discussion sections of Web portals, social media, news sites can provide unique qualitative data from people which is clear from research bias.
- Web analytics of any kind of Web site or mobile page which have potential to provide can present time stamped, instant and realistic data.
- Collecting both qualitative and quantitative data in online environments that are strengthening with ICT is important for providing flexibility to the participants and expressing their ideas more easily.
- The power of ICTs should be used to reach broader and heterogeneous groups.

Limitations

This research is;

- With the opinions of 12 educational researchers who contributed to the research,
- With the use of ICTs in mixed method research in education,
- With the phenomenology method,

limited.

References

- Alt, D. (2018). Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT professional development and ICT practices enacted in their classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 73, 141-150.
- Best, S. J. and Krueger, B. S. (2004). *Internet data collection, quantitative applications in the social sciences*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Baltar, F. and Brunet, I. (2012). Social research 2.0: virtual snowball sampling method using Facebook. *Internet Research*, 22(1), 57-74.
- Bhatti, R. (2013). Impact of ICT on social science faculty members' information usage pattern at Bahauddin Zakariya University, Multan. *Library Philosophy and Practice*. 928.
- Birnbaum, M.H. (2004). Human research and data collection via the Internet. *Annual Review of Psychology*, 55, 803-832.
- Bond, D., & Ramsey, E. (2010). The role of information and communication technologies in using projective techniques as survey tools to meet the challenges of bounded rationality. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 13(4), 430-440.
- Borgman, C. L. (2006). What can studies of e-learning teach us about collaboration in e-research? Some findings from digital library studies. *Computer Supported Cooperative Work*, 15(4), 359-383.
- Buchanan, E. A., & Hvizdak, E. E. (2009). Online survey tools: Ethical and methodological concerns of human research ethics committees. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 4(2), 37-48.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Dutton, W. H. (2013). The social shaping of digital research. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(3), 177-195.
- Fielding, N. G. (2012). Triangulation and mixed methods designs data integration with new research technologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 124-136. DOI: 10.1177/1558689812437101
- Fung, H. P. (2013). Effects of information and communication technology on social science research. *Africa Development and Resources Research Institute (ADRRRI)*, 1, 1-8.
- Germanakos, P., & Belk, M. (2016). *Human-centred web adaptation and personalization*. Springer.
- Granello, D. H. and Wheaton, J.E. (2004). Online data collection: Strategies for research. *Journal of Counselling and Development*, 82, 387-394.
- Hackett E. J. (2011). Possible dreams: Research technologies and transformation of the human sciences. In Nagy Hesse-Biber S. (Ed.), *The handbook of emergent technologies in social research* (pp. 25-46). Oxford, England: University Press.
- Harris, A. M. (2016). *Video as method*. Oxford University Press.
- Hesse-Biber, S., & Griffin, A. J. (2013). Internet-mediated technologies and mixed methods research problems and prospects. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(1), 43-61. DOI: 10.1177/1558689812451791
- Juhaňák, L., Zounek, J., Záleská, K., Bárta, O., & Vlčková, K. (2019). The relationship between the age at first computer use and students' perceived competence and autonomy in ICT usage: A mediation analysis. *Computers & Education*, 141, 1-14.
- Keusch, F. (2013). The role of topic interest and topic salience in online panel web surveys. *International Journal of Market Research*, 55(1), 59-80.
- Kılınc, H., & Fırat, M. (2017). Opinions of expert academicians on online data collection and voluntary participation in social sciences research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5).
- Marsh, E. E. & White, M. D. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22-45.
- Matthijsse, S. M., de Leeuw, E. D., & Hox, J. J. (2015). Internet panels, professional respondents, and data quality. *Methodology*, 11, 81-88. DOI: 10.1027/1614-2241/a000094.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12-27.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Misra, R., Panda, B., & Tiwary, M. (2016). Big data and ICT applications: A study. In *Proceedings of the Second International Conference on Information and Communication Technology for Competitive Strategies* (pp. 1-6).
- O'Halloran, K. L., Tan, S., Pham, D. S., Bateman, J., & Moere, A. V. (2016). A digital mixed methods research design integrating multimodal analysis with data mining and information visualization for big data analytics. *Journal of Mixed Methods Research*, 1-20. DOI: 10.1177/1558689816651015
- Padayachee, K. (2017). A snapshot survey of ICT integration in South African schools. *South African Computer Journal*, 29(2), 36-65.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544.
- Pinto, R. M., Wall, M. M., & Spector, A. Y. (2014). Modeling the structure of partnership between researchers and front-line service providers: Strengthening collaborative public health research. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(1), 83-106.
- Stanton, J. M. and S. G. Rogelberg (2001). Using internet/intranet web pages to collect organizational research data. *Organizational Research Methods*, 4, 200-217.
- Topp, N. and Pawloski, B. (2002). Online data collection. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 173-178.
- Verma, C. (2017). Educational data mining to examine mindset of educators towards ICT knowledge. *International Journal of Data Mining and Emerging Technologies*, 7(2), 53-60.
- Wishart, J. and Thomas, M. (2015). Introducing e-research in educational contexts, digital methods and issues arising. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(3), 223-229.

Authors

Mehmet Firat is an Associate Professor of Open and Distance Education at Open Education Faculty, Anadolu University. Dr. Firat gained his Ph.D. in Educational Technology at July 2012. His academic interest areas are learning analytics, social network analysis, educational hypermedia and multimedia, educational interfaces, open and distance learning, education futures, e-learning, cyber behaviors, and use of Internet in education

Hakan Altınpulluk is an Assistant Professor of Open and Distance Education at Open Education Faculty, Anadolu University. He undertook undergraduate studies in the field of Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) between the years of 2005 and 2009 at Anadolu University. He received his Ph.D. Degree in the field of Distance Education in 2018. Hakan Altınpulluk continues to work in the field of Open and Distance Education, Augmented Reality, Virtual Reality, Mobile Learning, Mobile Health, Massive Open Online Courses, Learning Management Systems, Open Educational Resources, Personal Learning Environments, and E-Learning Systems.

Contact

mfirat@anadolu.edu.tr

hakanaltinpulluk@anadolu.edu.tr

Hakan Kılınç is currently working as a research assistant doctor of Open and Distance Education at Open Education Faculty, Anadolu University. He undertook undergraduate studies in the field of Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) between the years of 2009 and 2013 at Anadolu University. He received his master degree in the field of Distance Education in 2016, May. In addition to this, he received his Ph.D. Degree in the field of Distance Education in 2020, April. Hakan Kilinc continues to work in the field of distance education technology, personalized learning environments, information and communication technologies, synchronous, asynchronous, and interactive communications, learner-generated content and online group discussions.

hakankilinc@anadolu.edu.tr

Material Design in Music Education Using Arduino Platform *

Arduino Platformu Kullanılarak Müzik Eğitiminde Materyal Tasarımı

Duygu Sökezoğlu Atılğan **

Ümit Gürman ***

To cite this article/ Atıf için:

Sökezoğlu Atılğan, D., & Gürman, Ü. (2020). Material design in music education using arduino platform. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1377-1402. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.14m

Abstract. In this study, the aim is to design visual and audio materials that facilitate learning in music education by using Arduino platform. In this study, secondary school music lesson program was examined and various materials were designed in line with this program. The designed materials were presented to the 10 music teachers for their opinions. Interview data were analyzed by descriptive analysis. In the light of the data obtained; it has been concluded that the constructed materials for the secondary school music lesson program are suitable for the curriculum, can be easily used by students and music teachers, and positively affect student success. It is recommended that these materials are included in the teacher's manual prepared by the Ministry of National Education for primary and secondary schools.

Keywords: Arduino, material, teaching material, materials in music education.

Öz. Bu çalışmada, Arduino platformu kullanılarak müzik eğitiminde öğrenmeyi kolaylaştırıcı görsel ve işitsel materyallerin tasarımı amaçlanmıştır. Çalışmada, ortaokul müzik ders programı incelenmiş ve bu program doğrultusunda çeşitli materyaller tasarlanmıştır. Tasarlanan materyaller 10 müzik öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Görüşme verileri betimsel analiz yapılarak işlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda; ortaokul müzik dersi programına yönelik olarak hazırlanan materyallerin ders programına uygun olduğu, öğrenciler ve müzik öğretmenleri tarafından rahatlıkla kullanılabilir olduğu ve materyallerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceği sonuçlarına ulaşılmıştır. İlkokul ve ortaokul için MEB tarafından hazırlanan öğretmen klavuz kitabına bu materyallerin koyulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Arduino, materyal, öğretim materyali, müzik eğitiminde materyaller.

Article Info

Received: 20.04.2020

Revised: 20.07.2020

Accepted: 21.10.2020

* This study was produced from the second author's master thesis completed in 2019 under the supervision of the first author.

** Correspondence: Afyon Kocatepe University, Turkey, duygusokez@aku.edu.tr ORCID: 0000-0003-2755-4225

*** Music Teacher, Bolvadin Şehit Ramazan Emet İmam Hatip Secondary School, Bolvadin/Afyonkarahisar, Turkey, umt_gurman@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5324-7723

Introduction

When we look at the historical course, we see that tools (materials) suitable for the development of humanity have been designed and used. In this course, the materials made it easier for people to do their jobs in every field and provided great convenience in their lives. The materials, which are renewed every year with the development of science and technology, have become an indispensable part of our lives by displaying themselves as teaching materials in educational activities today.

The main purpose of using instructional material is to increase the effectiveness of the process and increase the efficiency of education. In order to increase the efficiency of education, it is necessary to prepare high quality, striking and accurate materials that can be reused after a certain period of time (Ördekci, 2016; p. 33). The idea is that information will be materialized and the students' acquaintance will be at the highest level with the effective use of appropriate materials especially in the teaching of an abstract concept such as "music".

Concept of Instructional Material

Materials can be defined as materials / documents that are selected in order to reach the targets and organized in line with certain principles, the content of which is designed in audio, visual and written form (Gürman, 2019; p. 9). The materials used in the studies and researches carried out in order to convey information to students in educational activities and to enable the teacher carry out learning activities efficiently and to make the transferred information concrete (Şimşek, 2004; p. 116). For efficient teaching, ancillary tools should be used. Teaching materials are at the top of these tools list. Although teaching materials are used to support teachers in some teaching environments, in other settings, they play the role of a teacher and transfer the content directly to students (Şahin & Yıldırım, 1999; p. 12). Materials that provide concrete instruction contribute to students learning by doing and practicing. Thus, teaching materials become effective tools to improve the quality of education.

Teaching materials prepared by the teacher during the learning process and presented to students in different environments (Danış, 2007; p. 60) are used to support the teaching-learning process, in order to facilitate learning in this process and to make the education more efficient, to provide effective and permanent learning environments by addressing multiple senses of students (Demiralp, 2007; Alım, 2007; Gündüz & Odabaşı, 2004). In this context, it is believed that various teaching materials prepared for the purposes of the course will make student learning more effective.

The literature indicates that there are many benefits of using materials in teaching environment. Accordingly, the use of materials brings the student to the center, provides richer learning opportunities, provides a multi-learning environment, makes the subject taught alive, enriches the learning process and enhances learning, ensures the permanence of what is learned, facilitates remembering, helps to increase student motivation, helps to meet the individual needs of students, it embodies abstract concepts and saves time. The materials are also important because they can be used repeatedly, simplify the content, make it easier to understand, provide feedback, attract attention, and make the learning-teaching process more interesting (Gürman, 2019; Duman, 2013; Kablan, Topan & Erkan, 2013; Demiralp 2007; Gürbüz, 2006; Şahin & Yıldırım, 1999).

Enriching the lesson by using different materials, the trainer ensures that the teaching is carried out in a concrete way, thus contributing to the learning of the students by doing and experiencing and making their lessons more effective. It is thought that a good trainer should be able to use teaching materials as an effective tool to improve the quality of education, follow new materials designed in the field, develop new ones and use them in their lessons.

Although the teaching materials do not replace the teacher, they almost assist the teachers in conveying the information to the students (Gündüz & Odabaşı, 2004; p. 45; Şahin & Yıldırım, 1999; p. 12).

The more senses the teaching activity addresses, the more permanent the learning is, and the later the forgetting delays (Demirel, 2007; p. 65). According to the results of the research conducted by Philips at the University of Texas; people remember 10% of what they read, 20% of what they hear, 30% of what they see, 50% of what they see and hear, 80% of what they see, hear and say, 90% of what they see, hear, touch and speak about (Kinder, 1973; cited in Çilenti, 1992; p. 36). According to Ted Cobun, people learn through the experiences they have acquired with the senses of seeing 83% of what they see; 11% of what they hear, 3.5% of what they smell, 1.5% of what they touch and 1% of what they taste (cited in Ergin, 1995; p. 66).

In line with this information, we can say that the materials prepared according to the acquisitions provide time-saving and permanent learning for the course, attract attention, accelerate learning by keeping them alive and constantly, they are remarkable, and they provide learning by doing and experiencing in concrete and systematic presentations.

In the literature, one may come across many studies in different fields related to the use of materials in education. Followings are some of these studies: Ördekci (2016) proposes a music education supported with visual materials and presents various visual materials that she prepared in line with the 4th grade music lesson program. Kablan et al., in their study in 2013, using meta-analysis, examined 57 studies conducted in Turkey. According to the data obtained from the study, it was concluded that the effectiveness level of the use of materials in classroom teaching is relatively high in terms of academic success. As in every education field, the use of materials is very important in music education too. In this regard, in the Music Teaching Program published in 2007; it is emphasized that the efficiency of the courses should be increased by using teaching materials (Dalmışlı, 2013; p. 1). In her study conducted in 2013, Dalmışlı states that when the subjects of the terms for the degree of strongness and the odd meters in the 4th grade music lesson in primary school are explained using visual and audio materials, the students understand better, listen to the lesson with pleasure and the teaching method by using the materials more efficient than the traditional music teaching methods. Akarsu (2007), in his study, affirms that the use of materials in music teaching lessons contributes to students' achievement levels, personal development, facilitates communication with the student and increases the efficiency of teaching activities. In addition, Akarsu (2007; p. 59) states that the music lessons have an abstract structure in terms of content, it will be difficult to convey the abstract concepts to the students in the transfer of educational activities, therefore there is need to use materials for music lessons. In his study, Öztürk (2004) tried to analyse whether the use of materials in the music lessons taught in primary schools is sufficient and whether the goal is achieved or not. As a result of the research; it has been determined that the use of materials is not sufficient in music lessons taught in primary schools, and even if it is

used, the existing materials do not reach their purpose completely because they are applied unconsciously.

Technology undoubtedly is the prime factor; that rapidly advances, allows audio and visual materials to be so important. Particularly, the development of information and communication technologies, computers, mobile phones and the internet is increasing the importance of visual and audio materials today (Akalin, 2012; cited in Demirkuş & Gülen, 2017).

It is thought that it is not possible to remain irrelevant to technological developments in today's world, from preschool classes to university curriculum. The increasing popularity of technology raises the idea that it should not be ignored in education, and the design and the use of technology-supported materials should become widespread. In this study, visual and auditory music teaching materials were designed using Arduino, a technologically supported platform.

What is Arduino?

Arduino is a microcontroller platform with open source software and hardware. Arduino's roots are based on the Wiring and Processing projects.

Wiring platform that inspired Arduino with Wiring; was developed in 2003 by Hernando Barragan at the Ivera Design Institute. Wiring is an open source electronic prototype development platform consisting of a single MCU board, an IDE and a programming language (Çobanoğlu, 2017; p. 2). Wiring, which is the master thesis of Hernando Barragan, who holds a master's degree from the Interactive Design Institute in Ivrea, Italy, was developed in order to easily develop interactive systems based on the processing project (Taşdemir, 2017; p. 5). Processing was developed by Ben Fry and Casey in 2001. It is a language that aims an easy programming environment for graphic applications, especially for artists (Çobanoğlu, 2017; p. 2).

The Arduino project was produced on the basis of Wiring by a team led by Massimo Banzi (Taşdemir, 2017; p. 5). Arduino started in Ivrea Italy in 2005 as an electronic control environment project consisting of an open source software and micro controller modules. They named the system inspired by Arduin of Ivrea, the historical character of the town of Ivrea. At the same time, Arduino means powerful friend in Italian. Its founders stated that they started to produce the system in order to be an inexpensive software-hardware platform that can be used in student-made interaction design projects (Çamoğlu, 2014; p. 12-13).

Arduino Models and Features

Since the Arduino cards used in the materials designed for the study are Uno, Mega and Nano, only these cards are described here.

Arduino Uno Hardware Features

Arduino Uno is a microcontroller board based on the Atmega328 microcontroller family. It has 14 digital input output ports in total and 6 of them are used as PWM (Pulse width modulation) output. They are pins 3, 5, 6, 9, 10, 11 in Figure 1 used as PWM, each working with 5V and 40

mA current. It provides 8 bit PWM output and is used in digital analog conversion processes. For example, for adjusting the motor speed or the burning intensity of the LED. Arduino Uno has 6 analog inputs, 16 MHz Crystal, 32KB program memory, 1KB EEPROM (Electrically Erasable Programmable Read-Only Memory), 2KB SRAM (Static Random Access Memory), 1 USB input, one feeding and It has a reset circuit. It uses serial communication protocols such as UART (Universal Asynchronous Receiver Transmitter), SPI (Serial Peripheral Interface) to communicate with peripheral units. Atmega328 UART provides TTL (5V) serial communication with RX (Receiver) and TX (Transmitter) (legs 0 and 1). It is understood that RX, TX LEDs on the Arduino board are flashing when communication occurs. Arduino's 10, 11, 12, 13 pins are the ones that enable SPI communication using the SPI library. In I2C (Inter-Integrated Circuit) serial data communication, A5 pin is used as SCL (Serial Clock) and A4 pin is used as SDA (Serial Data Line) line (Çobanoğlu, 2017; p. 34-35). In Figure 1, the image of Arduino Uno is given.



Figure 1. Arduino uno (<https://store.arduino.cc>, 2019)

Arduino Nano Hardware Features

Arduino Nano is a model that is quite small and designed for applications on the circuit board. It has an Atmega328 or Atmega168 microcontroller. Unlike the Uno board, it has 8 analog input output pins. Other hardware features are similar to Uno board. In Figure 2, the image of Arduino Nano is given.

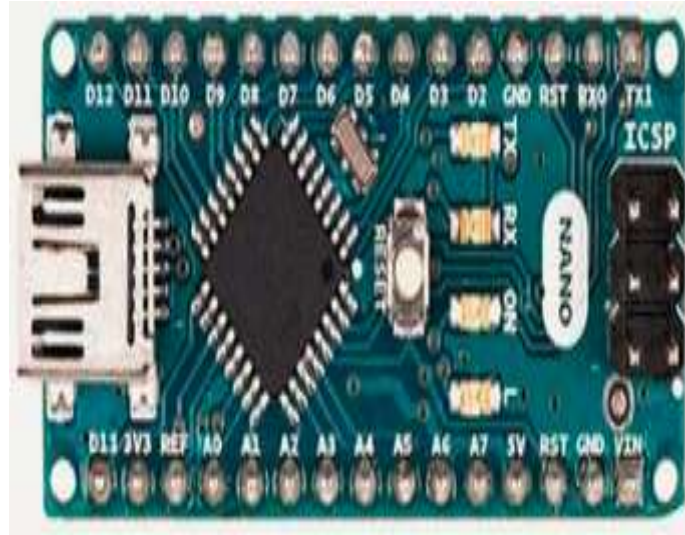


Figure 2. Arduino nano (<https://store.arduino.cc>, 2019).

Arduino Mega Hardware Features

Arduino Mega has Atmega2560 microcontroller. It has 54 digital input-output pins (15 of which can be used as PWM output), 16 analog inputs, 4 hardware serial ports (UART), 16 MHz operating frequency, 256 KB flash memory, 8 KB SRAM memory and 4 KB EEPROM memory. The image of Arduino Mega is In Figure 3.



Figure 3. Arduino mega (<https://store.arduino.cc>, 2019).

Using Arduino in Music Education

Technology practices in music lessons increase students' self-confidence, provide more efficient and effective learning and strengthen their group work (Arapgirlioğlu, 2003; p. 164). The use of technology is part of daily life. Applying these practices in daily life to music education with Arduino can make students learn more actively and easily by keeping their interests alive.

Arduino has been used in thousands of different projects and applications. For beginners in robotic coding, the Arduino software is easy to use and flexible enough for advanced users. Teachers and students can use the Arduino platform to create low-cost materials, chemists and physicists to prove their principles, designers and architects to create interactive prototypes, and musicians to design musical instruments (<https://www.arduino.cc>, 2019). That is why teachers and students need to know about coding.

The Information Technologies and Software Course Coding Guide has been offered to all students and teachers by the Ministry of National Education (MEB) in order to learn programming languages, the universal language of today and tomorrow, to develop new projects, to enable children to realize their dreams and to provide opportunities for the development of our country (MEB, 2018; p. 9). With the guide, lesson acquisitions were enriched with new projects and ideas for teachers and students. All devices used today work by programming with code languages. Coding education has an important role in ensuring interdisciplinary interaction. Thus, it is aimed to gain the ability to produce solutions to problems in different fields by providing operational thinking skills at an early age. Teachers can create remarkable and entertaining materials related to their fields by using the Arduino platform with coding and provide more permanent learning to the student.

With this information, we aim to design visual and audio materials that facilitate learning by using Arduino platform in music education. To do this, various materials were designed and these materials were presented to the evaluation of music teachers. This paper aims to seek the answers to the following questions in general:

1. Are the visual and audio materials designed using the Arduino platform prepared in accordance with the curriculum?
2. Can visual and audio materials designed using the Arduino platform be easily prepared and used by music teachers?
3. Do the visual and audio materials designed using the Arduino platform make the music lessons more effective and affect student success?

Method

This research is a study using the literature review and qualitative research methods. Literature review “A systematic, open and repeatable method for learning the current situation by finding, evaluating and synthesizing information produced by other theorists, researchers and practitioners on the subject being researched” (Fink, 2005; cited in Booth, Sutton & Papaioannou, 2016; p. 9-10), qualitative research, on the other hand, is a research in which data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and a

qualitative process for the realization of perceptions and events in a natural and holistic manner is followed (Yıldırım & Şimşek, 2018; p. 41). “Unlike quantitative research based on statistical data analysis, qualitative research seeks to answer the question of what meaning people attribute to events, in other words, how they characterize events” (Dey, 1993; cited in Özdemir, 2010; p. 325-326). Storey (2007) states that qualitative research aims to discover subjective perspectives of people on events and is therefore superior to quantitative research (cited in Özdemir, 2010; p. 326).

In this research, before analyzing the visual materials in music education, document analysis was done and data were collected. Document analysis can be defined as “collecting and analyzing written, visual material” (Sönmez & Alacapınar, 2018; p. 108). Visual data was examined in detail through visual analysis, which is treated as a subtitle of document analysis. “Visual analysis can be defined as the explanation and interpretation of visual data, symbols, signs” (Sönmez & Alacapınar, 2018; p. 112). In the research, considering the usability of Arduino in music education, various visual and audio materials were designed and interviews were conducted with 10 music teachers to get their ideas about these materials. Interviewing is the technique of getting emotions and thoughts from people about a certain subject (Sönmez & Alacapınar, 2018; p. 185). Structured, semi-structured and unstructured interview forms can be used to reveal individuals' perspectives on the subject. Structured interview form was used in this study. Structured interviewing is a technique that determines what kind of questions are asked in what way and what data will be collected, and the interview plan is tried to be applied exactly (Karasar, 2018; p. 212).

In the research, all the rules in the “Scientific Research and Publication Ethics Directive of Higher Education Institutions” were followed and none of the actions that are in contradiction with the Scientific Research and Publication Ethics in the second part of the directive were carried out.

Working Group

The study group of the research consists of 10 music teachers whose views are consulted to get their thoughts about the designed visual and audio materials. Music teachers who were asked for the views were chosen from among the teachers working in Afyonkarahisar, who attended or are currently attending classes in secondary school, so they know the middle school curriculum well, are successful and open to development, use materials in their lessons or know the technology well. 7 of the teachers who form the working group have working experience between 5-10 years and 3 of them have between 11-22 years. 6 of the teachers are women and 4 are men. In accordance with the scientific ethical rules, the names of the study group are kept confidential.

Collection of Data

In the research, the secondary school music lesson program and visual, written and printed materials were analyzed in line with this program, and the visual and audio materials that facilitate learning in music education were designed within the possibilities offered by the Arduino platform. The design and construction phase of the materials took six months. An interview form was prepared to get the opinions of the music teachers regarding the designed materials and 13 questions were included in the interview form. While preparing the interview

form, worked hard to make sure that the questions were understandable to everyone and that they did not include any direction. The interview form prepared as a draft was presented to the experts (2 professors) of the field of music education, and necessary corrections were made in the form in line with the comments and corrections of the experts. Interviews were made with 10 music teachers on a voluntary basis. Music teachers interviewed were given detailed information about the study and an informed consent forms were signed by all teachers. Interviews were conducted in environments where teachers are available (at schools, digital media and homes where they work).

Data Analysis

For the analysis of the data, the data obtained from the interview were transferred to the article and the responses of the participants were processed with the descriptive analysis method. In descriptive analysis, the data are summarized and interpreted under pre-determined titles. The data can be classified according to the research questions or it can be arranged in light of the preliminary information obtained during the data collection steps. The purpose of this analysis is to put the raw data in a shape that the readers can understand. The data obtained for this purpose was put in a logical order first, then these descriptions (classifications) are interpreted and the results are obtained (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2004; p. 234). In this type of analysis, direct quotations are included to dramatically reflect the views of the individuals interviewed. Quoting from data sources is also useful for the reliability of the study (Yıldırım & Şimşek, 2018; p. 239; Altunışık et al., 2004; p. 234). In this study, meaningful and interrelated classifications were made according to the research questions and explained systematically in the findings section. While presenting the findings, direct quotations from the statements of the teachers interviewed were also included.

Findings

General Findings

Findings for the general target of “Designing visual and audio materials that facilitate learning by using Arduino platform in music education” are as follows:

Materials Designed Using Arduino Platform in Music Education and Their User Guides

Among all the prepared materials, the achievements of the secondary school curriculum were considered and various materials were prepared within the possibilities offered by the Arduino platform. With the prepared materials, studies can be carried out with the teacher and individually.

Touch Music Box

Table 1 lists the sub-materials for different use of the touchscreen music box. The purpose and material list of the material are included in the table. It is also possible to support different gains with the touch music box.

Table 1.

5th, 6th, 7th and 8th Grade Achievements of the Touch Music Box and the Tools and Equipment Used

<u>Materials</u>	
Weighing and Instrument Cards, Fruit Instrumnets, Piano Floor Mat	
<u>Achievements</u>	
<u>5th Grade</u>	<u>6th Grade</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Recognizes the sounds of the instruments. • Creates and performs rhythm with the learned notes and duration values • Distinguishes the length and shortness of the sounds learned. • Performs melodies of different rhythmic structure. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uses basic music texts and elements (Hex notes). • Performs melodies of different rhythmic structure. • Voices the notes learned. • It accompanies the music with its own rhythm pattern.
<u>7th Grade</u>	<u>8th Grade</u>
<ul style="list-style-type: none"> • It accompanies the music with its own rhythm pattern. • Distinguishes types of instruments and ensembles. • Creates sound and instrument groups 	<ul style="list-style-type: none"> • Performs melodies created by him/herself.
<u>Targets</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Increasing the student's interest in the subject and motivating him, • Keeping his attention alive, • Embody concepts and rules, • Simplifying concepts and topics. • Eliminating complexity and organizing information, • Easily present the relationship between concepts and information, • Ensuring order in the presentation and flow of information, • Ensuring the persistence of information. 	
<u>Tools and Equipment Used</u>	
<p>1 color cardboard, 1 adhesive, 1 Arduino Uno, 20 Jumper cables, 12 10Mohm Resistors, 12 Crocodile cables, 1 Dfplayer, 1 1 gb SD card, 2 buttons, 1 micro usb port, 1 8Ω-5W speaker, 1 2.5 headphone output</p>	

Connections were made according to the drawings given in Figure 4 (Circuit) and 5 (Schematic) using the tools given in Table 1.

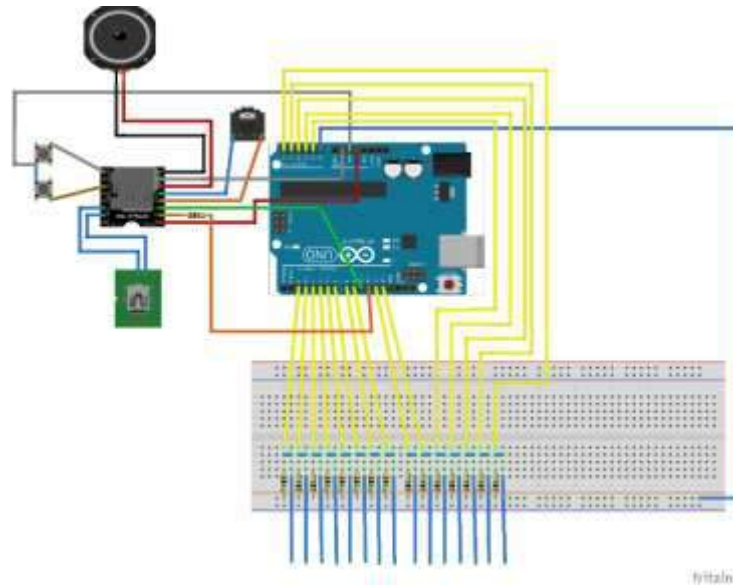


Figure 4. Touch music box circuit drawing

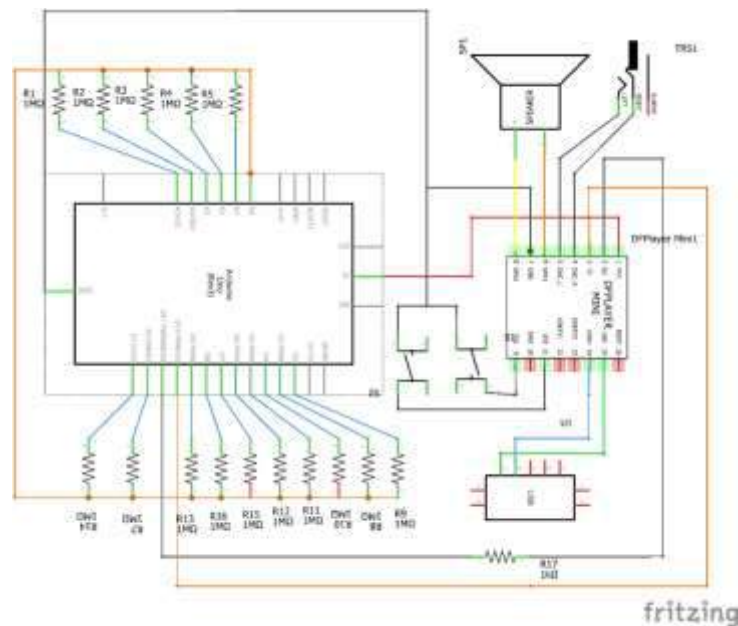


Figure 5. Touch music box schematic drawing

After the connections are made, the code in the internet address <https://drive.google.com/file/d/1RAC7gXNhBdT0XZEcTT378OsSWFAUo7c/view?usp=sharing> is loaded with the IDE compiler. The name of the audio files to be loaded into the SD card is “myDFPlayer.play (1);” must be loaded with the numbers indicated in parentheses with. Sound files assigned to the touches must be loaded in order to the SD card in order to trigger them in the correct order.

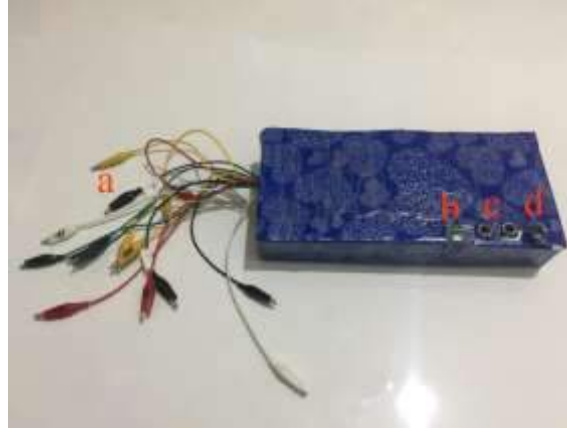


Figure 6. Touch music box

User instructions of the music box shown in Figure 6 are as follows. a. There are 15 crocodile cables. Tapping on the cable will trigger the sound file. b. It is micro usb connection. It is used for sending audio files into the SD card in the dfplayer module in the box. To start this connection, the power of the box must be supplied via a computer. c. The volume is adjusted. D. Headphone output. By connecting an external speaker, the volume can be increased.

Rhythm cards shown in Figure 7 have been created to be used with the music box. 8 rhythm cards were prepared by considering the achievements of Grade 5 that are “Creates and performs rhythm with the learned notes and duration values” and “Distinguishes the length and shortness of the sounds learned.”



Figure 7. Rhythm cards

According to the created rhythm cards, rhythmical mp3 files were created using music software and loaded on the SD card. The student is asked to match the cards by listening to the sound file triggered by the cable (s)he touched. Thus, it is thought that achievements can be reached with the purposes in Table 1.

Instrument cards that are prepared with the acquisition of Grade 5 “Recognizes the sounds of the instruments” are shown in Figure 8.



Figure 8. Instrument cards

According to the created instrument cards, mp3 files of the instruments are loaded on the SD card. The student is asked to match the cards by listening to the sound of the instrument triggered by the cable (s)he touched.

“Performs melodies created by him/herself.” (8th grade), “Voices the notes learned” (6th grade), “Performs melodies of different rhythmic structure” (5th and 6th grades), “Creates and performs rhythm with the learned notes and duration values” The efficiency of fruit instruments prepared by considering (5th grade) gains is shown in Figure 9. The sounds made from the fruits touched by crocodile cables contacted with the fruit. Thus, it is thought that learning will be made fun and interesting.

The note sounds of the desired instrument are loaded on the SD card. For example, the piano sound of the middle octave do sound should be loaded with the name specified in the mp3 file code. Otherwise, it will not read the file on the tapped cable because the device cannot find it.



Figure 9. Fruit instruments

The “piano floor mat” that was created for different uses of the touch music box is shown in Figure 10. It was created considering the gains determined for fruit instruments. Students can vocalize the sound of the piano or any musical instrument loaded in the music box with their feet. Thus, it is thought that the achievements determined and the objectives in Table 1 will be realized.



Figure 10. Piano floor mat

According to the colors of the notes, 20 * 30 cm size evas are lined up in sequence and the edges are covered with aluminum foil. The foils were sewed on the ground mat of 155 * 62 cm with conductive cables and numbered in the touchscreen music box. The sensitivity value of the touch music box is adjusted to the piano mat. Videos of touch music box <https://www.youtube.com/watch?v=VuuPTqvGTOY> (weighing cards), <https://www.youtube.com/watch?v=fPdBjiFtLps> (instrument cards), [https:// www.youtube.com/watch?v=UfQc8TTwiHM](https://www.youtube.com/watch?v=UfQc8TTwiHM) (fruit instruments) are located at.

Music Boards

Three music boards were prepared for teaching melodica and block flutes. The block flute board is designed as the main board and the side boards (melodica and music information board, exercise board) work connected with this board. Detailed information about the panels can be found in the X. International Hisarlı Ahmet Symposium proceedings book (2019, p. 354-368). The videos of the boards are located at https://www.youtube.com/watch?v=dGA_-Flc0mk

Touch Drum

In Table 2, touch drum gains and material list are given.

Table 2.

5, 6, 7 and 8th Grade Achievements of the Touch Drum and the Tools and Equipment Used

Achievements	
5th Grade	6th Grade
<ul style="list-style-type: none">• Performs the rhythm pattern created by himself.• Accompanies the music with its own rhythm pattern.	<ul style="list-style-type: none">• The sounds he learned were flute, melodica, etc. sings with instruments.• Accompanies melodies with its own rhythm pattern
7th Grade	8th Grade
<ul style="list-style-type: none">• Accompanies melodies with its own rhythm pattern.• Creates rhythm patterns consisting of different and repeated patterns.	<ul style="list-style-type: none">• Creates sound and instrument groups (melodica, block flute, etc.).• Creates rhythm patterns consisting of different and repeated motifs.

Targets

Increasing the student's interest in the subject and motivating,

- Keeping attention alive,
- Embody concepts and rules,
- Simplifying concepts and issues,
- Eliminating complexity and organizing information,
- Easily present the relationship between concepts and information,
- Ensuring order in the presentation and flow of information,
- Ensuring the persistence of information.

Tools and Equipment Used

2 (60 * 40 cm) duralite, 2 40 cm lath, 2 60 cm lath, 1 wooden glue, 1 Arduino Uno, 20 Jumper cable 1 mini breadboard, 8 10Mohm Resistor, Micro SD card module, 1 1GB SD card, 1 2.5 headphone output, 2 blue leds, 3 yellow leds, 3 red leds.

Connections should be made according to the drawings given using the tools and equipment given in Table 2 (Figure 11-12). Circuit and schematic drawings of the touch drum are given below.

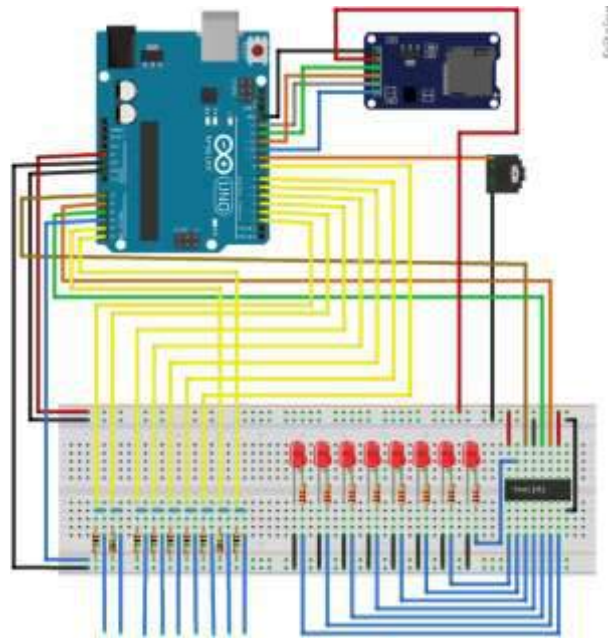


Figure 11. Touch drum circuit drawing

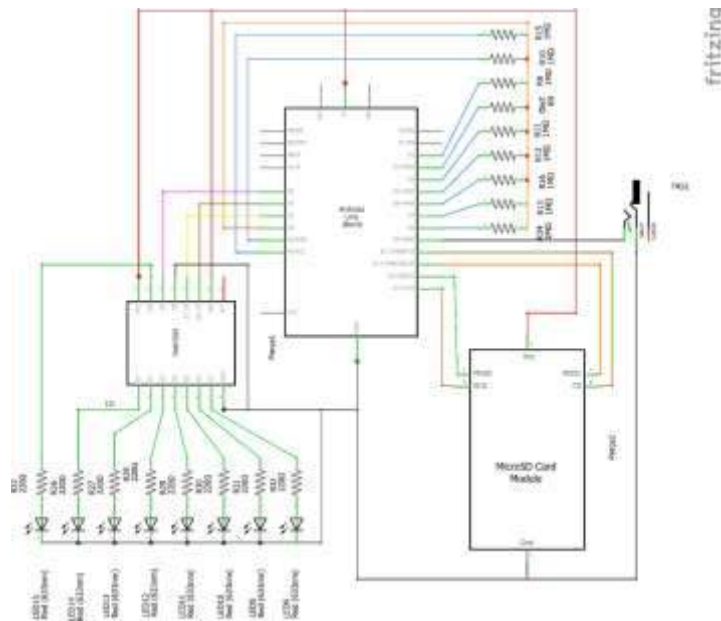


Figure 12. Touch drum schematic drawing

After the connections are made, Arduino Uno is loaded with the IDE compiler and the code located on https://drive.google.com/open?id=14ZDJ814sTcbQLPonRAa1_Nr8F3gjnILQ.

To trigger the sound files assigned to the touches in the correct order, the name of the sound files to be loaded into the SD card is must be loaded by “`tmrpcm.play (" A.wav ");`” taking into account the letters specified in parentheses.

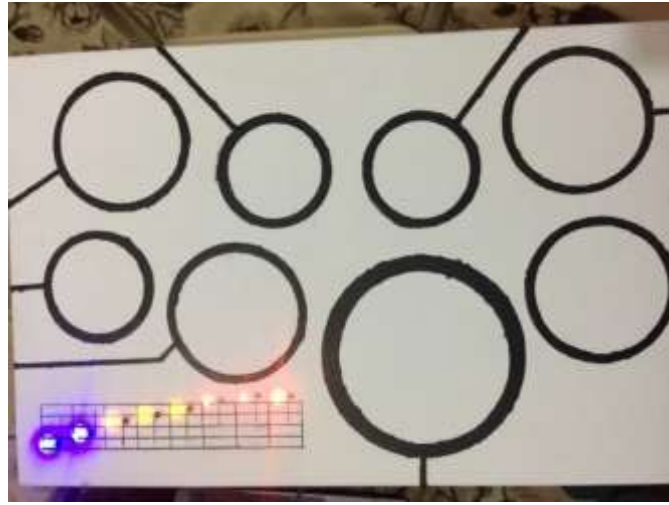


Figure 13. Conductive paint drawing

Circles are drawn with conductive paint on the 60 * 40 cm duralite as seen in Figure 13. Cable passages are provided by opening holes on the knee. Device “`tmrpcm.play (" BASLAT.wav ");`” is started with the command “Welcome to the touch drum”. The notes of the drum parts are shown on stave with leds.

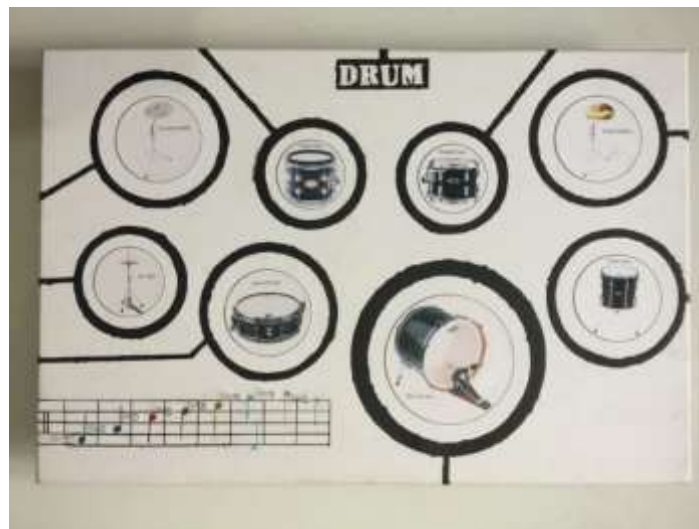


Figure 14. Touch drum

In Figure 14, bass drum, floor tom, snare drum, high tom, mid tom, ride cymbal, crash cymbal, hi-hat touch drum images were put into the circles. When the conductive paint on it is touched, the audio file of that image is played. Touching the "Drum" conductor gives voice information about drum types and acoustic properties. The related video of the touch drum is located at <https://www.youtube.com/watch?v=aZSzwO6LpyE>

Findings Related to the First Question

“Are the visual and audio materials designed using the Arduino platform prepared in accordance with the curriculum?” Findings related to the first question determined in the form are as follows:

When the data obtained from the interviews were examined, all of the music teachers were united in the idea that the materials were constructed in accordance with the secondary school music lesson program. In addition, the teachers stated that the materials were interesting and would make learning easier because they were concrete. Examples of the answers given by music teachers are presented below:

MT 1: Yes, it was prepared in accordance with the secondary school music lesson achievements.

MT 2: Yes, it definitely reflects the program, and it is easy to learn, as it is interesting and concrete.

The sixth music teacher also stated that the subject of basic music writing and elements is frequently covered in each class, especially in the 6th grade program, and the designed materials can be used here. The subject of basic music writing and elements takes place in all primary and secondary education levels. As a result, it is a common belief that the materials constructed can be used not only in the secondary school but also in primary and secondary education levels.

Findings Related to the Second Question

Results of the the second question of “Can the visual and audio materials designed using the Arduino platform be easily prepared and used by music teachers?” determined in the form are as follows:

Materials designs by music teachers' and the frequency of usage of the materials they designed in class

When the opinions of music teachers are analysed, we found out that two music teachers designed materials, two music teachers sometimes designed, one music teacher used IOS operating system applications, and the remaining five music teachers did not design any materials. Examples of the answers given by Music Teachers are presented below:

MT 1: I design material considering that it is necessary for the subject. The frequency of use varies according to the repetition of the subject and the level of comprehension of the students, I usually try to use materials in my lessons.

MT 2: I design but I make sure that it is simple and can be done together with students. I use the materials I designed for the subject I prepared.

Music teachers who designed materials generally stated that they designed materials in accordance with the subject and tried to use them in the lessons. It is stated that they try to ensure that the designed materials are simple and can be done together with students. Accordingly, students and teachers can realize their thoughts with Arduino in accordance with their level without difficulty. Thus, lasting learning with fun can be provided when designing materials. The sixth music teacher stated that he used the videos with the infrastructure he created through the IOS operating system applications. It is understood that this music teacher has information about music applications created for Android and IOS platform. Since the music teacher actively uses these applications in his lessons, he does not need any additional material design.

Support of the school management in providing materials and tools to music teachers

When the answers were analysed, we see that seven music teachers did not get any support from the school administration in terms of material and equipment supply, one received limited support and two received support from the school administration. Examples of answers given by music teachers are presented below:

MT 2: Piano, guitar, baglama etc., which are the basic materials for music lesson. I contacted the school administration to get the instruments, but I did not get any positive responses. However, support is provided with limited budget for material preparation / design.

MT 3: No support, the argument is that there is no budget for this kind of stuff and it is reserved for other matters that have priority.

In general, music lesson is not considered as an important lesson by administrators, parents and students. As a result, it is generally said that there is no budget for those materials and equipments provision or that it is reserved for other matters that have priority and the idea of the teachers is that they are not supported in this regard. Since the music lesson is an application based lesson, when the required environment cannot be provided, the lessons cannot be effective by processing the lessons with theoretical and abstract concepts. Sixth music teacher; while he stated that he worked in many schools and was rarely supported; the first music teacher came up with the idea that the needs for the music lesson were not met in general. It is inevitable to get the support of the school administration in this regard. That is why the music teacher has a lot of duties. The music teacher should prove himself with selflessness and state that he wants to receive support from the administration after every successful job he accomplishes.

Ability of music teachers to prepare visual and audio materials designed using arduino platform

The first music teacher on the subject; While not as advanced as this, on a simpler level, he stated that he could prepare materials using the mBlock program, while the second music teacher stated that the price is not affordable and Arduino has a complex structure. The reason why the music teacher thinks so is estimated to be due to the lack of knowledge about Arduino and not taking any lessons on the subject. The third music teacher mentioned that there is a need for coding and design workshops in every school within the scope of the 2023 Vision, but she stated that there is not even a music class in the school she is working at and that there are not enough courses for teachers to receive in-service training. Accordingly, while the targets are being

expanded with the 2023 Vision, the lack of music classes in schools and the targets in line with this fact affect the music teacher's thoughts negatively. The fourth music teacher stated that the materials could be prepared if Arduino and coding courses were given to the music teachers by MEB (Ministry of National Education) within the scope of in-service training and the school provides financial support in this context. Arduino and coding training provided by MEB will be more useful if it is given not only to information technology and software teachers but also to all branch teachers. Sixth music teacher stated that teachers are not knowledgeable about the issue and many teachers do not even use the smart board in the lessons. Accordingly, it indicates that music teachers should also be provided with ready-made applications of Android supported IOS platforms and music technology training courses such as Cubase, Protools and Finale. While the eighth music teacher could not make a prediction, the remaining music teachers stated that they could design the materials. From here, it can be said that they are willing to prepare materials if sufficient information is provided and opportunities are provided to music teachers. Examples of the answers by music teachers are presented below:

MT 5: Yes. By providing interdisciplinary assistance, with the help of computer or vocational high school teachers, such materials can be prepared for use in classes.

MT 9: Yes, teachers can design with sufficient knowledge and opportunity.

The availability of the designed materials by teachers and students

All of the music teachers are united in the idea that the prepared materials can be easily used by teachers and students. Examples of answers given by music teachers are presented below:

MT 1: Yes, it can be used. I think students grow up with technology and teachers can easily use the materials.

MT 7: The designed materials can be used easily by teachers and students.

Moreover, the sixth music teacher stated that the designed materials may be more useful especially for primary school students because they are more curious and interested in these types of materials. Education provided to primary school children is focused on concrete learning, so the importance of material design is increasing in this period. Accordingly, it is thought that classroom teachers should also be trained in designing materials. In addition, the sixth music teacher stated that there should be music classes in schools to use such materials but most schools do not have music classes. It is imperative to have music classes in schools in order to protect the designed materials and use them easily by the students.

Findings Related to the Third Question

Findings related to the question of "Do the visual and audio materials designed using the Arduino platform make the music lessons more effective and affect student success?" Can be formed as follows:

Designed materials to make learning permanent

Music teachers are united in the idea that the materials will be effective in understanding the subject and providing permanent learning. While the third music teacher stated that using concrete materials for secondary school students would facilitate learning, the fifth music

teacher stated that these materials would make learning permanent with their features such as visibility, difference and sounds. It is thought that materials designed based on the ideas of music teachers will make learning permanent and will be more useful especially for primary and secondary school children. Examples of answers given by music teachers are presented below:

MT 1: As the materials are visual, auditory and concrete, they attract the attention of the student to make the learning easier and permanent. It provides permanent learning by facilitating practice and making learning entertaining.

MT 4: Using concrete materials for secondary school children makes learning easier and more permanent with such materials.

Effects of designed materials on student achievement

All of the music teachers stated that the designed materials will positively affect student success. Examples of answers given by music teachers are presented below:

MT 4: Using suitable materials for the subject may increase student success.

MT 5: Designed materials can increase student success as it provides exercise, question-answer method, and self-study.

In addition, while the first music teacher stated that the questions and the study board will be interesting for the students and that they can provide learning in the style of game among themselves; the second music teacher expresses that all the designed materials will positively affect the student achievement by attracting the students' attention and seeing and applying the abstract concepts of music. According to these interpretations, we found that students' success in music lessons will increase with the use of designed materials.

It is possible to use it for different gains by changing the mp3 files in the music box, which is one of the designed materials. Thus, it is thought that the lessons will be more entertaining in terms of variety of music.

Conclusion and Discussion

The importance of material-supported lessons is increasing day by day, and scientific studies on this subject indicate that material-supported lessons will have an impact on student success (Ördekci, 2016; Dalmışlı, 2013; Akarsu, 2007; Danış, 2007; Öztürk, 2004).

In this research, visual and audio materials that facilitate learning in music education were designed using the Arduino platform, and the designed materials were presented to the assessments of music teachers. In line with these assessments;

- The constructed materials for the secondary school music lesson program are suitable for the curriculum,

- Concerning material design, it was concluded that two music teachers designed materials, two music teachers sometimes designed, one music teacher used IOS operating system applications, and five music teachers did not design materials.

In his study where he investigated the effect of using material on student success, Akarsu (2007) emphasizes that the use of materials in primary school 6th grade music lessons is not sufficient. Dalmışlı (2013; p. 73), in her master's thesis on material development in music education, concludes that more information and skills can be provided to students with the help of materials and the use of materials always increases students' motivation. Introducing an abstract field such as music to the student, emphasizing the material design in such lessons with the idea that it will enrich the lesson and increase student success will both relieve the music teacher and provide permanent learning for the student. Therefore, it is concluded that material design should be included in the music lessons besides the use of materials.

Regarding the subject, Leyla Küçükahmet (2005; p. 115) states that some teachers are afraid of using even a simple tool in their hands. One of the reasons is that the teacher does not know how to use that tool. Uçar (1999; p. 196) emphasizes that education should be based on the latest educational technology and appropriate tools. When the studies of Gürman (2019) and Dalmışlı (2013) are examined, they conclude that MEB does not provide in-service seminars on the preparation and use of materials for teachers. Besides, music teachers cannot participate in seminars with technological support (Gürman, 2019). In this regard, in order to inform teachers about new teaching technologies and to enable them to develop materials suitable for their lessons, they should be supported by in-service training activities both in teacher training institutions and in the system (Güven, 2006).

Besides, in the research we found that;

- It has been revealed that music teachers generally do not get support from school management regarding the supply of equipment,
- Some music teachers stated the idea that it would be possible to prepare the designed materials by teachers, while some music teachers stated that it was not possible.

Asan (2002; p. 218) states that there are few educated teachers who can use the technology in the class, many teachers do not know how to use the computer and therefore cannot fully use it in the class. In order for teachers to use new technologies in the classroom, they need to follow the technology and renew themselves on the subject. Nowadays, classes such as smart class (Smart Class) and future technology class (Hyper Class) are mentioned, which eliminate the problem of space and distance and equipped with all the tools of technology (Güven, 2006). Ulusoy and Gülüm (2009) draw attention to the fact that in-service courses should be conducted widely in order to provide teachers with information on how to use technological developments and how to use various materials, as countries have to train teachers and students who keep up with developing technology.

In this period when technology is highly progressive and different technological products enter our lives every day; teachers need to develop themselves in this direction and develop different materials and take steps towards becoming future educators. Ultimately, the biggest responsibility for the use of educational tools at school falls to the teacher.

Moreover;

- The designed materials can be easily used by students and music teachers,
- It has been concluded that the materials will be effective in making students understand the subject and receive permanent learning, making learning permanent by playing games, interesting materials, providing the opportunity to work and exercise individually, offering the opportunity to do by applying and seeing abstract concepts and positively affect student success.

In his study, Daniş (2007) stated that a course enriched with visual materials will be interesting, it will save the course from monotony and focus, and the lessons will become more meaningful and permanent, while Ördেকci (2016; p. 62) regarding the use of visual materials in music education, stated that classroom and music teachers draw attention in a course supported with visual materials, when the subject is integrated and integrated with the visual, the student understands the subject better and provides permanent learning.

All these views emphasize the importance of visual and audio materials in education and the question of how essential materials are in secondary school education.

As a result, it is thought that the materials used in accordance with the subject at the primary level, which is the concrete process period and in the music lesson with abstract concepts as content, will support both the teacher and the teaching.

Implications

It is recommended that;

- Preparing the materials for primary and secondary school students according to their class outcomes,
- During the preparation of the materials, to seek help or collaborate with experts from different fields (art teacher, music teacher, computer teacher, vocational high school teachers, etc.),
- Increasing the support of school management to music teachers for material design,
- These materials are included in the teacher's manual prepared by the Ministry of National Education for primary and secondary schools,
- MEB has increased the in-service seminars about Arduino and no branch distinction in these seminars,
- Add the Arduino topic to the courses related to designing material in the university curriculum.

References

- Akarsu, S. (2007). *İlköğretim 6. sınıf müzik dersi, "Türkiye'deki başlıca müzik türleri ve genel özellikleri" ünitesinde materyal kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisi (Kars ili örneği)*. [The effects of using materials on students' success in the unit of 'basic kinds of music and their general features in our country' at the 6th classes of primary education]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Alım, M. (2007). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (ÖTMG) dersinin önemi ve öğretim sürecine ilişkin öneriler. [The importance of teaching technologies and material development course and suggestion on the teaching process]. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), 243-262. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunidcd/issue/2442/31155>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. [Research methods in social sciences SPSS applied] (3. Baskı). Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Arapgiriioğlu, H. (2003). Müzik teknolojisi ve yeni yüzyılda müzik eğitimi. [Music technology, and music education in the new century]. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Asan, A. (2002). Pre-service teachers' use of technology to create instructional materials: A school-college partnership. *Technology, Pedagogy and Education*, 11(2), 217-232.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. (2. Edition). London: SAGE.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6. Edition). Abingdon: Routledge.
- Çamoğlu, D. (2014). *İleri seviye arduino*. [Advanced arduino] (1. Baskı). İstanbul: Dikeyksen.
- Çilenti, K. (1992). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. [Educational technology and teaching] (5. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çobanoğlu, B. (2017). *Derinlemesine arduino*. [In-depth arduino] (1. Baskı). İstanbul: Abaküs Yayınları.
- Dalmışlı, F. (2013). *Müzik eğitiminde materyal geliştirme*. [Material development in music education] Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Danış, E. D. (2007). *İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar eğitimi estetik beğenin geliştirilmesinde materyal kullanımının yeri, önemi ve uygulanması*. [The using, importance and application of materials of the development of aesthetic preference at the secondary level in the visual art education]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. [Materials in geography education and the geography curriculum 2005]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. [Planning and evaluation in teaching] (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirkuş, N. & Gülen, S. (2017). Popüler fizik kavramları içeren görsel ders materyali geliştirme çalışması. [Development of visual course material containing popular physics concepts]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 320-338.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. [Material development and effective use of materials in teaching turkish as a foreign language]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi iletişim*. [Instructional technology communication]. (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Gündüz, Ş. & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. [The importance of instructional technologies and material development course at pre-service teacher education in information age]. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1). 43-48.

- Gürbüz, R. (2006). Olasılık kavramlarıyla ilgili geliştirilen öğretim materyallerinin öğrencilerin kavramsal gelişimine etkisi. [The effect of teaching materials developed on probability concepts on students' conceptual development]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 59-68.
- Gürman, Ü. (2019). *Arduino ile müzik eğitiminde materyal tasarımı. [Material design in music education with arduino]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (İnönü üniversitesi eğitim fakültesi örneği). [The evaluation of teaching technologies and materials development course in terms of competencies it provides (a sample of İnönü University faculty of education)]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 165-179.
- Kablan, Z., Topan, B. & Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. [The effectiveness level of material use in classroom instruction: A meta-analysis study]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler. [Scientific research method concepts principles techniques]*. (33. Baskı). Ankara: Nobel.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme. [Planning and evaluation in teaching]*. (17. Baskı). Ankara: Nobel.
- MEB, (2018). 5. ve 6. Sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Kodlama Klavuzu. [5th and 6th Grade Informatic Technologies and Software Course Coding Guide].
- Ördekci, Ş. (2016). *İlkokul 4. sınıf öğrencileri için hazırlanan müzik eğitiminde öğrenmeyi kolaylaştırıcı görsel materyallerin kullanımına ilişkin bir inceleme. [An analysis on usage of visual materials facilitating learning in music education for 4th grade students]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. [Qualitative data analysis: A study on methodology problem in social sciences]. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Öztürk, H. (2004). *İlköğretim okulları müzik eğitiminde materyal geliştirme. [Material development of music education in primary schools]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. [Sampled scientific research methods]*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, T. Y. & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. [Instructional technologies and material development]*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Şimşek, N. (2004). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı. [Use of educational technology in the course]*. (2. Baskı). Ankara: Anıl Matbaası.
- Taşdemir, C. (2017). *Arduino*. (10. Baskı). İstanbul: Dikeyksen.
- Uçar, M. (1999). İlköğretimde ders araç-gereçleri kullanımı konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. [Evaluation of teachers' views on the use of teaching materials in primary education]. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 195-207.
- Ulusoy, K. & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. [To use of teachers to the teaching materials while studying history and geography subjects in social science lessons]. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 10(2), 85-99.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. [Qualitative research methods in the social sciences]*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- <https://www.arduino.cc/en/Guide/Introduction>, Access Date: 15.02.2019.
- <https://www.store.arduino.cc>, Access Date: 12.10.2019.

Authors

Duygu Sökezoğlu Atılğan is a assistant professor at Afyon Kocatepe University, State Conservatory, Department of Music, Piano Department. Working interests; piano education, piano education at an early age, music education, new approaches in music education, music teaching methods.

Ümit Gürman works as a music teacher at secondary school. His work focuses on music technologies and music education technologies.

Contact

Duygu Sökezoğlu Atılğan, Afyon Kocatepe University, Ahmet Necdet Sezer Campus, State Conservatory, Afyonkarahisar, Turkey.

duygusokez@aku.edu.tr

Ümit Gürman, Şehit Ramazan Emet İmam Hatip Secondary School, Bolvadin/Afyonkarahisar, Turkey. umt_gurman@hotmail.com