

NEVŞEHİR
HACI BEKTAŞ VELİ
ÜNİVERSİTESİ

CAPPADOCIA JOURNAL OF EDUCATION (CAPED)



EĞİTİM FAKÜLTESİ

KAPED
KAPADOKYA
EĞİTİM
DERGİSİ

e-ISSN: 2717-9346

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
KAPADOKYA EĞİTİM DERGİSİ (KAPED)
E-ISSN: 2717-9346

Amaç

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), eğitim alanında yapılmış teorik ve uygulamalı özgün araştırma makalelerinin, inceleme ve derlemelerin yayımlandığı hakemli, bilimsel bir dergidir. KAPED, kuruluş amaçları doğrultusunda ülkemizde ve dünyada yapılan bilimsel gelişmelerin takip edilebileceği bir zemin oluşturarak eğitim alanına bilimsel katkılar yapmayı hedeflemektedir. Kapadokya Eğitim Dergisi eğitim sisteminin gelişimine ve sorunlarına çözüm bulma potansiyeline sahip, nitelikli bilimsel çalışmaların okuyucularla buluştuğu ücretsiz bir dergidir.

Kapsam

KAPED, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerindeki sorunlara uygulanabilir ve somut çözüm önerileri sunan, öğretmenlerin, eğitimcilerin ve akademisyenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayan akademik çalışmalara yer vermektedir.

İletişim

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Nevşehir, TÜRKİYE
Tel: +90 384 228 10 00
Faks: +90 384 228 10 40
e-posta: kaped@nevsehir.edu.tr

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ UNIVERSITY
CAPPADOCIA JOURNAL OF EDUCATION (CAPED)
E-ISSN: 2717-9346

Aim

Cappadocia Journal of Education (CAPED) is a peer-reviewed, scientific journal that publishes theoretical and applied original research articles, reviews and compilations in education. In line with its founding purposes, CAPED aims to make scientific contributions to the field of education by creating a ground where scientific developments in our country and in the world can be followed. Cappadocia Journal of Education is a free journal that has the potential to find solutions to the development and problems of the education system, and where qualified scientific studies meet the readers.

Scope

CAPED includes academic studies that offer practical and concrete solutions to problems at all levels of education, from pre-school to higher education, and contribute to the professional development of teachers, educators and academics.

Correspondence

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education,
Nevşehir, TURKEY
Tel: +90 384 228 10 00
Fax: +90 384 228 10 40
e-mail: kaped@nevsehir.edu.tr

SAHİBİ/OWNER

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi adına /on behalf of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Prof. Dr. Semih AKTEKİN

BAŞ EDİTÖR/EDITOR-IN-CHIEF

Eğitim Fakültesi Dekanı/Dean of Education Faculty
Prof. Dr. Muhammet Şevki AYDIN

EDİTÖR/EDITOR

Dr. Öğretim Üyesi Barış ERİÇOK

EDİTÖR YARDIMCISI/ASSISTANT EDITOR

Dr. Öğretim Üyesi Solmaz Damla GEDİK-ALTUN

ALAN EDİTÖRLERİ/SECTION EDITORS

Dr. Eray KARA, Giresun Üniversitesi
Dr. Melike GÜNBEY, Giresun Üniversitesi

INTERNATIONAL BOARD

Prof. Dr. Nela MALİNOVIĆ-JOVANOVIĆ, University of Niš
Dr. Milica RİSTIĆ, University of Niš

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), eğitim alanında yapılmış teorik ve uygulamalı özgün araştırma makalelerinin, inceleme ve derlemelerin yayımlandığı hakemli, bilimsel bir dergidir.

Cappadocia Journal of Education (CAPED) is a peer-reviewed, scientific journal that publishes theoretical and applied original research articles, reviews and compilations in the field of education.



Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED) / Cappadocia Journal of Education
Cilt 4 Sayı 1 Hakem Listesi / Volume 4 Issue 1 Reviewer List

Sıra/No	Unvan/ Title	Adı Soyadı/ Name Surname	Kurum/ Institution
1	Prof. Dr. <i>Prof. Dr.</i>	Necmi GÖKYER	Fırat Üniversitesi <i>Fırat University</i>
2	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Gökhan ARASTAMAN	Hacettepe Üniversitesi <i>Hacettepe University</i>
3	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Kamil YILDIRIM	Aksaray Üniversitesi <i>Aksaray University</i>
4	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Didem KOŞAR	Hacettepe Üniversitesi <i>Hacettepe University</i>
5	Dr. Öğr. Üyesi <i>Asst. Prof. Dr.</i>	Ahmet YİRMİBEŞ	Bartın Üniversitesi <i>Bartın University</i>
6	Dr. <i>Dr.</i>	Anıl Kadir ERANIL	Milli Eğitim Bakanlığı <i>Ministry of National Education</i>
7	Dr. <i>Dr.</i>	Esen GENÇ	Ondokuzmayıs Üniversitesi <i>Ondokuzmayıs University</i>
8	Dr. <i>Dr.</i>	Ayhan DUYGULU	Milli Eğitim Bakanlığı <i>Ministry of National Education</i>
9	Dr. <i>Dr.</i>	Mehmet Ali YARIM	Milli Eğitim Bakanlığı <i>Ministry of National Education</i>

İçindekiler /Contents

Makale adı / <i>Title of the article</i> Yazar(lar) / <i>Author(s)</i>	Sayfa/page
Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları ve Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Kağıthane İlçesi Örneği) / <i>Examination of the Relationship Between School Heads' Shared Leadership Behavior and the School Climate (Istanbul Province Kağıthane District Example)</i> Mecit KARA, Gamze YILMAZ	1-10
Google Trends Kullanarak Üniversite Sıralama Sistemlerinin Popülaritesini Değerlendirme / <i>Assesing University' Popularities of University Rankings by Using Google Trends</i> Nazan BAKIR, Gökhan ARASTAMAN	11-27
Öneri Konulu Bir Ders Kitabı Etkinliğinin Hymes'in Speaking Çerçevesine Göre İncelenmesi ve Uyarlanması / <i>The Analysis of a Textbook Activity on Suggestions According to Speaking Framework by Hymes and Its Adaptation</i> Ezgi KIYANÇIÇEK, Çiğdem KARATEPE	28-48
Örgütsel Tükenmişliği Etkileyen Faktörler Üzerine Genel Bir Bakış / <i>An Overview of Factors Affecting Organizational Burnout</i> Burak TUTKUN, Necati CEMALOĞLU	49-59
2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması / <i>A Comparison of 2018 and 2023 Life Sciences Curricula</i> Ahmet AKKAYA	60-69

OKUL YÖNETİCİLERİNİN PAYLAŞILAN LİDERLİK DAVRANIŞLARI VE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (İSTANBUL İLİ KÂĞITHANE İLÇESİ ÖRNEĞİ)

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL HEADS' SHARED LEADERSHIP BEHAVIOR AND THE SCHOOL CLIMATE (ISTANBUL PROVINCE KAĞITHANE DISTRICT EXAMPLE)

Mecit KARA

nigiya@hotmail.com

Mehmet Rıfat Yalman İlkokulu

ORCID: 0000-0002-9394-1170

Gamze YILMAZ

gamzacakir8686@gmail.com

Mehmet Rıfat Yalman İlkokulu

ORCID: 0000-0003-5644-4095

ÖZET

Geliş Tarihi:

25.01.2023

Kabul Tarihi:

30.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Liderlik davranışları, okul müdürü, okul iklimi, eğitim yönetimi.

Keywords

Leadership behaviors, school principal, school climate, educational administration.

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli altında yürütülmüştür. Araştırmada Aslan (2015) tarafından geliştirilen Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği ve Özdere (2017) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır.

Bu araştırmadaki veriler 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapan 246 gönüllü katılımcılarla yapılan anket çalışması sonucunda oluşturulmuştur.

Araştırma sonucunda İstanbul ilindeki okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarında; cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı, okul iklimi algılarında ise anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Her iki ölçeğe yönelik öğretmen algılarında yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya koyulmuştur.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between school principals' shared leadership behaviors and the school climate according to the teacher perceptions. One of the quantitative research models, the relational survey model was used in the research. The Shared Leadership Scale in Educational Organizations developed by Aslan (2015) and the School Climate Scale developed by Özdere (2017) were used in the research.

The data in this research were collected through a survey conducted with 246 volunteer participants working in Kağıthane district of Istanbul, in the 2022-2023 academic year.

With the results of the research, based on the perceptions of the teachers about shared leadership behaviors of the school principals in Istanbul; it was found that there was no significant difference according to the gender variable, while there was a significant difference in school climate perceptions.

In teacher perceptions for both scales, it was determined that there was no significant difference according to the variables of age, professional seniority, and educational background. In addition, according to the research findings, it was revealed that there is a moderately significant positive relationship between school principals' leadership behaviors and the school climate.

Giriş

Eğitim örgütlerinde yöneticilerin örgüt amaçlarını verimli şekilde gerçekleştirebilmek, yöneticilikten ziyade sürekli gelişen ve değişen şartlara uyum sağlayabilmek için paylaşımcı bir liderlik anlayışına sahip olmaları günümüzde kaçınılmaz hale gelmektedir. Liderlik konusunda gerçekleştirilmiş araştırmaların çoğunluğunda paylaşılan liderliğin okulun kalitesinin artmasına fayda bulunduğu görüşü hâkimdir. Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları okul ikliminin şekillenmesinde önemli rol oynar çünkü okul müdürünün liderlik davranışlarının belirlediği atmosfer hem öğretmenlere, hem öğrencilere, hem velilere hem de okuldaki diğer personele yansır. Okul iklimi, okulda bulunan kişilerin tutum ve davranışlarıyla ilişkilidir ve okulun kimliğini yansıtmakta dolayısıyla da sınıfın iklimini de etkilemektedir. Personelin işteki memnuniyeti ve bağlılıkları ve örgütte iyi enerji oluşturulması okul yöneticilerinin liderlik davranışlarından etkilenir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları okulun atmosferine etkisinin önemini yansıtmaktadır (Özdemir, 2013).

Liderlik zamana göre değişik açılardan tanımlanmış olan çok yönlü bir olgudur. Yapılan araştırmalar ve değişik tanımlamalar bulunmakla birlikte liderliğin evrensel olduğu aşikârdır. Keza her toplumda büyük planları yaratan ve o topluma yön veren liderler oluşagelmiştir. En genel tanımla lidere başkalarını etkileyen kişi; liderliğe de başkalarını etkileme süreci diyebiliriz. Lider bulunduğu zaman ve mekânda özellikle kriz durumlarında olayları fırsata çeviren ve izleyenlerine güven vererek onları rahat hissettiren kişidir. Bass'a (1990) göre ise liderlik, bir topluluktaki kişilerin istemlerini ve algılarını, etkinliğin yapısını ya da tekrardan oluşumunu kapsayan etkileşimdir. Liderliğin vuku bulması bir gruba dâhil olmakla başlayacaktır; zira liderin eyleme geçireceği bir kitleye ihtiyacı vardır. Takipçisi olmayan lider yoktur; lider ve takipçi sürekli bir etkileşim içindedir. Bu etkileşim sürecinde lider de takipçisini etkiler; takipçisi de lideri etkiler. Belirlediği girişim üzerinde grubunu etkileyerek ikna eden ve böylelikle örgütsel amacına ulaşan lider hedeflediği vizyonu yaratabilir. Bennis'e (1995) göre bilgi toplumu liderleri çağın gereklerine uygun toplam kalite yönetimini güçlü bir vizyona sahip olarak geleceği görür ve değişime ayak uydurur. Çalışanını takdir ederek iş performansını artıracak motivasyon yeteneğine sahiptir, yaratıcı ve sistemlidir. Başarıyı deneyimle birleştirir ve hedeflediği vizyona ulaşmaya yardımcı olacak doğru kişilerden oluşan bir kadro oluşturur. Özellikle kriz durumlarında hızlı, doğru ve yerinde kararlar alarak aslında liderliğin olmazsa olmaz özünü gerçekleştirir. Liderlik kavramının farklı tanımlarındaki ortak noktalardan birisi etkileme becerisidir. İçinde bulunduğu grubun hislerine ve değerlerine hitap eden lider kalıcı değişimler yaratabilir. Kısacası liderlik uzun zamandır bilimsel çalışmaların evrensel konusu olsa da, tanımları sürekli değişmiştir. Liderin değişmeyen ortak özellikleri ise değişimden yana oluşturdukları vizyona sahip olmaları, insan odaklı olmaları, astlarını güçlendirerek doğru işler yapan, kararlar geleceği inşa eden; gerektiğinde risk alarak çatışmadan yararlanan yapıda olmalarıdır.

Erdoğan'a (1994) göre liderlik mevkiden çok karakterin eseridir. Liderler özgüvenli, yaratıcı, fikir üretip faaliyete geçen, kişisel davranmaktan ziyade çevreye karşı duyarlı kişilerdir. Eğitim yöneticisinin etkili lider olması, örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesinin en önemli koşullarından birisidir. Liderlik özelliklerine sahip olan okul yöneticisi takipçileri olan öğretmen ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olacaktır. Geleneksel yönetim düzeninden kopamadığı için değişen liderlik rollerini idrak edip uygulayamayan okul yöneticileri öğretmen performansını yönetmede etkili olamamaktadır. Bu bağlamda, yöneticinin sahip olduğu liderlik stilleri oldukça önemli bir değişkendir. Yöneticinin gösterdiği liderlik stili davranışları, takipçileri için model olacaktır. Yönetici davranış modeli olmakla, gelecekte öğrenci ve öğretmenlerin, sergileyecekleri davranışlara kaynaklık edebilecektir. Bursalıoğlu'na (2005) göre örgüt, kurulması iyi bir modele dayanmasına bağlı olan, bir amaç gerçekleştirmek üzere birleşmiş sosyal yapılardır. Örgüt bireylerinin arasında oluşan uyum ve olumlu bağlılık ne kadar güçlü olursa örgüt o kadar kazançlı olur. İletişim örgüt verimliliğinin olmazsa olmaz sürecidir. Örgüt bireyleri arasında oluşan ve paylaşılan değerler, inançlar ve normlar toplamıdır ve bu oluşum epey zaman almaktadır. Örgüt bireyleri arasındaki koordinasyon ve iletişim ne kadar iyi olursa, değişimler ve yeni kararlara o kadar çabuk uyum sağlanır. Kurumdaki örgüt kültürü orada bulunanlar arasındaki etkileşimin niteliğini belirler. Örgütün amaçlarına dayanak oluşturacak hedefler belirleyip olumlu iklim oluşturarak okul kültürünü koruyan lider belirlediği vizyona paralel yol izleyecektir.

Paylaşılan liderlik, kurumda gerçekleştirilen işlerin birlikte ve değişimi meydana getirirken sadece bir kişinin değil tüm örgütün sorumlu olduğu, bireysellikten ziyade; örgütsel bir anlayıştır. Paylaşılan liderlik, kurumda bir bireye devredilen liderlik vazifesinin paydaşlarca paylaşarak liderlik görevlerinin birden çok birey tarafından yerine getirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre paylaşım tüm paydaşların ortak gayreti ile meydana gelecektir (Barutçugil,2019). Paylaşılan liderliğin yerine getirilmesiyle personelin istek ve güdülenmelerinde, iş tatminlerinde, iletişimde, kurumunu özümseyerek kendini oraya ait hissedip sahiplenmesinde artışların meydana geldiği görülmektedir (Bostancı,2012).

İklim kurumdaki bireylerce hissedilen ve kurumu tanımlayan psikolojik ve gayri resmi havadır. Her kurumun iklimi, onu meydana getiren çalışanların izini taşır. Taymaz'a (2003) göre iklim ve kültür birbirine benzemesine rağmen; örgüt kültürü bireylerin arasında oluşan ve paylaşılan değerler, inançlar ve normları yansıtırken, iklim örgütü oluşturan bireylerin bu yapı içindeki doyum düzeylerini ve ruh hallerini, bireysel algı ve tutumlarını kapsar. Olumlu bir iklime sahip kurumdaki çalışanlar başarıyı yakalayacaktır. Birbirine uyumlu, kuruma aitlik duygusu hisseden çalışanlar, değişikliğe çabuk uyum sağlar, değişime hazır ve vazifesini yerine getirmede isteklidir. Evveli esasında Hawthorne araştırmalarına dayanan örgüt iklimi, örgütteki bireylerin iş tatminleri, güdülenmeleri üzerinde etkilidir. Olumlu örgüt iklimi çalışanların performansını artıracaktır. Bir örgütün iklimine dair bulguları, çalışma ortamındaki iş birliği, aidiyet, motivasyon, eş güdüm, katılımın gözlemesiyle tespit edebiliriz. Şüphesiz açık ve samimi örgüt ikliminde çalışan bireylerde hedeflenen vizyona paralel başarıların elde edildiği gibi, doyurulmuş sosyal ihtiyaçlar da hâkimdir. Aksi durumda ise kapalı iklime sahip bir örgütte ise karşılanmamış sosyal ihtiyaçlar, tek taraflı alınmış kararlar, eksik aidiyet ve iş doyumunu hâkim olacaktır. Varol'a (1989) göre her nasıl çevresel iklim ve hava koşulları insanın ruh halini bazen kasvetli, bazen sevinçli, bazen sıkılgan ve boğucu duruma sokuyorsa; kurumdaki örgüt iklimi de çalışanın psikolojisi üzerinde etkili olacaktır. İş ortamında iyi hisler uyandırıp mutluluk verip motive eden bir havanın olacağı gibi; olumsuz hisler ve mutsuzluk uyandıran bir hava da hâkim olabilir.

Yavuz'a (2006) göre, okul müdürlerinin liderlik davranışları zamana ayak uydurarak çağın gerektirdiği değişime uğrayarak örgütte vuku bulmalıdır. Sanayi toplumundaki otokratik, statükoyu uygulayan geleneksel bir tavırla yönetim uygulayan okul müdürü, elbet bilgi çağındaki değişime ayak uyduramayıp küreselleşme, toplam kalite yönetimi ve örgütsel öğrenme gibi bilgi çağının gerektirdiği liderlik davranışlarını sergileyemez. Çağın sanayi toplumundan bilgi toplumuna dönüşmesiyle birlikte okul müdürlerinin rolü de eğitim yöneticiliğinden eğitim liderliğine doğru evrilmiştir. Bu anlamda çağa ayak uyduran bir liderin sadece yasal mevzuatı uygulayıp çarkı döndürmeyi amaçlamak yerine; bununla birlikte uzmanlık gücü, karizmatik güç, bilgiye dayalı gücünü kullanarak çağın gerektirdiği vizyona ayak uydurmalıdır. Kısacası değişimi uygulamak için eğitim yöneticisi önce kendi değişmeli ve astlarına örnek ve ilham olmalıdır.

Lieberman ve Miller'a (1990) göre okul yöneticisi geleneksel bir liderken öğretmenlere emir veren, ödül ve ceza yöntemini uygulayan, yönlendirerek ve yöneterek çalışan bir patron rolündedir. Okul yöneticisi öğretimsel bir liderken öğretimi denetleyen, ekip çalışmasına önem veren, koalisyonlar oluşturan bir kahraman rolündedir. Okul yöneticisi dönüşücü bir liderken, öğretmenleri birer paydaş olarak gören, işbirliği ve güç eşitliğine dayalı çalışan, sorunları işbirliği ile çözen bir eş liderdir.

Paylaşılan liderlikle ilgili alan yazın incelendiğinde bu çalışmanın ilk olmadığı ancak paylaşılan liderlik ile okul iklimi ilişkisi konusu çalışıldığından alanda neredeyse yok denecek kadar az kaynak bulunmaktadır. Bu nedenle çalışılan konunun yerli alan yazınına katkı sağlayarak, paylaşılan liderlik konusunda yapılan çalışmalara destekleyici bir adım niteliği taşıyacağı ön görülmüştür. Ayrıca okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları için destekleyici ve geliştirici olabileceği, okul iklimi konusunda okulda görev yapanların bu konu hakkında algılarının oluşacağı ve var olan okul ikliminin gelişmesi, düzenlenmesi veya denetlenmesi konularında destekleyici olabileceği düşüncesi bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin göstermiş oldukları paylaşılan liderlik davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkisi bulunduğu düşünülmektedir ve bu hipotezin derinlemesine araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışma sonucunda elde edilecek sonuçlar, okullardaki akademik başarı düzeyinin artırılması, okul iklimi algısının oluşturulması/artırılması ve öğrenmenin geliştirilmesine destek olacak uygulamalar konusunda yardımcı olacağı değerlendirilmektedir. Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algıları; cinsiyet mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarının okul iklimine etkisi ilişkisel tarama yöntemi ile incelenmiştir. Tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle belirtmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne; kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanır ve değiştirilmeye çalışılmaz (Karasar, 2009, s.77). İlişkisel tarama modelleri ise iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009, s.81).

Evren /Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2022-2023 Eğitim Öğretim döneminde İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapan 2.149 öğretmendir. Araştırma evreninden gönüllü 246 öğretmen bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Katılımcılara ilişkin betimsel istatistikler tablo 1’de sunulmuştur.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait demografik bilgileri ve betimlemelerin frekans ve yüzdeler oranları dair istatistikler tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler

	Değişkenler	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	182	74
	Erkek	64	26
Yaş	26-30	20	8,1
	31-35	68	27,6
	36-40	90	36,6
	41-45	48	19,5
	46 ve üstü	20	8,1
	Mesleki kıdem	4 ve daha az	4
5-10 yıl		51	20,7
11-15 yıl		89	36,2
16-20 yıl		72	29,3
21 ve fazla		30	12,2
Öğrenim durumu	Eğitim enstitüsü	2	0,8
	Yüksekokul	10	4,1
	Fakülte	158	64,2
	Yüksek lisans	74	30,1
	Doktora	2	0,8

Tablo 1 demografik özelliklerde görüldüğü üzere görüşleri alınan öğretmenlerin; 246 öğretmenden 182’si bayan, 64’ü erkektir. 20 öğretmen 26-30 yaş aralığında, 68 öğretmen 31-35 yaş aralığında, 90 öğretmen 36-40 yaş aralığında, 48 öğretmen 41-46 yaş aralığında, 20 öğretmen ise 46 yaş üstüdür. Öğretmenlerin 4 tanesi kıdem olarak 5 yıldan az süreli çalışmış, 51 tanesi 5-10 yıl arası, 89 tanesi 10-15 yıl arası, 72 tanesi 15-20 yıl arası, 30

tanesi 20 yıldan fazla görev yapmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına ait bulgular; 2 tanesi Eğitim Enstitüsü mezunu, 10 tanesi Yüksekokul, 158 tanesi Fakülte, 74 tanesi yüksek lisans, 2 tanesi de doktora mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm “Kişisel Bilgi Formu” dur. İkinci bölüm, Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarını ölçmek için Aslan(2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Paylaşılan Liderlik Ölçeği” dir. Üçüncü bölüm ise Özdere(2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul İklim Ölçeği” dir.

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenler tarafından doldurulan ve öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan, araştırmacı tarafından literatür incelenerek hazırlanmış bir formdur. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdemi, öğrenim durumu ve branşı hakkında bu form aracılığıyla bilgi alınmaya çalışılmıştır.

Paylaşılan Liderlik Ölçeği

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla Aslan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “ Paylaşılan Liderlik Ölçeği 55 maddeden oluşmakta ve ölçeğin alt boyutu bulunmamaktadır. 5’li Likert ölçeği 1 “hiçbir zaman”; 2 “nadiren”; 3 “bazen”; 4 “çoğu zaman”; 5 “her zaman” şeklindedir.

Okul İklimi Ölçeği

Bu araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla Özdere (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan 30 maddelik ölçeğin alt boyutu bulunmamaktadır. 4’lü likert ölçeği (1 “nadiren olur”; 2 “bazen olur” ; 3 “sık sık olur” ; ve 4 “çok sık olur”) şeklindedir.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler SPSS 26 paket programı ile bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, katılımcıların kişisel özellikleri için betimsel analiz yapılmıştır. İki kategorili cinsiyet değişkenine yönelik algılar T-testi uygulanarak bulunmuştur. Daha fazla kategorili olan yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine yönelik algılar tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) testi uygulanarak bulunmuştur. İlişkisel analiz bulgusu ise korelasyon tekniği yoluyla bulunmuştur.

Bulgular

Ölçekler ile değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek için parametrik istatistik yöntemlerinden ikili değişkenler için t testi uygulanmıştır.

Tablo 2. Liderlik Davranışı ve Okul İklimine İlişkin Cinsiyete Göre Bağımsız t Testi

Analizi

		N	Ort	SS	t	df	p
Liderlik davranışı	Kadın	182	3,5688	0,8536	1,553	244	0,122
	Erkek	64	3,3767	0,8438			
Okul iklimi	Kadın		2,5949	0,4356	-2,092	244	0,038
	Erkek		2,7307	0,478			

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyete göre okul iklimi algısı istatistiksel olarak farklılaşmaktadır ($t=-2,092$ $p=.038$). Erkek öğretmenlerin okul iklimi algı puanları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Üç ve daha fazla gruplardan oluşan değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek için parametrik istatistik yöntemlerinden Anova testi kullanılmıştır.

Tablo 3. Liderlik Davranışı ve Okul İklimine İlişkin ANOVA Analizleri

	Varyans	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Gruplar arasında	6,869	4	1,717	2,412	0,05
	Gruplar içinde	171,612	241	0,712		
	Toplam	178,481	245			
Mesleki kıdem	Gruplar arasında	6,381	4	1,595	2,234	0,066
	Gruplar içinde	172,1	241	0,714		
	Toplam	178,481	245			
Öğrenim durumu	Gruplar arasında	12,666	4	3,166	4,602	0,001
	Gruplar içinde	165,815	241	0,688		
	Toplam	178,481	245			
Yaş	Gruplar arasında	1,767	4	0,442	2,225	0,067
	Gruplar içinde	47,852	241	0,199		
	Toplam	49,619	245			
Mesleki kıdem	Gruplar arasında	1,429	4	0,357	1,787	0,132
	Gruplar içinde	48,189	241	0,2		
	Toplam	49,619	245			
Öğrenim durumu	Gruplar arasında	0,105	4	0,026	0,128	0,972
	Gruplar içinde	49,513	241	0,205		
	Toplam	49,619	245			

Tablo 3 incelendiğinde dikkate çekici bulgular aşağıdaki gibidir. Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları öğretmenlerin öğretim durumuna ($F= 4,602$ $p= 0,001$) göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

Okul iklimi ile liderlik davranışları ilişkiye ait bulgu elde etmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4. Liderlik Davranışı ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi

		Liderlik Davranışı	Okul İklimi
Liderlik Davranışı	Pearson Correlation	1	,377**
	Sig. (2-tailed)		0,01
	N	246	246

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özellikleri ile okul iklimi algısı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ($r=,377$ $p=0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sonuç

Öğretmenlerin öğretim durumlarına göre okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları farklılaşmaktadır. Öğretim düzeyi yüksek olan öğretmenler okul yöneticisinin paylaşılan liderlik davranışları daha düşüktür. Başka bir ifade ile lisans mezunu öğretmenler okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranış puanları daha yüksektir. Aslan'ın (2014) araştırma sonuçları da çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Lisans mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının ön lisans mezunlarına kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, eğitimin, bireydeki farkındalık ve dolayısıyla olması gerekene ilişkin beklenti düzeyini artırma özelliğiyle örtüşen bir sonuçtur ve araştırmada elde edilen bulgunun literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Cinsiyete göre öğretmenlerin okul iklimi algılarında anlamlı bir farklılık vardır. Erkek öğretmenlerin okul iklimi algıları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir ifade ile erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha pozitif bir okul iklimi algılamaktadır. Şentürk (2010: 98) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algılarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi amaçlanmış, çalışmada cinsiyete göre incelendiği zaman kadın ve erkek öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında anlamlı farklılık olduğu bulgulanmıştır. Varlı'nın (2015: 79) yaptığı araştırmalar da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Yapılan çalışmada da cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 264 kadın ve 178 erkek öğretmen katılmış, araştırmanın sonunda öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özellikleri ile okul iklimi algısı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir ifade ile okul yöneticilerin paylaşılan liderlik davranışları ile pozitif okul iklimi arasında olumlu bir ilişki vardır. Okul yöneticileri paylaşılan liderlik davranışları sergiledikçe okul iklimi daha pozitif algılanmaktadır. Paylaşılan liderlik okul iklimine olumlu bir şekilde yansımaktadır.

Sarıççek (2014: 2) tarafından yürütülen ve 400 ilköğretim öğretmenin katıldığı çalışma da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Yapılan araştırma sonucu öğretmenlerde paylaşılan liderlik algısı ile okul iklimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda da hem lider üye etkileşimi algısının hem de öğretmenlerin algıladıkları yönetici liderlik tarzlarının okul iklimi algısını etkilediği görülmektedir (Şentürk, 2010: 114; Gültekin, 2012: 4).

Öneriler

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyete göre öğretmenlerin okul iklimi algılarında anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır; erkek öğretmenlerin okul iklimi algıları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bağlamda, araştırmacılara yönelik öneri olarak erkek öğretmenlerin olumlu iklim algılarındaki sebeplerin nitel olarak araştırılması önerilebilir. Uygulamaya yönelik öneri olarak; kadın öğretmenlerin düşük okul iklimi algılarını düzenlemeye yönelik psikososyal eğitim seminerleri verilebilir.

Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özellikleri ile okul iklimi algısı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda uygulamaya yönelik araştırma olarak; Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimler yoluyla okul yöneticilerine paylaşılan liderliğin önemi fark ettirilerek; paylaşılan liderlik davranışlarını geliştirilebilir.

Araştırmacılara yönelik bir öneri olarak; bu araştırma farklı evrenlerde ve öğretmenin yöneticiyle çalışma süresi, resmi ve özel okul türünde çalışan öğretmen görüşleri gibi farklı değişkenler ele alınarak çerçeve genişletilip daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

Kaynakça

- Aslan, M. & Ağiroğlu Bakır, A. (2014). Public and private school teachers' opinions about distributed leadership . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 121-141. <https://doi.org/10.17679/iuefd.75431>
- Barutçugil, İ. (2019). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Bass, B. (1990). Liderlik. M. Özdemir.(Akt). *Eğitim yönetimi* (s.200) . Ankara: Anı yayıncılık
- Bayrak, C. (2003). Bir Sistem Olarak Okul. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 185-229) içinde. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bennis, W. (1995). Lider olmanın temel ilkeleri stratejik yönetim ve liderlik. M. Özel (Çev.), İstanbul:İz Yayıncılık.
- Bostancı, A. B. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 1619-1632.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. (Ed.). (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1994). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Doğan Basımevi.

- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.)
- Güçlü, N. ve Özden, S. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-68.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları. 17. Baskı.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1991). Revisiting the social realities of teaching.
- Sarıçiçek, L. (2014). *Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesi'ndeki ilkokullarda öğretmen görüşlerine göre paylaşılan liderlik ve okul iklimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Taymaz, Haydar. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Varlı, S. (2015). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi: Sakarya ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 198-222.
- Yavuz, M. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

EXTENDED SUMMARY

GOOGLE TRENDS KULLANILARAK ÜNİVERSİTE SIRALAMA SİSTEMLERİNİN POPÜLARİTESİNİ DEĞERLENDİRME

ASSESSING UNIVERSITYS' POPULARITIES OF UNIVERSITY RANKINGS BY USING GOOGLE TRENDS

Nazan BAKIR

nazanbakir@gmail.com

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi
0000-0002-9442-8993

Gökhan ARASTAMAN

gokhanarastaman@gmail.com

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
0000-0002-4713-8643

ÖZET

Geliş Tarihi:

21.02.2023

Kabul Tarihi:

16.05.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Google Trends
Sıralama Sistemleri
Üniversite
sıralamaları
Ölçütler
Yükseköğretim
Keywords
Google Trends,
Ranking systems
University rankings,
Criteria,
Higher education.

Bu çalışmada, dünya sıralamalarında; önemli olan kriterlerin ortaya konulması, arama hacminin kıyaslanması ve sıralamaların popülerliğinin Google Trends verileri kullanılarak araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada veriler elde edilirken "dünya genelinde", "son 12 ay", "tüm kategoriler" ve "google web arama" kategorileri seçilerek dünya sıralamalarının aranma ilgisine bakılmıştır. Ayrıca bu kapsamda URAP, ARWU, CWUR, CWTS-Leiden, NTU, QS, RUR, US News, SCImago-SJR, THE ve Webometrics web sayfalarında yer alan 2022 yılında yayımladıkları sıralama ölçütleri incelenmiştir. Görülüyor ki; farklı dünya sıralamasını kullanan bölgelerin ABD, Hindistan olduğu; THE, QS, US News, Webometrics, ARWU sıralamaları olarak, Kanada'nın; THE, QS, US News, ARWU sıralamalarını, Almanya, Çin ve Türkiye'nin; THE, QS, US News sıralamalarını, Rusya'nın ise THE ve QS sıralamalarını sık olarak kullanımda yer aldığı ve popüler olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda; popülerliği ve bilinirliği en yüksek olandan sırasıyla THE, QS, US News, Webometrics, ARWU, URAP, SJR, CWUR, CWTS-Leiden, NTU ve RUR gibi Dünya sıralamaları ölçütlerinde araştırma, öğretim ve alıntılara ağırlık verilmekte; aynı zamanda uluslararası görünüm, itibar anketi, alıntılar, akademik mükemmellik ve endüstriyel iş birliği ölçümleri de kapsamlı bir şekilde yer almaktadır. Sıralama ölçüt kriterlerinin esaslarını yerine getirmek üzere Google Trends popülerlik ve bilinirliğinde artış olması olasıdır. Bu nedenle yükseköğretim kurumları ulusların yetenek çekme kapasitesini kullanmak için sıralama yarışında yer almak istemektedir.

ABSTRACT

In this research, in the world rankings; It is aimed to reveal the criteria that are important, to compare the search volume and to investigate the popularity of the rankings using Google Trends data. While obtaining the data in the study, the search interest of the world rankings was examined by choosing the categories "worldwide", "last 12 months", "all categories" and "google web search". In addition, the ranking criteria published in 2022 on the web pages of URAP, ARWU, CWUR, CWTS-Leiden, NTU, QS, RUR, US News, SCImago-SJR, THE and Webometrics were examined. It is seen that; the regions using different world rankings are the USA, India; As THE, QS, US News, Webometrics, ARWU rankings, Canada's; THE, QS, US News, ARWU rankings of Germany, China and Turkey; It is seen that THE, QS, US News rankings and Russia's THE and QS rankings are frequently used and popular. As a result of the research; Research, teaching and citations are emphasized in World rankings criteria such as THE, QS, US News, Webometrics, ARWU, URAP, SJR, CWUR, CWTS-Leiden, NTU and RUR, respectively, from the most popular and well-known; It also includes comprehensive measures of international outlook, reputation survey, citations, academic excellence, and industrial collaboration.

Atıf/Cite as: Bakır, N. & Arastaman, G. (2023). Google trends kullanarak üniversite sıralama sistemlerinin popülaritesini değerlendirme. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 4(1), 11-27.

Giriş

Yükseköğrenime erişimin küresel olarak yaygınlaşması (Hazelkorn, 2018), akademik kalite hakkında bilgi talebini artırmış ve dünyanın birçok ülkesinde üniversite sıralama sistemlerinin gelişmesine yol açmıştır (Dill ve Soo, 2005). Gelişim gösteren sıralamalar sadece öğrenciler arasında değil, aynı zamanda üniversiteler ve üniversite yöneticileri arasında, üniversiteler ve kurumlar arasında rekabeti şekillendirmek için dikkat çekmek ve ilgiyi artırmakta kilit bir rol oynamaktadır (Gnolek, Falciano ve Kuncl, 2014; Wedlin, 2008). Üniversite sıralamalarının, yükseköğrenimin politika arenasında ön plana çıkması (Goglio, 2016); yükseköğrenim göstergeleri üzerine toplanan konferanslarda, uluslararası pazarın geliştirilmesine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda üniversite sıralama sistemleri, sıralama sistemlerinin karşılaştırılması ve analizine ilişkin uluslararası araştırmaların yapılması ve böylece bir dizi politika kararların alınması noktasında önemli hale gelmiştir (Dill ve Soo, 2005). Aslında yükseköğrenim için politika arenasında üniversite sıralamalarının etkisi çok eski olmamakla birlikte, günümüzde artmaya başlamış ve daha da artmaktadır (Gnolek, Falciano ve Kuncl, 2014). Üstelik her yıl yayımlanan raporlar, kamuda büyük ilgiyle karşılanmaktadır. Bu durum ülkeler ve kurumlar arasındaki rekabet, yükseköğrenimin rolü, değerleri ve geleceği hakkında dünya çapında bir tartışmanın yayılmasına katkıda bulunmaktadır (Hazelkorn, 2007). Bu bakış açısından hareketle üniversitelerde var olan yüksek düzeyde çeşitliliğin göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir. Ancak sadece öğretim tarafına odaklanıldığında, üniversitelerin bazı alanlarda mükemmel eğitim sağladığı, diğerlerinde aynı performansın sağlanmadığı, dolayısıyla hiçbir üniversitenin bu zirve yarışını tamamen koruyamadığı görülmektedir (Agasisti ve Bomomi, 2014).

Mevcut dünya sıralamalarında yer alan ölçütler; üniversitelerin sıralama açısından değerlendirilmesini, akademik özelliklerin ortaya konulmasını ve en iyi üniversite kapsamına girmek için önemli olan kriterlerin göz önüne serilmesini sağlamaktadır. Bu açıdan, mevcut çalışma dünya üniversite sıralamalarının, akademik göstergelerini ölçmenin önemini ortaya koyarak, sıralamalarda yer alan kıstaslar hakkında genel bakış sunulması amaçlanmıştır. Çünkü her bir sıralamaya eklenen bilgilerin, farklı hedef kitle için farklı bir değeri ifade ettiği bilinmektedir (Goglio, 2016). Açıkçası dünya sıralamaları üzerine yapılan çoğu çalışmada sıralamaların teknik ve metodolojik yönlerine odaklanarak yorumlanmıştır (Hazelkorn, 2018). Bu doğrultuda mevcut çalışmada en büyük arama motorlarından biri olan Google Trends verileri incelenerek, üniversite sıralamalarının arama hacmini kıyaslanması, popülerliğini araştırılması hedeflenmiştir. Böylelikle çalışma bu noktada farklı kılınmaktadır. Çünkü dünya sıralamalarının üzerine yapılan pek çok araştırma da böylesine Google Trends verilerini kullanarak dünya sıralamalarının ilgi ve popülerliğini ortaya koyan başka bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Google Trendsten elde edilen verilerin, reklamcılık, performans ve gösterge sunumu gibi alanlarda kullanılması yaygın olmasına rağmen yükseköğretim alanında kullanımı kısıtlıdır (Google Trends, 2022). Ancak Google Trends ilgi alanı üzerinden çıkarımlar yapmaya imkân sunmakta, toplumun ilgisini ve takip ettiği konularda farkındalık yaratarak, akademik çalışmalarda yol gösterici olmaktadır. Çünkü toplum bilme hakkını "şeffaflık" perdesiyle sıralamalarda cevap bulmaktadır (Osborne, 2010). Üstelik toplumun bu hakkı kullanma düzeyinin Google Trends verilerine bakılarak netliğe kavuştuğunu söyleyebiliriz.

İdeal Sıralamaya Bakış

Dünya standartlarında mükemmellik mücadelesi hızlanırken (Hazelkorn, 2007), küresel üniversite sıralamaları, üniversitelerin mükemmelliğini değerlendirmek için önemli bir kaynak olarak, eğitim kademesinde var olan ve etkilenen her kesim için öneme sahip olmaktadır (Goglio, 2016). Demek ki üniversitelerin akademik mükemmelliği; üniversite sıralama sistemlerinde önemli bir performans alanı olarak hizmet etmektedir (Goglio, 2016). Neave (2009) göre sıralamaların esas olarak rehberlik rolü olması ve üniversite düzeyinde alınan kurumsal ve stratejik kararlarda, çok müdahaleci olmaması durumunda üniversitelerin refah seviyesini en üst düzeye çıkaracakları varsayıldığını ifade etmektedir. Böylece akademik niteliğin ölçümü konusunda ortaya çıkan uluslararası bir fikir birliği düşüncesine de dolaylı olarak cevap verilmiş olacaktır (Dill ve Soo, 2005).

Sıralamalar, yükseköğretim için kaçınılmaz bir sonuç ve metaforudur. Temel araştırma ve yaygınlaştırmayı ağırlıklı olarak ölçtükleri için, yüzyıllar boyunca olmasa da on yıllar boyunca birikmiş kamu ve özel yatırımlardan yararlanan üniversitelere ve uluslara rekabet avantajı sağlamaktadır (Hazelkorn, 2018). Yükseköğretimin ekonomik kalkınmanın itici gücü olarak oynadığı önemli rol nedeniyle, sıralamalar hem bilgi açığını hem de ulusal

rekabet gücünü ortaya çıkarmaktadır. Ancak böylesine önemli etkiye sebep olan sıralamaların neyi anlamlandırarak ölçtüğü veya temel aldığı kistaslar konusunda fikir birliği sağlanamamıştır (Hazelkorn, 2014). Ölçümler çoklu göstergelere de yer verdiği gibi, üniversite sıralama değişkenlerinin türü, ilgili ağırlıkları hakkında kurallar ve oranlara da tabidir (Goglio, 2016). Bu nedenle, sıralama sistemleri kavramsal çerçeveyi ve onları oluşturmak için kullanılan gösterge seçimlerini yansıtarak; raporlama sonuçları, geliştiriciler tarafından paylaşılan varsayımları, değerleri, normları ve ayrıca kuruldukları amacı ortaya koymaktadır (Marginson ve Van der Wende, 2007). Buradan anlaşılıyor ki her bir yükseköğretim kurumunu karakterize eden farklı misyon ve vizyon bulunmaktadır (Van der Wende ve Don, 2009). Bu temel kurumsal yapılanma; üniversite sıralamalarının artan önemiyle, rekabetçi süreçlerin var olmasıyla ve değerlendirme kriterlerinin oluşturulmasıyla değişime yol açmaktadır (Aust ve Musselin, 2014). Bu çalışmada, tüm bu bilgiler ışığında, ölçütlerin detaylandırılması, analizi, bilinirliği ve yaygınlığının ortaya konulması planlanmıştır.

Dünya Sıralama Ölçümleri

Üniversite sıralamalarında, etkisi doğrudan ölçülebilen belirli bir teknoloji bulunmamaktadır (Goglio, 2016). Bu nedenle de belli parametreler açısından dolaylı ölçümler yapılır. Aust ve Musselin'e (2014) göre üniversite sıralamaları, politika yapıcılar ve akademisyenler arasındaki ilişkinin sonucunda ortaya çıkmıştır. Neticede Agasisti ve Bonomi (2014) tarafından yapılan çalışmada, sıralamaların önemli ölçüde farklılaştığı, alanların birinde oldukça verimli olan ölçütün, diğerlerinde verimsiz olduğu görülmektedir. En iyi üniversiteler, en üst sıralarda yer almak için her yıl rekabet etmek, çok fazla ekonomik ve insan kaynağına yatırım yapmak zorunda kalmakta; alt sıralarda yer alan ya da sıralamada yer almayan üniversiteler ise yükselme ya da görünür olma baskısı altında kalmaktadır. Oysa Kehm (2014) raporuna göre, üniversitelerin konumlarını kontrol etmede çok az gücü vardır ve hemen hemen hepsi üst kademeler arasında yer almak istese de, en üstteki pozisyonlara, özellikle uluslararası düzeyde aynı isimler hakimdir (Bowman ve Bastedo, 2009).

Sıralamaya yeni dahil edilen üniversiteler ve orta-düşük pozisyonlarda sıralanan üniversiteler, güçlü ve zayıf yönlerini analiz etme ve performanslarını iyileştirmeye yönelik süreçlerini tanıtmaya fırsatı olarak, sıralamaların kıyaslama işlevinden yararlanabilir (Agasisti ve Bonomi, 2014). Bununla birlikte, sıralamaların etkisinin ve yayılımının daha da yaygın olması gerektiğinden, sıralamaların her biri farklı ihtiyaçlar ve beklentiler taşımaktadır. Her bir sıralama bilgilerine, farklı değerler atfeden birden fazla hedef kitle olduğunu vurgulamak önemlidir. Sıralamalarda yer almak için çaba sarf eden yükseköğretim kurumlarının misyon çeşitliliğini koruması, beklentilerini daha iyi karşılayabilmesi açısından önemli olarak görülmektedir (Goglio, 2016). Nitekim yükseköğretim kurumları, referans olarak izlemesi için QS ve THE gibi dünya sıralamalarını önerir (Grewal, Dearden ve Lillian, 2008; Kusumastuti ve Idrus, 2017; Noumanong ve Leksakul, 2016). Üniversite sıralamalarının hem popülerlik hem de etki kazandırmasıyla birlikte, üniversite yöneticileri sıralamalarını iyileştirmek için çeşitli stratejiler geliştirmektedirler. QS ve THE'nin göstergelerini ve ölçüt yüzdelerini son yıllarda nispeten sabit tutarak dünya çapında bir üniversite geliştirmek için önemli olan birçok faktörü yansıttığı ifade edilmektedir (Noumanong ve Leksakul, 2016).

Üniversite sıralama sistemleri kullanılmaya başladığından günümüze değin sert eleştirilere maruz kalmıştır (Shattock, 2017). Sıralama baskısının yarattığı bazı olumsuz etkilerin artması (Kehm, 2014) ve akademik alanda giderek kaygı yaratması (Fauzi, Tan, Daud ve Awalludin, 2020), İngilizce yayınların en iyi üniversite kapsamında değerlendirilip Fransızca, Almanca gibi dillerin değerlendirmede az yer edinmesi (Cavallin ve Lindblad, 2006), THE gibi sıralama sistemlerinde öğretim performansının en aza indirilmesi (Shattock, 2017), akademik topluluk içerisinde yüksek atf alan akademisyenlerin iyi donanımlı üniversiteler tarafından tercih edilmesi ise yapılan eleştirilerden bazılarıdır. Hatta belli bir yayın türünün ele alınması; örneğin hakemli dergilerde, matematik, tıp, fen alanında araştırmalar yazmak önemliken felsefe, sanat yazmanın pek önemli olmaması sıralama yarışları için dezavantajdır (Lindblad ve Lindblad, 2009). Açıkçası çok çeşitli sıralamaların var olması, belli bir yayın türünün tercih edildiğine yönelik eleştirilere cevap olacak niteliktedir. Çünkü gün geçtikçe sıralamalarda konu kapsamı genişlemekte, her alanı değerlendirmeye alan dünya sıralamaları bulunmaktadır. Böylece öğretim üyeleri, öğrenciler, mezunlar, işe alım merkezleri ve hatta medya için sıralamalar yükseköğretimin piyasalaştırılması yolunu açmaktadır (Rybinski ve Wodecki, 2022).

Günümüzde üniversite sıralamaları öğrencilerin seçimlerini ve politika yapıcılarının kararlarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle, yalnızca tek bir sıralama sistemine dayalı kararlar almak yerine, birçok dünya sıralamalarının karşılaştırılması neticesinde kararların alınması gerekmektedir (Saisana, d'Hombres ve Saltelli, 2011). Hatta ebeveynler ve öğrenciler bazen bunları üniversite arama sürecine yardımcı olmak için bir başlangıç noktası olarak kullanır (Griffith ve Rask, 2007). Nitekim bu amaçla da pek çok dünya sıralaması yer almaktadır. Araştırma kapsamında dünya sıralama kurumları sırasıyla University Ranking by Academic (URAP), Academic Ranking of World Universities (ARWU), Center for World Universities Ranking (CWUR), Centre for Science and Technology Studies (CWTS-Leiden), Nanyang Technological University (NTU), Quacquarelli Symonds (QS), Round University Ranking (RUR), United States News and World Report (US News), Scimago Journal and Country Rank (SCImago-SJR), Times Higher Education (THE) ve Ranking Web of Universities (Webometrics) yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı dünya üniversite sıralamalarının uluslararası boyutta ölçümlerini gözden geçirerek, sıralamalardaki popülerliğinin sebeplerini Google Trends verileriyle ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1-Google Trends verilerini kullanarak dünya üniversite sıralamalarının bilinirliği, ilgi alanı ve görünürlüğü nasıldır?

2-Dünya üniversite sıralamalarında yer alan ölçütlerin benzerlik ve ilişkisini gösteren genel değişkenler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Dünya üniversitelerinin kıyaslanmasını esas alan sıralama sistemlerinin gösterge parametreleri açısından karşılaştırılması, konuyu bütüncül hedefle yorumlamayı sağlamaktadır. Bu amaçla çalışmamızda üniversite sıralama sistemlerinin resmi kaynaklarında sunulan tablolar, dünya sıralamalarının elektronik web sitelerinden elde edilen veri, gösterge gibi ölçütler üzerine değerlendirme yapılmıştır (Bowen, 2009). Bu doğrultuda en büyük arama motorlarından biri olan Google Trends verileri kullanılarak, üniversite sıralamalarının arama hacminin kıyaslanması sonucunda popülerliği araştırılmaktadır. Genel olarak, Google Trends kullanımı, araştırma sorusunu daha iyi anlamamıza yardımcı olarak seçilen anahtar kelimelerimizin popülerliği ve eğilimleri hakkında fikir edinmemizi sağlamaktadır (Newman, 2010; Van Eck and Waltman, 2010). Google Trends ten elde edilen veriler, toplumun ilgisini ve takip ettiği konularda farkındalığını ortaya koyarak, akademik çalışmalarda yol gösterici olmaktadır. Google Trends'in klasik değişkenlere göre çeşitli avantajları vardır. Genel tahmin için, daha spesifik ve gerçek zamanlı olarak elde edilebilir, belirli coğrafi alanlarla sınırlandırılabilir ve hatta günlük frekanslarda elde edilen (Borup ve Schütte, 2022) mükemmel bir izleme aracıdır (Rybinski ve Wodecki, 2022). Google Trends bilimsel bir anket değildir ve anket verileriyle karıştırılmamalıdır. Yalnızca belirli konulara yönelik arama ilgisini yansıtır. Belirli bir konudaki ani artış, bir konunun bir şekilde "popüler" veya "kazan" olduğunu yansıtmaz, yalnızca belirtilmeyen bir nedenden dolayı bir konu hakkında arama yapan çok sayıda kullanıcı var gibi görünür. Bu kapsamda veriler Google Trendsten toplanır. Arama ölçeği 0 ile 100 arasındadır. 100 aramanın en yüksek, 0 ise aramanın en düşük popülasyona sahip olduğu anlamına gelmektedir (Google Trends, 2022).

Bu modelde araştırma yaparken kavramların aralarında olabilecek muhtemel ilişkiyi ortaya koymak ve bu ilişkiyi yorumlamak önemlidir. Ayrıca; araştırmada kullanılan verilerin toplanması için araştırmada işlenecek verinin derlenmesi, verilerin somutlaştırılması, sonuca ulaşma ve verilerin doğrulama aşamasında, araştırmanın öğeler kümesini teşkil eden URAP, ARWU, CWUR, CWTS-Leiden, NTU, QS, RUR, US News, SCImago-SJR, THE ve Webometrics web sayfalarında yer alan göstergeler ve ölçütler incelenmiştir. Değerlendirme sürecine, dünya çapında en çok benimsenen ve izlenen sıralama sistemleri dahil edilmiştir. Bu aşamada, araştırma sorularının analizinde ilk olarak ilgi alanı ve görünürlüğünde Google Trends verileri kullanılmakta, ikinci olarak dünya üniversite sıralamalarında yer alan ölçütlerin benzerlik ilişkisi için üniversite ölçüt kriterlerinin karşılaştırılması yapılmaktadır. Bu bağlamda, dünya sıralamalarının göstergelerini sunmak, bilinirlik durumu ortaya konularak, karşılaştırmalı olarak tartışılmaktadır. Genel olarak, Google Trends kullanımı, araştırma sorusunu daha iyi anlamamıza yardımcı olan, seçilen anahtar kelimelerimizin popülerliği ve eğilimleri hakkında fikir edinmemizi sağlayan yöntemlerden biridir (Watts and Porter, 1997).

Veri Toplama Süreci

URAP, ARWU, CWUR, CWTS-Leiden, NTU, QS, RUR, US News, SCImago-SJR, THE ve Webometrics gibi üniversite sıralama sistemleri çalışmanın veri setini oluşturmaktadır. Sıralamalarda kullanılan göstergeler 2022 yılında yayımlanan ilgili sıralama web sitelerinden toplanmıştır. Çalışmada Yahoo, Yandex gibi diğer arama motorları kullanılmadan sadece Google arama motoru kullanılarak Google Trends verilerinden bilgi sağlanmıştır. Dünya genelinde arama motorlarının kullanılma sıklığı Tablo 1' de verilmiştir. Tablo 1' de görüldüğü üzere; Dünya genelinde 2022 yılının Mayıs ayına kadar yapılan internet aramalarının %90-95 aralığında Google arama motoru üzerinden gerçekleştirilmiştir (StatCounter Google, 2022).

Tablo 1. Dünya Genelinde Arama Motorlarının Kullanılma Sıklığı

Dünya genelinde arama motorları	Google	Bing	Yahoo!	Yandex	Baidu	DuckDuckGo
Dünya yüzdeliği	%92.49	%3.07	%1.3	%1.04	%0.8	%0.62

(Kaynak: Search Engine Market Share Worldwide- Mayıs 2022)

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından çok çeşitli sıralama sistemleri analiz edilmektedir. Küresel öneme ve popülerliğe sahip uluslararası sıralama sistemleri olan URAP, ARWU, CWUR, CWTS-Leiden, NTU, QS, RUR, US News, SJR, THE ve Webometrics sıralaması değerlendirilmekte ve bunlara ek olarak Google Trends verileri kullanılmaktadır. 11 dünya sıralama ölçütlerinin ayırt edici ulusal normları ve hedefleri ne ölçüde yansıttığı ve ne derece farklılık gösterdiğini saptamak amacıyla veriler analiz edilmiştir. Bu doğrultuda kullanıcıların arama terimlerinin zaman içindeki popülaritesini keşfetmelerine olanak tanıyan, herkese açık web tabanlı bir araç olan, araştırma sorumluluğuyla ilgili bir dizi anahtar kelime için arama hacmi (Jokar, Rahmanian, Sharifi, Rahmanian ve Khoubfekr, 2021) için belirli bir süre boyunca arama ilgisi verilerini elde etmek için Google Trends kullanılmıştır. Dünya sıralamalarının popülerlik ve bilinirliği için kullanılan Google Trends ten verileri elde edilirken "dünya genelinde", "son 12 ay", "tüm kategoriler" ve "google web arama" kategorileri seçilerek dünya sıralamasının arama ilgisine bakılmaktadır. Ayrıca düşük aranma hacmine sahip olan bölgeler dahil edilmemiştir. Google Trends verilerinde arama yaparken harfin büyük ve küçük oluşu arama ilgisine etki etmektedir (Google Trends, 2022; Sharma ve Sharma, 2020). Bu amaçla sıralama sistemlerinin bilinen en popüler kısaltılışı kullanılarak arama yapılmıştır. Anahtar kelime seçiminde alaka düzeyine ve popülerliğine göre araştırma sorumluluğuyla ilgili 11 anahtar kelimelik bir set seçilmiştir. Seçilen anahtar kelimelerin aranma hacmini ve popülaritesini belirlemek için Google Adwords Anahtar Kelime Planlayıcı aracını kullandık. Bu veri türü için excel veri toplama dosyasında ilgili alanı içeren bir format oluşturularak zaman içindeki önemli değişiklikleri veya eğilimleri belirlemek için zaman serisi analizini yapılmış. Sıralama sistemlerinin değerlendirme boyutları esas alınarak tablolar ve şekiller oluşturulmuştur. Google Trends'ten toplanan veriler, belirtilen dönem boyunca arama ilgisindeki kalıpları ve eğilimleri belirlemek için tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edildi. Veriler, bulguları bağlamsallaştırmak için diğer ilgili veri kaynaklarıyla da karşılaştırılmıştır. Sıralama sistemlerinin analizi, bilimsel üretkenlik ölçütleri, akademik itibar, araştırma üretkenliği, kurumsal kaynaklar, öğrenci özellikleri, katılım ve tamamlama oranları, fakülte kalitesi gibi ölçütlerin varlığı ve bu ölçütlerin sıralamayı şekillendirme derecesine etkisi açısından yapılmaktadır.

Sınırlamalar

Google Trends verilerinin, kullanıcılar hakkında demografik bilgi sağlamadığını ve tüm popülasyonu doğru bir şekilde temsil etmeyebileceğini unutmamak önemlidir. Ayrıca, Google Trends verileri yalnızca arama hacmini yansıtır ve arama yapanların gerçek davranışları veya amaçları hakkında bilgi sağlamaz (Van Eck ve Waltman, 2010). Verilerin gerçek davranış veya tutumlardan ziyade arama sorgularına dayalı olması ve genel popülasyonu temsil etmeyebilmesi de dahil olmak üzere, Google Trends verilerini kullanmanın sınırlamaları vardır. Ayrıca veriler, arama algoritmalarındaki veya kullanıcı davranışındaki değişikliklerden etkilenebilir ve bu da sonuçları etkileyebilir. Çalışmada dünya sıralama sistemlerinin 2022 yılında yayımladıkları sıralamalar değerlendirilmiştir.

Çalışmanın kapsam ve sınırlılığı bu çerçevede oluşturulmuştur. Çalışmanın devamında, somut öneriler sunulmakta olup üniversitelerin daha üst sıralara çıkabilmesi için izlenebilecek çözüm yolları ele alınmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Google Trends yöntemi, araştırma yapmak için yararlı bir araçtır (Google Trends, 2022), ancak her araştırma yönteminde olduğu gibi, çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak önemlidir. Google Trends yöntemiyle yapılan bir çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için; araştırma sorusuyla alakalı, net bir tanımı olan uygun ve popüler arama terimleri kullanıldı. Seçtiğimiz dönemin araştırma sorusuyla alakalı olduğundan ve eğilimleri yakalamak için yeterli bir dönemi kapsamı da geçerliği sağlamada önemli rol oynamaktadır.

Arama konumunun, araştırma sorumuzla alakalı doğru bölge veya ülke olarak ayarlandığında Google Trends yönteminden doğrulamak geçerliliğini güçlendirmeye yardımcı olmaktadır (Newman, 2010). Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla araştırma sürecinde yapılan tüm işlemler, araştırmanın modeli, sınırlılıkları, veri toplama yöntemleri ve analiz aşamaları detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın tüm evrelerinin ayrıntılı bilgilendirmeler yapılması araştırmanın güvenilirliğini sağlamanın yollarından biridir (Creswell ve Miller, 2000; Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için tutarlı inceleme yapılmıştır. Veriler Microsoft Excel programına aktarılırken ayrıntılı raporlama ve karşılaştırma yapılmıştır. Guba ve Lincoln (1986) ayrıntılı betimlemenin güvenilirliği sağlamanın temel teknikleri arasında olduğunu ifade etmektedir. Arama terimlerinin farklı varyasyonlarıyla birden çok arama yapmak, sonuçların tutarlı ve güvenilir olmasını sağlamaya yardımcı olmaktadır. Genel olarak, bu adımları uygulayarak Google Trends yöntemiyle yaptığımız çalışmanın hem geçerli hem de güvenilir olmasını sağlanmıştır (Van Eck ve Waltman, 2010).

Bulgular

Araştırmanın 1. sorusuna yönelik olarak bu bölümde dünya üniversite sıralamalarının popülerlik ve bilinirliği için kullanılan Google Trends ten elde edilen bulgular Tablo 2' de verilmiştir.

Google Trends Verileri

Tablo 2. Google Trendste Arama Verilerine Göre Dünya Genelinde Sıralama Sistemlerinin Kullanılma Sıklığı

Dünya sıralamaları	THE ranking (70 bölge)	QS ranking (69 bölge)	US ranking (31 bölge)	News (31)	Webometrics ranking (15 bölge)	ARWU ranking (12 bölge)
Trendste arama göre dünya genelinde sıralamalar	Gana-100	Çin-100	Çin-100		Gana-100	Singapur-100
	Bangladeş-84	Hong kong-67	Güney Kore-21		Nijerya-75	Avustralya-35
	Nijerya-78	Makao-52	ABD-13		Hindistan-48	Kanada-23
	Singapur-71	Bangladeş-44	Hong Kong-13		Bangladeş-45	Finlandiya-16
	Etiyopya-65	Lübnan-33	Bangladeş-11		Endonezya-31	Hindistan-15
	Lübnan-65	Pakistan-31	Singapur-7		Peru-22	İspanya-13
	Çin-65	Singapur-28	Tayvan-7		Sri Lanka-21	Birleşik Krallık-13
	Pakistan-65	Birleşik Arap Emirlikleri-22	Birleşik Arap Emirlikleri-4		Yunanistan-20	Belçika-13
Google verilerine göre dünya genelinde sıralamalar	Uganda-63	Özbekistan-21	Suudi Arabistan-3		Filipinler-13	İtalya-10
	Filipinler-60	Malezya-17	Kanada-3		Malezya-7	Hollanda-9
	Türkiye-5	Türkiye-2	Türkiye-1			

Dünya genelinde bilinen 11 dünya sıralamalarının Google Trendste arama hacminin ortaya konulduğu Tablo 2' de en popüler olarak aranan ve bilinirliği en fazla olan ilk beş dünya sıralamaları yer almaktadır. Tabloda izlenen dünya sıralamasına ilişkin; en popüler ilk on bölgeyi ve 'Türkiye' nin de bu sıralamaları kullanma sıklığı verilmiştir. THE dünya genelinde 70 bölge üzerinde, QS 69 bölge ile popülerlikte ön sıralarda yer almaktadır.

Bunu US News 31 bölge, Webometrics 15 bölge ve ARWU 12 bölgeyle takip ederek bilinirliği göstermektedir. Sıralamalarının kullanma sıklığını gösteren Google Trends verilerine dayanarak en popüler THE ve QS olduğunu ve yaygın olarak dünya genelinde bu sıralamaların tercih edildiği bulgular arasındadır. THE'nin 2004 yılından bu yana küresel, bölgesel, konu, itibar olarak çeşitli listeleri bulundurması ile ilk sıralarda yer almasının cevabı verilmiş olmaktadır. Aynı gruplama altında, QS içinde dünya geneli, istihdam sıralaması, en iyi öğrenci şehirleri gibi ve daha birçok sıralamalara yer verilmesi popülerliğinin anlaşılır olmasını açıklamaktadır. US News küresel ve bölgesel sıralamalarda karşılaştırmalar sunarken, Webometrics küresel, google akademik profillerine göre, ARWU ise küresel ve konu bazlı sıralamalar ile karşımıza çıkmaktadır. En popüler THE, QS ve US News sıralamalarını Türkiye'de sıklıkla arandığı ve yaygın olduğu görülmektedir.

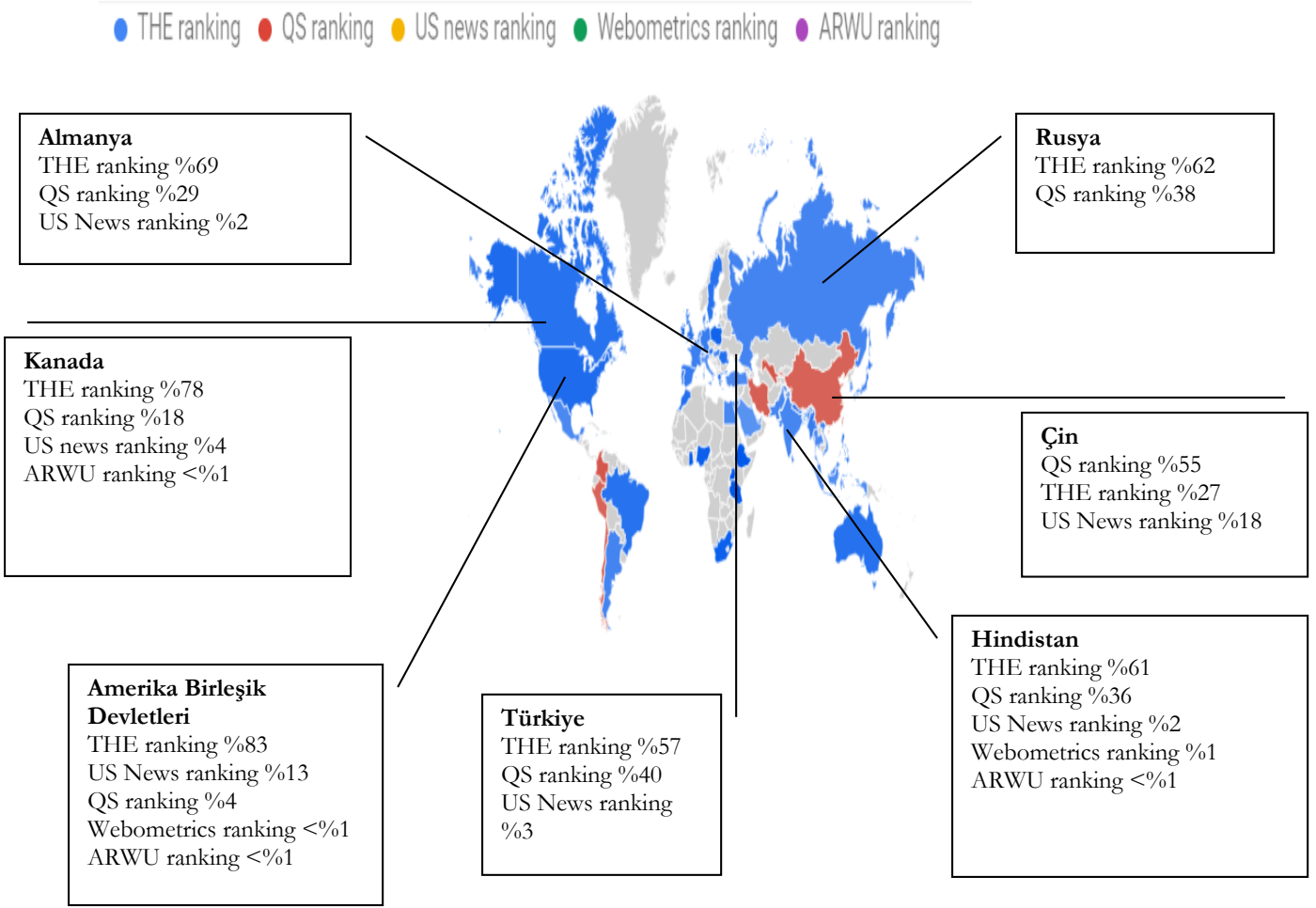
Araştırmanın 1. Sorusuna yönelik olarak dünya üniversite sıralamalarının popülerlik ve bilinirliği için kullanılan Google Trends ten elde edilen arama verilerine ilişkin bulguların devamı Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. Google Trendste Arama Verilerine Göre Dünya Genelinde Sıralama Sistemlerinin Kullanılma Sıklığı

Dünya sıralamaları	URAP (11 bölge)	SJR ranking (11 bölge)	CWUR ranking bölge)	Leiden university ranking (8 bölge)	NTU ranking (7 bölge)	RUR ranking (3 bölge)
Google Trendste arama verilerine göre dünya genelinde sıralamalar	Türkiye-100	Irak-100	Hong Kong-100	Hollanda-100	Singapur-100	Irak-100
	Tunus-64	Mısır-80	Kanada-27	Yunanistan-28	Tayvan-4	Polonya-91
	Tanzanya-19	Ekvador-25	Hindistan-22	Endonezya-25	Endonezya-2	Hindistan-1
	Tayvan-7	İran-16	Kazakistan-21	İran-19	Hindistan-1	
	Güney Afrika-4	Tayland-16	Brezilya-18	Birleşik Krallık-14	Birleşik Krallık-1	
	Şili-4	Endonezya-9	İtalya-16	Hindistan-7	ABD-1	
	Vietnam-2	Avustralya-9	Türkiye-15	ABD-4		
	Kanada-1	Malezya-7	ABD-14			
	Japonya-1	Hindistan-7				
	ABD-1	Kolombiya-5				

Tablo 3' de Dünya genelinde bilinen 11 dünya sıralamalarının Google Trends te arama hacmini en popüler olarak aranan altı dünya sıralaması bulunmaktadır. URAP 11 bölge, SJR on bölge, CWUR sekiz bölge, Leiden üniversitesi yedi bölge, NTU altı bölge ve son olarak RUR 3 bölge de dünya kapsamında aranması gerçekleşmiştir. Tablo 3' de URAP sıralamasının ortaya çıktığı ülkenin en çok arama hacminde yer alması şaşırtıcı değildir. Kendi ülkesinde en çok arananlar hacminde yer alması doğaldır. SJR sıralamasında yaygın olarak kullanılan bir sıralama olmakla birlikte, CWUR, Leiden, NTU ve RUR un gittikçe daha az bölgelerde bilindiğini görmekteyiz. URAP sıralamasına benzer durumda olan Leiden üniversite sıralaması içinde Hollanda bölgesinde popülerlik ve bilinirliğinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumu ülkelerinde üretilen sıralamaların sıklıkla kullanılması ile açıklanır. Her iki tablonun incelenmesi neticesinde Google Trends verilerinde en yaygın olarak kullanılan ve dünya genelinde taranan THE, QS ve US News sıralamaları olduğu, en az bilinen daha az bölgelerde aranan sıralamaların ise Leiden, NTU ve RUR sıralamaları olduğu görülmektedir.

Araştırmanın 1. Sorusuna yönelik olarak dünya üniversite sıralama sistemlerinin bazı ülkeler açısından Google Trends arama hacminde kullanım sıklığı Şekil- 1 de verilmiştir.



Şekil 1. Popüler Üniversite Sıralama Sistemlerinin Dünya Üzerinde Kullanılma Yoğunluğu

Şekil-1 de dünya genelinde yoğun nüfusa sahip olarak bilinen bazı ülkelerin kullanıldığı ve çoğunlukla Google Trends aranma hacminde yer alan sıralama yoğunlukları verilmiştir. THE sıralamasının Almanya, Kanada, ABD, Türkiye, Hindistan ve Rusya'da en popüler durumda olduğu, Çin bölgesinde QS sıralamasının daha popüler olduğu görülmektedir. Ayrıca Google Trends aranma hacmi neticesinde elde edilen bulgularda görülüyor ki; farklı dünya sıralamasını kullanan bölgelerin ABD, Hindistan olduğu; THE, QS, US News, Webometrics, ARWU sıralamalarını, Kanada'nın THE, QS, US News, ARWU sıralamalarını, Almanya, Çin ve Türkiye'nin THE, QS, US News sıralamalarını, Rusya'nın ise THE ve QS sıralamalarını sık olarak kullanımında yer aldığı ve popüler olduğu görülmektedir. Şekil 1' de yer alan bulgular popüler olan dünya sıralamasının, yoğun nüfusa sahip ülkelerde daha fazla kullanıldığını göstermektedir.

Sıralamalarda yer alan gösterge ölçütleri

Araştırmanın 2. Sorusuna yönelik olarak dünya üniversite sıralamalarında yer alan gösterge ölçütlerin benzerlik ve ilişkisini gösteren genel değişkenler Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Dünya Sıralama Sistemlerinde Kullanılan Gösterge Ölçütleri

Dünya Sıralamaları	THE	QS	US News	Webometrics	ARWU
Sıralamalarda kullanılan gösterge ölçütleri (yüzdelik ağırlığa göre)	Araştırma %30	Akademik itibar %40	Küresel araştırma itibarı %12.5	Görünürlük %50	Araştırma çıktısı %40
	Öğretim %30	Fakülte/öğrenci oranı %20	Bölgesel araştırma itibarı %12.5	Mükemmellik %40	Fakülte Kalitesi %40
	Alıntılar %30	Fakülte başına atıflar %20	En çok atıf alan yayın sayısı (%10 aralığında) %12.5	Şeffaflık %10	Eğitim Kalitesi %10
	Uluslararası görünüm %7.5	İşveren itibarı %10	Normalleştirilmiş alıntı etkisi %10		Kişi başına performans %10
	Endüstriyel Kazanç %2.5	Uluslararası öğrenci oranı %5	En çok atıf yer alan toplam yayın yüzdesi (%10 aralığında) %10		
	Uluslararası fakülte oranı %5	Yayınlar %10			
		Toplam alıntı %7.5			
		uluslararası işbirliği - ülkeye göre %5			
		Uluslararası iş birliği %5			
		Kendi alanında en çok atıf yapılan ilk %1 arasında yüksek atıf alan makale sayısı %5			
		En çok alıntı yapılan ilk %1 makale arasında toplam yayın yüzdesi %5			
		Kitaplar % 2.5			
		Konferanslar %2.5			

Dünya sıralamalarında kullanılan gösterge ölçütlerinin yer aldığı Tablo 4' te Google Trends arama hacmindeki popülerliğine göre yer alan dünya sıralamaları sırasıyla bulunmaktadır. Tablo 4' te popülerlik ve bilinirliği en fazla olan başta THE, QS olmak üzere, US News, Webometrics ve ARWU sıralamalarının kullandığı ve belirlediği gösterge ölçütleri incelenmektedir. THE' nin %30 araştırma, %30 öğretim ve %30 alıntılara ağırlık vermekte olup %7.5 uluslararası görünüm, %2.5 endüstriyel kazanç olmak üzere beş ana maddeden ölçütlerini oluşturmaktadır. Bu ana maddeler altında 11 alt madde bulunmaktadır. Araştırma kategorisi altında THE kuruluşunun; itibar anketi (%18), araştırma geliri (%6) ve araştırma verimliliği (%6) olmak üzere üç alt maddeyi ölçüt olarak yer verdiği, Öğretim kategorisi altında itibar anketi (%15), akademik personele verilen doktora oranı (%6), personel-öğrenci oranı (%4.5), doktora/lisans oranı (2.25) ve kurumsal gelir (%2.25) olarak beş alt maddeyi kullandığı, Alıntılar kategorisinde araştırma etkisini ölçtüklerini belirtirken, Uluslararası görünümü kategorisinde uluslararası öğrenci oranı (%2.5), uluslararası personel oranı (%2.5) ve uluslararası işbirliği (2.5) ilişkin üç alt madde ile ölçüt belirlediği ve son olarak endüstriyel kazanç kategorisinde bilgi aktarımını gösterge olarak kullandıkları görülmektedir. THE' nin çoğunlukla önemli kriterlerin altında ilk olarak itibar anketine yer verdiği bulgular arasındadır.

QS; %40 akademik itibar, %20 fakülte/ öğrenci oranı, %20 fakülte başı atıflar, %20 işveren itibarı, %5 uluslararası öğrenci oranı ve %5 uluslararası fakülte oranı olmak üzere altı maddeden kriterlerini oluşturmaktadır.

US News; %12.5 Küresel araştırma itibarı, %12.5 En çok atıf alan yayın sayısı (%10 aralığında), %10 Normalleştirilmiş alıntı etkisi, %10 En çok atıf yer alan toplam yayın yüzdesi (%10 aralığında), %10 yayınlar, %7.5 toplam alıntı, %5 uluslararası işbirliği- ülkeye göre, %5 Kendi alanında en çok atıf yapılan ilk %1 arasında

yüksek atıf alan makale sayısı, %2.5 kitaplar, %2.5 konferanslar olmak üzere 13 maddeden sıralama ölçütlerini oluşturmaktadır.

Webometrics; %50 görünürlük, %40 mükemmellik, %10 şeffaflık olmak üzere üç ana maddeden göstergelerini sunarken, Görünürlük ana maddesinin altında web içeriğinin etkisini ölçmek istendiği, bu yapıyı da kurumun web sayfalarına bağlanan harici ağların sayısı ile ortaya konulduğunu belirtirken, Mükemmellik ana maddesi altında SCImago kaynağından tam veri tabanındaki 27 disiplin alanında her birinden en çok alıntı yapılan ilk %10'daki makale sayısını (beş yıllık dönem için veriler) kullandıklarını, Şeffaflık veya Açıklık ana maddesinin altında ise Google akademik profilleri kaynağından en çok alıntı yapılan araştırmalara bakıldığı, bunu da ilk 210 yazardan alınan atıf sayısını kullandıklarını belirtmiştir.

ARWU ise %40 araştırma çıktısı, %40 fakülte kalitesi, %10 eğitim kalitesi ve %10 kişi başına performans olmak üzere dört ana maddeden oluşmaktadır. Araştırma çıktısı kategorisinde Nature ve Science'da yayınlanan makaleler (%20) ve Science Citation Index-Expanded ve Social Science Citation Index'te indekslenen makaleler (%20) ölçüt olarak belirlendiği, Fakülte kalitesi kategorisinde Nobel ödülleri ve Fields Madalyaları kazanan kurum personelleri (%20) ve yüksek atıf alan araştırmalar (%20) dan ölçüt belirledikleri, Eğitim kalitesi altında Nobel ödülleri ve Fields madalyaları kazanan kurum mezunları sayısını kullandıklarını ve son olarak Kişi başına performans kategorisi altında bir kurumun kişi başına akademik performansını ölçüt olarak kullandıkları görülmektedir.

Araştırmanın 2. Sorusuna yönelik olarak Google Trends arama hacmindeki popülerliğine göre dünya sıralamalarında kullanılan gösterge ölçütlerine ilişkin bulguların devamı Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. Dünya Sıralama Sistemlerinde Kullanılan Gösterge Ölçütleri

Dünya Sıralamaları	URAP	SJR	CWUR	CWTS-Leiden	NTU	RUR
Sıralamalarda kullanılan gösterge ölçütleri (yüzdelerle ağırlığa göre)	Makale %21	Araştırma %50	Araştırma %40	Yayınlar	Araştırma mükemmelliği %40	Araştırma %40
	Alıntı %21	Yenilik %30	Eğitim %25	Bağımlı ve bağımsız göstergeler	Araştırma Etkisi %35	Öğretim %40
	Makale etki toplamı %18	Toplumsal %20	İstihdam edilebilirlik %25	Bilimsel etki göstergeleri	Araştırma Verimliliği %25	Uluslararası Çeşitlilik %10
	Atıf etki toplamı %15		Fakülte %10	İş birliği göstergeleri		Finansal Sürdürülebilirlik %10
	Uluslararası İş birliği %15			Açık erişim göstergesi		
	Toplam belgeler %10			Cinsiyet göstergeleri		
				Hesap yöntemi Trend analizler Stabilite aralıkları		

Google Trends arama hacmindeki popülerliğine göre Tablo 5' te URAP, SCImago-SJR, CWUR, CWTS-Leiden, NTU ve RUR dünya sıralamalarının kullandıkları gösterge ölçütlerine yer verilmiştir. URAP; %21 makale, %21 alıntı, %18 makale etki toplamı, %15 atıf etki toplamı, %15 uluslararası iş birliği ve %10 toplam dokümanlar olmak üzere altı ana maddeden ölçütlerini oluşturmaktadır. Mevcut bilimsel verimliliği; Makalelerden, araştırmanın etkisini; Alıntılardan, araştırmanın kalitesini; Makale etki toplamından ve Atıf etki toplamından, uluslararası kabulü; Uluslararası iş birliğinden ve bilimsel verimliliği, Toplam belgeden ölçmeyi amaçlamıştır.

SCImago-SJR; %50 Araştırma, %30 Yenilik ve %20 Toplumsal olmak üzere üç ana maddeden ölçütlerini oluşturmaktadır. Araştırma ana maddeleri altında 11 alt madde bulunmaktadır. Normalleştirilmiş etki (%13), liderlikte mükemmellik (%8), çıktılar (%8), bilimsel liderlik (%5), diğer dergiler (%3), kendi dergileri (kurum tarafından yayımlanan) (%3), mükemmellik (%2), yüksek kaliteli yayınlar (Q1) (%2), uluslararası iş birliği (%2), açık erişim (%2) ve bilimsel yetenek havuzu (%2) bu kategori oluşturmaktadır. Yenilik kategorisi altında patentler (%10), yenilikçi bilgi (%10) ve teknolojik etki (%10) ölçütleri yer alırken, Toplumsal kategorisi altında; altmetrik (%10), gelen bağlantılar (%5) ve web boyutu (%5) da incelenen ölçütler arasındadır.

CWUR; %40 Araştırma, %25 Eğitim, %25 İstihdam edilebilirlik ve %10 Fakülte olmak üzere dört ana maddeden kriterleri oluşmaktadır. Araştırma ana maddesi altında dört alt boyut ölçüt olarak ele alınır. Araştırma çıktısı (%10), yüksek kaliteli yayınlar (%10), etki (%10) ve atıflar (%10) alt madde olarak yer alırken, Eğitim kategorisinde üniversite mezunlarının sayısını ölçüt olarak kullanmaktadır. Ayrıca istihdam edilebilirlik kategorisinde mesleki başarıya dayalı olarak üniversite mezun sayısına bakılmaktadır. Son olarak Fakülte kategorisi altında; akademik unvan kazanan öğretim üyesi sayısı ölçüt olarak ele alınır.

CWTS-Leiden üniversite; yayınlar, bağımlı ve bağımsız göstergeler, bilimsel etki göstergeleri, iş birliği göstergeleri, açık erişim göstergeleri, cinsiyet göstergeleri, hesap yöntemi, trend analizler ve stabilite aralıkları olmak üzere dokuz alt madde ile gösterge ölçütlerini oluşturduğu bulgular arasındadır.

NTU; %40 Araştırma mükemmelliği, %35 Araştırma etkisi ve %25 Araştırma verimliliği olmak üzere üç ana maddeden gösterge ölçütlerini oluşturur. Araştırma mükemmelliği kategorisinde; yüksek atıf alan makale sayısı (%15), içinde bulunduğu yıldaki yüksek etkili dergilerdeki makale sayısı (%15) ve son iki yılın h-indeksi (%10) ne bakılarak ölçüt oluşturulur. Araştırma etkisi maddesi altında; son 11 yıldaki atıf sayısı (%15), son iki yıldaki atıf sayısı (%10) ve son 11 yıldaki ortalama atıf sayısı (%10) kullanılmaktadır. Son olarak araştırma verimliliği kategorisinde; bulunduğu yıldaki makale sayısı (%15) ve son 11 yıldaki makale sayısı (%10) ölçüt olarak kullanılmaktadır.

Dünya sıralamasında son olarak popülerlikte yer alan RUR; %40 Araştırma, %40 Öğretim, %10 Uluslararası çeşitlilik ve %10 Finansal sürdürülebilirlik olmak üzere dört ana maddeden ölçütlerini oluşturmaktadır. Araştırma maddesinin altında; akademik ve araştırma görevlisi başına atıf (%8), kabul edilen doktora derecesi (%8), normalleştirilmiş alıntı etkisi (%8), akademik ve araştırma personeli başına düşen bildiri sayısı (%8) ve dünya araştırma itibarı (%8) bulunmaktadır. Öğretim kategorisinde; öğrenci başına düşen akademik personel (%8), lisans derecesine göre akademik personel (%8), akademik personel başına verilen doktora dereceleri (%8), lisans dereceleri için verilen doktora dereceleri (%8) ve dünya öğretim itibarı (%8) ölçüt olarak kullanılmaktadır. Uluslararası çeşitlilik kategorisi altında; uluslararası akademik personel payı (%2), uluslararası öğrencilerin payı (%2), uluslararası ortak yazarlı makalelerin payı (%2), uluslararası düzey (%2) ve bölge dışında itibar (%2) bulunmaktadır. Son olarak finansal sürdürülebilirlik ana maddesi altında; akademik personel başına düşen kurumsal gelir (%2), öğrenci başına düşen kurumsal gelir (%2), araştırma geliri başına düşen makaleler (%2), akademik ve araştırma personeli başına araştırma geliri (%2) ve kurumsal gelir başına araştırma geliri (%2) ölçüt olarak kullanılarak ana kategori göstergelerini belirlemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada dünya üniversite sıralamalarının ölçümlerini, araştırma, öğretim, alıntılar, uluslararası görünüm, itibar anketi, uluslararası iş birliği ve endüstriyel kazanç bakımlarından Google Trends verileriyle ortaya konulması amaçlandı. Karşılaştırmalı analizler sonucunda bazılarının güçlü bir şekilde bibliyometrik verilere dayandığını ve yüksek benzerliklerin olduğu sonucuna varılmaktadır. Dünya üniversite sıralamalarının popülerlik ve bilinirliği için kullanılan Google Trends ten elde edilen sonuçlara göre; bilinen 11 dünya sıralamalarının kullanma sıklığına dayanarak en popüler THE ve QS olduğunu ve yaygın olarak dünya genelinde bu sıralamaların tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Noumang ve Leksakul (2016) da QS ve THE üniversite sıralamalarının kullanılmasının en uygun olarak bulgulamıştır. Fauzi vd. (2020); Noumang ve Leksakul (2016)'a ek olarak Webometrics, ARWU ve Leiden'in dünya sıralamalarında yaygın olarak kullanıldığını saptamıştır. Ayrıca bu çalışmada US News, URAP, SJR, CWUR, Leiden üniversitesi, NTU ve son olarak RUR dünya kapsamında bilinirliğini gözler önüne sermektedir. Küresel sıralamalara başlangıçta ARWU hakimiyetindeyken, 2004'te QS ile ortaklaşa THE ve 2004'te Webometrics eklendiği görülmektedir. THE-QS ortaklığı 2009'da bölünerek QS' i

oluşturdu (Hazelkorn, 2018). Ancak çalışmanın sonucunda da görülüyor ki ARWU nun başlangıçtaki hakimiyetini koruyamadığı ve dünya genelinde kullanımının daha az bölgede olduğu, ne var ki THE ve QS in popülerliği; uzun süredir ortak birlikteliği, sıralamalarda sıklıkla kullanıldığı ve bilindiği sonucuna varılmaktadır.

Uzun bir dönem dünyada ARWU, THE ve QS listelerine odaklanılmıştır. Çünkü bu sıralamalar yükseköğretimin gündeminde sıklıkla yer almaktadır (Lindblad ve Lindblad, 2009). Hatta Türkiye'de yayımlanan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Üniversite İzleme ve Değerlendirme Raporlarına (2020) göre; araştırma-geliştirme, proje ve yayın kategori değerlendirmesinde, gösterge olarak THE, QS ve ARWU için dünya, bölgesel ve ulusal akademik başarı sıralamasına bakılmaktadır. Bu durum, sıralamanın gücü ve bilinirliğinin önemli olduğunu göstermektedir. Hükümetler üniversite eğitimini finanse etmek için sıralama tablolarından yararlanarak seçim yapmaktadır (Department of Business, Innovation and Skills, 2010). Araştırma bulgularına göre farklı dünya sıralama sistemlerini kullanan bölgelerin en çok ABD ve Hindistan olduğu; THE, QS, US News, Webometrics ve ARWU gibi, Kanada, Almanya, Çin, Türkiye ve Rusya'nın ise farklı dünya sıralamalarını sıklıkla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bu durum popülerliği daha fazla olan dünya sıralamasının daha çok ülkede kullanıldığını işaret etmektedir. Kurumsal uzun ömürlülüğün avantajını ve itibar gelişimini sunduğu için THE, QS ve ARWU popülerdir ve kullanımı da yaygındır (Shattock, 2017). THE sıralamasının Almanya, Kanada, ABD, Türkiye, Hindistan ve Rusya'da; QS sıralamasının Çin bölgesinde en çok popüler olduğu sonucuna varılmıştır. Çin, Hindistan gibi ülkeler “uluslararası rekabette başlıca rakipler” olarak tanımlandıkları için (Europa, 2004) çok çeşitli dünya sıralamaları kullanımları olağandır. Özellikle sıralamalar; ABD ve Çin’deki kurumların prestiji ve etkisinin önemli bir itici gücüdür (Pusser ve Marginson, 2013). Bu durum Çin’de en iyi üniversitelerin geliştirilmesi konusunda ARWU dünya sıralama sistemini siyasi bir tutku sonucu oluşturmuştur (Lindblad ve Lindblad, 2009). Amsler ve Bolsman (2012) e göre üniversite sıralamalarının çeşitliliği ve gelişimini sosyal araştırma içerisinde halkla ilişkileri birleştiren küresel bir işletme olarak görmektedir. Bu durum Google Trends kaynağının önemini ortaya koyarak, sıralamalara olan ilginin ortaya konulması açısından önemlidir.

Neticede Google Trends verilerinde en yaygın olarak kullanılan ve dünya genelinde taranan sıralamalarda THE, QS ve US News yer alırken, en az bilinerek daha az bölgelerde arananların CWUR, Leiden, NTU ve RUR sıralamaları olduğu görülmektedir. Üniversite sıralama sistemlerinin değerlendirme niteliklerinin çok çeşitli olmasının sebebi ve kullanılmasının sonucu olarak; uluslararası karşılaştırma, küreselleşme, öğrenci mezun hareketliliği, uluslararası işe alım ve yüksek kalite olduğu gösterilmektedir. Çeşitli karşılaştırmaların bulunma sebebi; ulusların ve üniversitelerin yükseköğrenimi küresel bir pazar olarak görmeleriyle açıklanabilmektedir. (Hazelkorn, 2018; Marginson, 2007). Bu çalışmada dünya sıralamalarının birçok yönden farklılıklarının sonuçlarını gözler önüne sererek popülerlik ve bilinirliği en fazla olan başta THE, QS ve US News gibi önde gelen sıralamaların araştırma, öğretim ve alıntılara ağırlık vermekte olduğu, aynı zamanda uluslararası görünüm, itibar anketine, uluslararası iş birliğine ve endüstriyel kazanca önem verdikleri sonucuna varılmıştır. Sıralama ölçütlerinin çeşitlilik beklentisine rağmen, sıralama analizi ve ölçütlerini şaşırtıcı derecede az değişiklik göstermektedir (Pusser ve Marginson, 2013). Sıralamaların çoğunlukla araştırma başta olmak üzere, öğretim ve alıntılara önem verdiği görülmektedir. Ancak QS ve US News gibi popüler olan sıralamalarda da daha çok akademik itibar ve bölgesel itibarın daha fazla olduğu, Webometrics te de görünürlüğün daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma da bazı dünya sıralama sistemlerinin özellikle önem verdiği noktanın kalite olduğu, ARWU, URAP, SCImago ve CWUR bu içerikte incelenen ölçütler arasındadır. Bazı dünya sıralama sistemlerinde diğer sıralamalardan farklı olarak cinsiyet göstergelerini de ölçütlerde bulundurduğunu söyleyebiliriz. CWTS-Leiden üniversite. Bazı sıralama sistemlerinde atf temele dayanmaktadır. Bu durum da farklı sıralamalar tarafından kullanılan üniversitelerin ölçüt oranlarının aynı olmadığı sonucuyla açıklanmaktadır. Örneğin, birçok gelişmiş birleştirme politikasına sahip ve düşük yayın performansına sahip kuruluşları hariç tutan sıralamaların varlığı olduğu bilinmektedir. Ancak Chen ve Liao (2012) sıralama sistemlerinde, farklı atf indeksleri kullanmanın önemli bir etkisinin olmadığını ifade etmektedir.

Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre RUR popülerlikte en düşük iken THE'nin en popüler durumda olduğu görülmektedir. Ancak bu iki sıralama ölçütleri incelendiğinde benzer özellikte ölçüt kriterlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum da RUR un bilinirliğinin daha düşük olması şaşırtıcı gibi görünse de THE kuruluşunun daha köklü olması, itibar anketlerine daha fazla ağırlık vermesi gibi kriterlerle farkını ortaya koymaktadır. THE'nin belirlediği yıllar arasında 1000'den az ilgili yayına ulaşılmaması sonucunda sıralamalardan çıkarılması, kaliteyi yüksek tutmak istemesinden kaynaklanıyor olabilir. İtibar anketi THE ve US News için özellikle önemli

bir faktördür (Pusser ve Marginson, 2013). Sonuçta ölçüt kriterlerinin benzer olması durumunda bile bazı sıralamalarının daha popüler olduğu ve bilinirliğinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak bu durum gelecek yıllarda RUR da THE gibi popüler olma yolunda ilerleyeceği sonucuna ulaşılabilir. Times Higher Education Etki Sıralaması, üniversiteleri Birleşmiş Milletler' in Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine (SKH) göre değerlendiren tek küresel performans tablosudur (THE, 2022). 28 ülkede 143.000'den fazla öğrenciden geri bildirim alan Uluslararası Öğrenci Barometresi, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin %80' inden fazlasının sıralamalara yüksek ilgisi vardır. Öğrenciler arasında, hangi yükseköğretime katılacağına karar vermede ilk on etkili faktörde itibar faktörleri baskındır (Hazelkorn, 2018). Öğrenci ve veliler için farklı üniversitelerin niteliklerini anlamlandırma, karşılaştırmayı mümkün kılan noktada Google Trends verileri yol gösterici olmaktadır. Google Trends popülerliği ele alan sıralama sistemlerinin kullanımını yaygın hale getirmekte ve üniversite seçiminde karşılaştırma imkânı sunmaktadır.

Üniversite sıralamaları son dönemlerde dünya çapında yükseköğretim sistemlerinde giderek daha fazla öne çıkmaya başlamaktadır (Pusser ve Marginson, 2013). Sonuçta araştırmanın amacı doğrultusunda inşa edilen çalışmanın küresel üniversite sıralamaları genelinde, üniversitelerin mükemmelliğini değerlendirmek için önemli bir kaynak olarak görüldüğü, eğitim kademesinde var olan ve etkilenen her kesim için öneme sahip olduğu sonucuna varılmaktadır. Çünkü hem devlet hem de özel üniversiteler devletin siyasi kurumları olarak kabul edilebilir (Kaul, 2008; Pusser, 2008). Herkes için öneme sahip olan dünya sıralamalarında eklenen her bir bilginin, farklı hedef kitle için farklı bir değeri ifade ettiği beklenmektedir. Bu durum dünya üniversite sıralamalarının, bu çerçevede kapsamında özellikle değerlerin açık bir ifadesidir (Pusser ve Marginson, 2013). Google Trends verilerinin bilinirliği ve popülerliği üzerinde ortaya çıkan dünya sıralama sistemleri daha çok kullanılmaktadır. Bu bilgilere yönelik raporların medyada yansımaları da eğitim politikalarını ayrıca etkilemektedir (Fowles, Frederickson ve Koppell, 2016). Açıkçası sıralama sistemleri zamanla daha fazla kabul edilmekteyken, bu durum eğitim pazarında dünya sıralamalarının bazı eleştirel bakış açıları getirdiği görülmektedir. Üniversitelerin ücretli öğrencileri çekme isteği, hükümetlerin üniversiteleri giderek ekonomik kurum olarak görmeleri, öğrencilerin doğru yatırım yapmak için baskı altında kalmaları üniversitelerin sıralamaya girme çabalarının eleştirel yönünü ortaya koymaktadır (Marginson, 2007; Pusser, 2008).

Öneriler

Gelecek araştırmacılara, dünya sıralama sistemlerinin konu bazlı olarak detaylı incelenmesini, bu sıralamalarda kullanılan her bir ölçütün alt kriter kapsamında çalışılması, ağırlıklı ölçüt karşılaştırma yapılması önerilmektedir. Ayrıca içerikte bu çalışmada yer alan dünya sıralama kapsamı azaltılarak derin boyutta ölçüt incelenmesi yapılabilir. Aynı zamanda ülke bazlı çalışmalara da yer verilerek ülkelerin sıralama sistemlerinde durum karşılaştırması yapılması öneriler arasında yerini almaktadır.

Kaynakça

- Agasisti, T., & Bonomi, F. (2014). Benchmarking universities' efficiency indicators in the presence of internal heterogeneity. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1237–1255. doi:10.1080/03075079.2013.801423
- Amsler, S. S. & Bolsmann, C. (2012) University ranking as social exclusion, *British Journal of Sociology of Education*, 33:2, 283-301, To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2011.649835>
- ARWU (2022), <https://www.shanghairanking.com/>
- Aust, J., & Musselin, C. (2014). The reconfiguration of the French university landscape as an indirect consequence of the Shangay rankings, or how rankings indirectly affect the design of higher education systems. *European Group of Organizational Studies (EGOS) Colloquium*, Rotterdam, NL.
- Borup, D., & Schütte, E. C. M. (2022). In search of a job: Forecasting employment growth using Google Trends. *Journal of Business & Economic Statistics*, 40(1), 186-200.
- Bowen, G., A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <http://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Bowman, N., & Bastedo, M. (2009). Getting on the front page: Organizational reputation, status signals, and the impact of U.S. News and World Report on student decisions. *Research in Higher Education*, doi:10.1007/sl 1162-009-9129-8.

- Cavallin, M., & Lindblad, S. (2006). *Världsmästerskap i vetenskap? En granskning av internationella rankinglistor och deras sätt att hantera kvaliteter hos universitetet*. Göteborg: Göteborgs Universitet Dnr G11 530/06.
- Chen, K. H., & Liao, P. Y. (2012). A comparative study on world university rankings: a bibliometric survey. *Scientometrics*, 92(1), 89-103.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- CWUR (2022). <https://cwur.org/methodology/world-university-rankings.php>
- Department of Business, Innovation and Skills. (2010). Letter on higher education funding for 2011–12 and beyond, December 20. <http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/higher-education/docs/h/10-1359-hefce-grant-letter-20-dec-2010.pdf>.
- Dill, D. D., & Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher education*, 49(4), 495-533.
- Europa (2004). *Role of Universities in a Knowledge-based Society and Economy*. Brussels: European Commission.
- Fauzi, M. A., Tan, C. N. L., Daud, M., & Awalludin, M. M. N. (2020). University rankings: A review of methodological flaws. *Issues in Educational Research*, 30(1), 79-96.
- Fowles, J., Frederickson, H. G., & Koppell, J. (2016). University rankings: Evidence and a conceptual framework. *Public Administration Review*, 76, 790–803.
- Gnolek, S. L., Falciano, V. T., & Kuncl, R. W. (2014). Modeling change and variation in US News & World Report college rankings: What would it really take to be in the top 20?. *Research in Higher Education*, 55, 761-779. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/24571815>
- Goglio, V. (2016). One size fits all? A different perspective on university rankings, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38:2, 212-226, DOI: [10.1080/1360080X.2016.1150553](https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1150553)
- Google Trends (2022). <https://trends.google.com/trends/>. March 6, 2022
- Grewal, R., Dearden, J. A., & Lllien, G. L. (2008). The university rankings game: Modeling the competition among universities for ranking. *The American Statistician*, 62(3), 232-237.
- Griffith, A., & Rask, K. (2007). The influence of the U.S news and world report collegiate rankings on the matriculation decision of high-ability students: 1995- 2004. *Economics of Education Review*, 26, 244-255.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Hazelkorn, E. (2014). Reflections on a Decade of Global Rankings: what we've learned and outstanding issues. *European journal of education*, 49(1), 12-28.
- Hazelkorn, E. (2018). Reshaping the world order of higher education: the role and impact of rankings on national and global systems. *Policy Reviews in Higher Education*, 2(1), 4-31
- Hazelkorn, E., (2007). The impact of league tables and ranking systems on higher education decision making. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), pp.1-24.
- Jokar, M., Rahmanian, V., Sharifi, N., Rahmanian, N., & Khoubfekr, H. (2021). Feline infectious peritonitis and feline coronavirus interest during the COVID-19 pandemic: A google trends analysis. *American Journal of Animal and Veterinary Sciences*, 162-165. doi:10.3844/ajavsp.2021.162.165
- Kaul, I. (2008). Providing (contested) global public goods. In V. Rittberger & M. Nettesheim (Eds.), *Authority in the global political economy* (pp 89–115). New York: Palgrave Macmillan.
- Kehm, B. M. (2014). Global university rankings—Impacts and unintended side effects. *European Journal of Education*, 49(1), 102-112.
- Kusumastuti, D., & Idrus, N. (2017). Nurturing quality of higher education through national ranking: a potential empowerment model for developing countries. *Quality in Higher education*, 23(3), 230-248.
- Leiden (2022), <https://www.leidenranking.com/>
- Lindblad, S., & Lindblad, R. F. (2009). Transnational governance of higher education: On globalization and international university ranking lists. *Teachers College Record*, 111(14), 180-202.
- Marginson, S. & Van Der Wende, M. (2007). To rank or to be ranked: the impact of global rankings in higher education, *Journal of Studies in International Education*, 11, pp. 306–329.

- Marginson, S. (2007). University rankings, government and social order. [http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff_pages/Marginson/Simons et al chapter%28Marginson%290707.pdf](http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff_pages/Marginson/Simons_et_al_chapter%28Marginson%290707.pdf).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Neave, G. (2009). Institutional autonomy 2010–2020. A tale of Elan – Two steps back to make one very large leap forward. In B.M. Kehm, J. Huisman, & B. Stensaker (Eds.), *The European higher education area: perspectives on a moving target* (pp. 3–22). Rotterdam, NL: Sense Publishers.
- Newman, M., (2010). *Networks: an introduction*. Oxford university press.
- Noumanong, T., & Leksakul, K. (2016). University Rankings for Higher Education Institutes in Thailand. *Asr Chiang Mai University Journal Of Social Sciences And Humanities*, 3(1), 61-72.
- NTU (2022). <http://nturanking.csti.tw/methodology/indicators>
- Osborne, J. (2010). What happened to social justice? On the European higher education area (EHEA). *Journal of Critical Globalization Studies, comment piece*, January 12. http://www.criticalglobalisation.com/blogs/juliaosborn_what_happened_to_social_justice.html.
- Peters, M. A. (2019). Global university rankings: Metrics, performance, governance. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 5-13. DOI: 10.1080/00131857.2017.1381472
- Pusser, B. (2008). The state, the market and the institutional estate: Revisiting contemporary authority relations in higher education. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. XXIII; pp. 105–139). New York: Agathon Press.
- Pusser, B., & Marginson, S. (2013). University rankings in critical perspective. *The journal of higher education*, 84(4), 544-568.
- QS (2022). <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4405955370898-QS-World-University-Rankings>
- RUR (2022). <https://roundranking.com/methodology/methodology.html>
- Rybiński, K., & Wodecki, A. (2022). Are university ranking and popularity related? An analysis of 500 universities in Google Trends and the QS ranking in 2012-2020. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1-18.
- Saisana, M., d'Hombres, B., Saltelli, A. (2011). Ricketty numbers: Volatility of university rankings and policy implications. *Research Policy*, 40(1), 165-177. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.09.003>
- Sharma, M., & Sharma, S. (2020). The rising number of COVID-19 cases reflecting growing search trend and concern of people: a Google Trend Analysis of eight major countries. *J Med Syst*;44(7):117. doi:10.1007/s10916-020-01588-5
- Shattock, M. (2017). The ‘world class’ university and international ranking systems: what are the policy implications for governments and institutions?. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(1), 4-21. <https://doi.org/10.1080/23322969.2016.1236669>
- SJR (2022), <https://www.scimagoir.com/methodology.php>
- StatCounter Google (2022). [Erişim tarihi: 12.03.2022]. Search engine market share Turkey. Erişim linki: <https://gs.statcounter.com/search-engine-market-share/all/turkey/2020>
- THE (2022). <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2022-methodology>
- URAP (2022). <https://urapcenter.org/Methodology>
- US News (2022). <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/articles/methodology>
- Van der Wende, M., & Don, W. (2009). Rankings and classifications: The need for a multidimensional approach. *Mapping the higher education landscape*, 71-86.
- Van Eck, N.J. & Waltman, L., (2009). How to normalize cooccurrence data? An analysis of some well-known similarity measures. *J. Am. Soc. Inf. Sci. Technol.* 60, 1635–1651.
- Watts, R.J. & Porter, A.L., (1997). Innovation forecasting. *Technol. Forecast. Soc. Chang.* 56, 25–47.
- Webometrics (2022). <https://www.webometrics.info/en>
- Wedlin, L. (2008). University marketization: The process and its limits. *The university in the market*, 84, 143-153.
- YÖK (2020). <https://www.yok.gov.tr/Documents/Universiteler/izleme-ve-degerlendirme-kriteri/2020/universite-izleme-ve-degerlendirme-gostergeleri-ve-aciklamalari-2020.pdf>

EXTENDED SUMMARY

In this research, in the world rankings; It is aimed to reveal the important criteria, to compare the search volume, and to investigate the popularity of the rankings using Google Trends data. The criteria in the current world rankings enable universities to be evaluated in terms of ranking, to reveal their academic characteristics, and to reveal the criteria that are important for being included in the best university. In this respect, the current study aims to present an overview of the criteria in the rankings by revealing the importance of measuring the academic indicators of world university rankings. Because it is known that the information added to each ranking represents a different value for different target audiences. Most studies on world rankings have been interpreted by focusing on the technical and methodological aspects of the rankings. In this direction, in the current study, it is aimed to compare the search volume of university rankings and to investigate their popularity by examining the data of Google Trends, one of the largest search engines. Thus, the study is differentiated at this point. Because, in many studies on world rankings, there is no other study that reveals the interest and popularity of world rankings using such Google Trends data. Although the data obtained from Google Trends is widely used in areas such as advertising, performance and indicator presentation, its use in higher education is limited. However, Google Trends provides the opportunity to make inferences on the area of interest and guides academic studies by raising awareness of the interest of society and the subjects it follows. Because society finds an answer to the right to know in the rankings with the veil of "transparency". Moreover, we can say that the level of use of this right by the society is clarified by looking at the Google Trends data.

Indicator of ranking systems based on comparison of world universities comparing them in terms of parameters provides a holistic interpretation of the subject. For this purpose, evaluations were made on criteria such as tables presented in the official sources of university ranking systems, data obtained from electronic websites of world rankings, and indicators. In this direction, using Google Trends data, one of the largest search engines, the popularity of university rankings is investigated as a result of comparing the search volume. Google Trends for popularity and awareness of world rankings in the study. While obtaining data from Google Trends, the search interest of the world rankings was examined by selecting the categories "worldwide", "last 12 months", "all categories" and "google web search". While doing research in this model, it is important to reveal the possible relationship between the concepts and to interpret this relationship. Moreover; URAP, ARWU, CWUR, CWTS-Leiden, which constitute the set of elements of the research, at the stage of compiling the data to be processed in the research, concretizing the data, reach the conclusion and validating the data to collect the data used in the research. Indicators and criteria in NTU, QS, RUR, US News, SCImago-SJR, THE, and Webometrics web pages were examined. When Google Trends searches its data, capitalization and lowercase letters affect search interest. For this purpose, a search was made using the most popular abbreviation of ranking systems.

In this study, the world rankings were evaluated on criteria such as data and indicators made on Google Trends. THE is at the forefront of popularity, with QS 69 regions in over 70 regions worldwide. US News follows this with 31 regions, Webometrics with 15 regions, and ARWU with 12 regions, demonstrating its recognition. URAP 11 regions, SJR ten regions, CWUR eight regions, Leiden University seven regions, NTU six regions and finally RUR three regions were searched worldwide. In addition, it is seen in the findings obtained as a result of Google Trends search volume; the regions using different world rankings are the USA and India; We frequently use THE, QS, US News, Webometrics, ARWU rankings, Canada's THE, QS, US News, ARWU rankings, Germany, China and Turkey's THE, QS, US News rankings, and Russia's THE and QS rankings. appears to be in use and popular.

As a result of the research; It is seen that some of the leading rankings such as THE, QS, US News, Webometrics, ARWU, URAP, SJR, CWUR, CWTS-Leiden, NTU and RUR are strongly based on bibliometric data and have high similarities, from the most popular and well-known, respectively. Research, teaching and citations are emphasized in the world rankings criteria; It also includes comprehensive measures of the international outlook, reputation survey, citations, academic excellence, and industrial collaboration. As a result, the study, which was built in line with the purpose of the research, is seen as an important resource for evaluating the excellence of universities across global university rankings, and it is of importance for every segment existing

and affected at the education level conclusion is reached. Because both state and private universities can be considered as political institutions of the state.

**THE ANALYSIS OF A TEXTBOOK ACTIVITY ON SUGGESTIONS ACCORDING TO SPEAKING
FRAMEWORK BY HYMES AND ITS ADAPTATION**
**ÖNERİ KONULU BİR DERS KİTABI ETKİNLİĞİNİN HYMES'İN SPEAKING ÇERÇEVESİNE
GÖRE İNCELENMESİ VE UYARLANMASI**

Ezgi KIYANÇIÇEK

ezgi.icli@istanbul.edu.tr

İstanbul Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu
ORCID: 0000-0002-1865-0023

Çiğdem KARATEPE

ozlem1@uludag.edu.tr

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi
ORCID: 0000-0002-2902-6656

ABSTRACT

Geliş Tarihi:

05.03.2023

Kabul Tarihi:

30.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Eğitimsel edim bilim,
Edim bilimsel
yetkinlik,
Ders kitabı materyali
uyarlama,
Dil eylem,
Öneri.

Keywords

Instructional
pragmatics,
Pragmatic
competence,
Coursebook material
adaptation,
Speech act,
Suggestions

Teaching speech acts and designing activities for this purpose have gained massive attention recently. It is realized that they play an essential role in language use and consequently in language teaching. The current study investigates if a specific material designed to teach suggestions in Cutting Edge Pre-Intermediate (2017) level book is well-designed according to the SPEAKING framework proposed by Hymes in 1974. This framework focuses on the inclusion of pragmatic elements, which are the speech components that underlie a speech event in language teaching materials. To this end, after the detailed analysis of the material in the light of the SPEAKING framework, it was found that the course book material lacks certain pragmatic elements such as setting, participants, genre, and language use. Therefore, the material was further adapted, and the material adaptation was checked by two native speaker English language instructors and five non-native English language instructors. Based on the feedback from the instructors, the material was further modified and finalized.

ÖZET

Söz edimlerini öğretmek ve bu amaçla etkinlikler tasarlamak son yıllarda büyük ilgi görmektedir. Bu yapıların dil kullanımında ve dolayısıyla dil öğretiminde önemli bir rol oynadıkları anlaşılmıştır. Mevcut çalışma, Cutting Edge Pre-Intermediate (2017) seviyesindeki kitaptaki tavsiye verme için tasarlanmış belirli bir materyalin, 1974'te Hymes tarafından önerilen SPEAKING çerçevesine göre iyi tasarlanmış olup olmadığını araştırmaktadır. Bu çerçevede, bir konuşma olayının altında yatan konuşma bileşenleri olan edim bilimsel unsurların dil öğretim materyallerine dahil edilmesine odaklanmaktadır. Bu amaçla, SPEAKING çerçevesi ışığında materyalin detaylı analizinden sonra, ders kitabı materyalinin ortam, katılımcılar, tür ve dil kullanımı gibi belirli edim bilimsel unsurlardan yoksun olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, materyal uyarlaması yapıldı ve bu materyal uyarlaması, anadili İngilizce olan iki İngilizce eğitmeni ve ana dili İngilizce olmayan beş İngilizce eğitmeni tarafından kontrol edilmiştir. Eğitmenlerden gelen geri bildirimlere dayanarak, materyal daha da değiştirilmiş ve sonlandırılmıştır.

Atıf/Cite as: Kıyançık, E. & Karatepe, Ç. (2023). The analysis of a textbook activity on suggestions according to speaking framework by Hymes and its adaptation. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 4(1), 28-48.

Introduction

Almost three decades ago Kasper (1997) asked whether pragmatics could be taught, this question has not been answered by teachers confidently (Karatepe & Civelek 2021; Korkmaz & Karatepe 2022). Pragmatic competence was included in the definition of communicative competence by Bachman (1990). Blum-Kulka et al (1989) assert that even highly proficient learners need to receive instruction on pragmatics as they frequently fail to interpret the illocutionary meaning of speech acts or use speech acts appropriately. CEFR (2001) described functional competence which partially included pragmatic competence. Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor (2003) claimed that learners required support when learning features of pragmatics because of their multi-layered functions. The first available aid for learners and teachers in this process that one can think of is the English coursebooks, which are supposed to represent the target language in many respects. However, decades later many studies in the field of EFL report that pragmatics has not found its deserved place and enough emphasis in English coursebooks (Harwood, 2014; Karatepe, 1998; Kasper, 1997; Taguchi, 2015; Vallenga 2004; Cohen & Ishihara 2013). Sadly, representing features of pragmatics appears to be regarded as an optional task (Harwood, 2014, Korkmaz & Karatepe 2022; Karatepe & Civelek 2021).

Recent research in the discourse analysis literature highlights that EFL learners may face some difficulties when communicating in various social contexts due to several factors such as lack of knowledge related to language function and cultural knowledge, and therefore, it is crucial to teach language learners how to formulate speech acts to achieve successful real-life communication (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003; Hu, 2014; Li, Suleiman, & Sazalie, 2015; Nguyen, 2011; Ortaçtepe, 2012). When they are not, their lack of pragmatic competence can lead to pragmatic failure (House, 19983) This realization highlights the importance of teaching pragmatic norms in EFL classrooms. Moreover, pragmatic failure is regarded as a serious issue since it is likely to lead to some interactional breakdowns (Karatepe, 2016; Kıyanççek, 2023; Li, Suleiman, & Sazalie, 2015).

Therefore, it is vitally important to analyse the course book contents as much as the literature focus on pragmatic competence and its development in language learners. However, the number of studies focusing on course book analysis from a pragmatic perspective is still limited (Cortazzi & Jin, 2018). Moreover, the studies on coursebooks tend to focus on the course book evaluation by analyzing the multimedia use, technology integration, grammar content, and layout (Bruton, 1997; Hismanoğlu, 2011; Koral & Mirici, 2021; Si, 2020; Şahin, 2020; Tekir & Arıkan, 2007; Tok, 2010).

The present study argues that studies focusing on pragmatics in coursebooks should have a theoretical background which was proposed specifically for the evaluation of the features of pragmatics. For this purpose, authors adapted the theoretical framework SPEAKING which was proposed by Hymes (1974) to describe how we create meaning from a more pragmatic perspective, which can be implemented into analysing teaching materials from a similar point of view to foster pragmatic competence. The theory has hardly been used in ELT research. That is, the current research is designed to fill this research gap by analysing a unit from a course book which was designed to teach the speech act of *suggestion*. The researcher based their study on the theory proposed by Hymes (1974) and provided some alternative language learning activities and tasks.

Literature Review

Speech Acts in Coursebooks

Speech acts can be defined as the utterance or the expression of interaction that serves a purpose. Bardovi-Harlig (2010, p. 219) states that “the dominant area of investigation within interlanguage pragmatics has been the “speech act” and the researchers have studied speech acts for years (Blum-Kulka & Olshtain, 1986; Blum-Kulka, 1991; Flores Salgado, 2011; Göy, Zeyrek & Otcu, 2012; Karatepe 1998, 2001, 2016). Yule (1996) defines speech acts as the actions which are performed via utterances. In many cases, we need speech “to perform an action” (Austin, 1975, p. 375).

It is well-accepted that coursebooks are the primary language sources in EFL classrooms, making them an inevitable part of the language learning process (Garton & Graves, 2014). Therefore, a significant amount of attention has been paid to developing course materials or coursebooks to teach pragmatics (Crandall & Baştürkmen, 2004; Hillard, 2017; Ishihara, 2010; Siegel, 2016; Siegel et al., 2019; Tatsuki, 2019). However, many studies have scrutinized the effectiveness of coursebooks and the extent to which they present EFL learners with the required information to develop their pragmatic competence. The studies on the extent to which coursebooks represent real-life conversation have shown that EFL coursebooks seldom provide satisfactory examples of real-life English conversation (Berry 2000; Grant & Starks, 2001; McConnachy 2009; McConnachy & Hata 2013). Therefore, it is important to investigate coursebooks to what extent they represent real language.

Another important point to consider in teaching pragmatic components in the classroom is the amount of pragmatic input language learners can have access to. The studies evaluating the extent to which the features of pragmatics and speech acts are represented in coursebooks have shown that they fall short of providing satisfying language samples (Ishihara & Cohen, 2010; McConnachy & Hata, 2013; Vellenga, 2004). One of the earlier studies conducted to analyse ELT coursebooks with regard to pragmatic content was conducted by Bardovi-Harlig et al. in 1991. The researchers examined 20 ELT coursebooks in terms of conversation-closing strategies. Their findings showed that only twelve of the coursebooks contained appropriate examples of closings. Similarly, Boxer and Pickering (1995) also analysed the presentation of complaints in seven coursebooks and reported that only direct complaints were covered, but indirect complaints were not represented. However, studies in the field show that indirect complaint strategies are usually more common than direct complaints in natural conversation (Karatepe 2001 & 2016).

Recent studies have reported similar findings. For example, Alcón and Tricker (2000) examined how some English coursebooks presented the discourse marker *well* and compared its frequency of occurrence in American films. Their findings demonstrated that ELT coursebooks analysed in the study did not provide interactive characteristics of the discourse marker *well*. Due to the nature of features of pragmatics, coursebooks need to provide explicit information about their uses as learners may not be able to deduce this from the input (Karatepe 1998). The study by Vellenga (2004) also included a qualitative and quantitative analysis of eight coursebooks to identify the use of metalanguage, explicit representation of speech acts, and metapragmatic information. The results demonstrated that none of these coursebooks examined provided explicit pragmatic information. Some studies focused on the number of different speech acts included in coursebooks. For example, Nguyen (2011) analysed three Vietnamese high school coursebooks and their workbooks for the involvement of 27 speech acts. The coursebooks were examined in terms of speech act instruction, presentation of speech acts, and pragmatic information inclusion. Nguyen (2011) found that the number of speech acts addressed in the coursebooks decreased throughout the series as the proficiency level increased. Nevertheless, some speech acts were observed across all levels, such as sharing opinions and showing agreement and disagreement, allowing for more practice. However, the overall organization of the speech acts demonstrated that they were not deliberately placed across levels but rather randomly. Nguyen (2011) concluded that the coursebooks did not contain satisfying pragmatic information, and the study highlighted the need to provide further support for learners. Therefore, language learners tend to use a few strategies and forms in any context or conversation (Wyner & Cohen, 2015). Equally, the scarcity of pragmatic items available to be used in the repertoire of language learners might trigger the transfer of L1 norms and forms (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003; Hilliard 2017).

However, other researchers also provide insights into how language teaching materials should be designed to guide learners to become communicatively competent. Tomlinson (2010) explains that language teaching materials are expected to expose the learners to authentic language use, and they “should provide the learners with the opportunities to use the target language to achieve the communicative purpose” (p. 15). Besides, teaching materials should draw the learners’ attention to particular language items so that they can notice different usages (ibid. p.13). When learners do not notice a particular linguistic feature, they will most probably not learn it (see also Schmidt, 1990).

Teachers and learners need contextual information to understand how situational variables influence the choice of lexical and grammatical forms (McConnachy, 2009). Otherwise, they are left to their own devices and transferred from their mother tongue, which may lead to misunderstandings and miscommunication. By presenting speech acts without context, coursebooks deprive learners of a valuable source of information (Tomlinson 2008). Learners need to adopt a more analytical view so that they can grasp the illocutionary force of speech acts. In order for EFL teachers to facilitate learners' understanding of the illocutionary meaning of language forms, they need a framework model by means of which they can enrich the classroom activities to assist learners. For this purpose, McConnachy (2009) suggested the SPEAKING framework proposed by Hymes (1974). The following part will present how this framework could be used to give situational information to facilitate learning in EFL classrooms.

Hymes' SPEAKING framework

It is known that speaking a language well requires more than just knowing the syntax; it also requires an intuitive grasp of certain social norms. The act of speaking alone does not fully convey the meaning to us; rather, the context in which those words are delivered has a significant impact on how we interpret them. This idea was theorised by a well-known anthropologist Dell Hymes. Therefore, he further remarked that there were cultural differences in the ways speakers use the language.

Hymes (1974) developed an analysis of what he terms "speech components." He proposed the framework of SPEAKING, which focuses on the pragmatic aspects of language and can be used to analyse language in context. As McConachy (2009) states that 'SPEAKING' is a mnemonic, and each letter of SPEAKING stands for an aspect of context that is thought to influence the creation and interpretation of meaning- S for Situation; P for Participation; E for Ends; A for Act sequence; K for Key; I for Instrumentalities; N for Norms and G for Genres.

The first letter S stands for *situation*, which contains the scene and the setting. That is, it refers to where the activities take place. In any conversational situation, there is a scene which includes specific acts or activities, and it tends to be the first thing noticed when a speech situation is analysed (Reyaz & Tripathi, 2016). Therefore, setting plays an important role in language use. In an EFL setting, language learners should be informed about the importance of the setting when a new linguistic item is presented. This helps learners develop awareness towards its influence on what is said and what is not said (McConachy, 2009).

The second letter P refers to the *participants in the conversation*, their roles, and the relationship they have. Individuals who play a role in the speech event are the participants. They are not identified by name, but rather by position, status, or power. Their roles, among other things, explain culturally pertinent individuals, particularly for the speech event so that it will be clear in the rules of interaction how they should behave in the event (Kiesling, 2012). This information on the participants will help increase awareness of the interpersonal aspect of language use (McConachy, 2009). Additionally, the letter E represents the *ends* or the *goals of communication*. McConachy (2009) defines it as the element that provides awareness of the purpose. These are the objectives and results that are wanted from a certain discourse. The tone of the speech is extremely important, in addition to the sentences uttered on a surface level.

The following letter A represents the acts or *speech acts and their illocutionary meaning*. It refers to the particular words used, how they are employed, and the relationship between all selected phrases. It also refers to the actual format and content of the message. It has to do with how the message changes and how the sociocultural context of speech in a particular speech community affects both the form and content of the message. The order of the acts impacts how the message is received. Regarding both the form and the content of the interaction, the receiver should comprehend the message and convert it into useful information (Tawakol Gaber El-Zaghal, 2021).

The fourth letter K refers to the *tone of the speech*, and how the speech is delivered in a conversation. The Key is related to the manner. The key determines whether the setting is formal, semi-formal or informal and whether

the participants are content or not. The letter I stands for the *instrumentality* or the channel through which communication flows. It is about the register and socio-linguistic variation in language choice (McConachy, 2009). The term "instrumentalities" refers to the mode of communication, such as writing, speaking on the phone, or simply speaking face-to-face. Questions to emphasize the instrumentalities of the language may focus on the formality or informality, politeness level of the language, etc.

The letter N denotes *norms* and rules for interaction, which create awareness of culture's effect on communication and rules behind politeness strategies (McConachy, 2009). Norms affect communication patterns and determine whether gaps exist or should be avoided. Even the intonation patterns are included under the heading of norms (Kiesling, 2012). The last letter G stands for the *genre*, addressing the types of communicative sequences in a specific discourse such as written, spoken, telephone, and so on (McConachy, 2009). We can mainly observe three different types of communication genres: spoken, written communication, and body language communication (Tawakol Gaber El-Zaghal, 2021).

In short, each letter refers to an issue which can play an important role to enable individuals to have successful communication in real life. It also provides a guide for researchers to investigate to what extent course book activities represent real-life language use.

Suggestions in Coursebooks

In the current study, the main focus will be on the speech act of *suggestion* as it is one of the most commonly observed in EFL coursebooks. The speech act *suggestion* is among the directive category where the speaker aims at getting the hearer to do some action accordingly (Searle, 1976). Rintell (1979) states that "in a *suggestion*, the speaker asks the hearer to take some action which the speaker believes will benefit the hearer, even one that the speaker should desire" (p. 99).

Although we can claim that the majority of the language coursebooks in the market include how to give *suggestions* as part of their linguistic content, Schmidt et al. (1996) state that *suggestions* as part of speech acts in L2 pragmatics have gained less coverage in the literature, unlike the speech act of request (Blum-Kulka et al. 1989; Loutfi, 2016). There might be various reasons underlying the scarcity of content in the literature. According to Santos and Silva (2008), one reason why suggestions have attracted comparatively less interest could be the challenge in identifying *suggestions*.

Although it is claimed to be difficult to detect *suggestions* in communication, it is observed that there have been some studies analysing the language performance of *suggestions* in learners' written or spoken performance. In her research, Toprak (2020) follows a qualitative design to explore how Turkish EFL adult learners make *suggestions* in English in writing form. The data were collected through a scenario-based task that promoted how the participants made *suggestions* and what linguistic strategies and forms they used. The findings of the qualitative content analysis show that the most frequently used *suggestion* category was "conventionalized" while "direct strategies" remained rare. Overall, the results demonstrate that the participant students aimed at delivering less face-threatening *suggestions*. Another study conducted by Banerjee and Carrell (1988) investigated *suggestions* by 28 native Chinese or Malay speakers and 12 native American learners to discover whether adult native speakers (NS) and non-native speakers (NNS) of English preferred different ways when formulating *suggestions*. Another study designed by Martinez-Flor and Fukuya (2005) analysed the effect of explicit and implicit pragmatic teaching on *suggestions* that adult Spanish learners of English formulated. However, it can be concluded from the low numbers of studies in the literature, there is still a need for further investigation on the speech act of *suggestion*.

It is also possible to find some studies analysing coursebooks in terms of representation and presentation of the speech act of *suggestion*. Ekin (2013) analysed ten pre-intermediate and intermediate-level coursebooks in terms of *suggestion* strategies. The researcher also compared the coursebooks to see whether they include authentic-like materials to present *suggestions* to promote pragmatic competence. She highlighted the importance of appropriate input regarding the speech act of *suggestion* strategies for learners. She reported that these coursebooks presented

some conventionalised forms of speech acts. However, there was not enough emphasis on direct and indirect *suggesting* strategies.

In another study, Jiang (2006) conducted a comparative study focusing on the forms needed to perform *suggestions* in both real-life settings and coursebooks. The researcher compared the forms used in real-life settings including professor–student conversation during office hours and student–student study groups to the forms represented in six coursebooks, three of which were old and the others more recent. She aimed at assessing how much coursebooks represented real language use. She concluded that the context and the register defined the forms used to make *suggestions* in real-life conversations, and more recent coursebooks included more linguistic forms for *suggestions* compared to the old-generation coursebooks. However, she also observed some differences between real language use and the forms represented in the coursebooks. She proposed that coursebooks should provide background and situational information rather than focusing on lists of de-contextualised language structures. She also recommended that coursebooks should provide some real-life-like tasks to raise learners’ awareness of the role of contextual information.

Briefly, the scarcity of studies focusing on the speech act of *suggestion* and considering all the shortcomings of the textbooks in terms of teaching speech acts, there is still a gap in the related research field. Therefore, this study aims at analysing an activity that focuses on *suggestions* in the Cutting Edge Pre-Intermediate (2017) level in light of Hymes’ framework of SPEAKING. Then the researchers propose an adapted version of an activity based on the principles of the framework. Therefore, the research questions of the study are:

- a. To what extent does activity in Cutting Edge Pre-Intermediate (2017, p.112) meet or fulfil the framework of SPEAKING proposed by Dell Hymes?
- b. To what extent can the material be adapted to meet the principles of the framework?

Methodology

The current research follows a qualitative research design which is mainly based on the analysis of a course book material designed to teach speech act of *suggestion* at a pre-intermediate level based on the SPEAKING framework (Hymes 1974). The study, which embraces a constructivist point, has used a qualitative design to unearth new ideas and views while also achieving an in-depth understanding of the issue (Creswell, 2009). The course book analysed in the study is Cutting Edge Pre-intermediate by Cunningham et al. (2017). The course book is purposefully chosen since it has been used as a language teaching material in the university context in which one of the researchers has been working. Therefore, the researcher has a comprehensive knowledge of the course book design, content and layout, which might guide the analysis process. Additionally, although there have been studies focusing on the analysis of the Cutting Edge series in terms of various points such as tasks (Nitta & Gardner, 2005), appropriateness of the material for the purpose of the learners (Alshabeb et al., 2017), real language representation (Abali, 2006) and teachers’ perspective regarding the material (Alshehri, 2016), to the researchers’ knowledge there has been no study focusing on its pragmatic content, namely speech act of *suggestion* in pre-intermediate level.

For the current study, the data collection process was done in two stages. In the first stage, an activity that focuses on teaching *how to make suggestions* in Cutting Edge Pre-Intermediate (2017, p. 112) was chosen as a target language material to be evaluated. The researchers initially analysed the course book activity from the perspective of the ‘SPEAKING’ framework. In the meantime, ethics committee approval from Bursa Uludağ University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee was obtained for this study. In the second stage, the researchers proposed an adaptation of the material to make it more effective. This adaptation was further sent to several language instructors, who have been working with the course book. The participants were informed about the aims of the study and asked to sign a consent form before data collection. The participants were also informed that they could leave the research for any reason after it started. The researcher provided the participants with a detailed summary of the SPEAKING framework and the comparative study of the materials. The participants were first asked to grasp the idea behind the framework by studying the

summary, and then they were invited to analyse course book the course book material and its adaptation. The following questions were also provided to the participants.

- Do you think the course book material will help language teachers to promote pragmatic competence?
- Do you think the course book adaption and the modified activity will help language teachers promote pragmatic competence?
- Do you think the modified material attached will create an appropriate context for learners to gain pragmatic competence and internalize the speech act of suggesting?
- How do you think the modified activity can be designed better to promote real language learning?

In light of the framework and the feedback, the researchers came up with the final adaptation to be implemented in the classroom for further studies.

Instructional context

The current study took place in a higher education setting in which the course book was chosen by the institution and has been used to teach English as a foreign language in a preparatory program at a state university in Istanbul. The preparatory program is designed around general English courses. The students are registered in this obligatory general English course before they start their specialised field studies in their relevant departments. The program's overall design is based on communicative outcomes and productive skills, and a formal assessment. However, what little pragmatics elements exist in the course book in question have not been highlighted and sadly even omitted (Karatepe & Civelek 2021; Korkmaz & Karatepe 2023). In this respect, the present study will contribute to making up for a vital missing element in instruction. Therefore, it is in line with the program's aims, contributing to the student's communicative skills.

Participants

The current study is based on the analysis of course book material and its adaptation process by the researchers. However, to increase the efficacy of the adapted material and to prevent potential problems, the researchers asked for feedback from several language instructors from various language teaching backgrounds and experiences. Therefore, seven volunteering English language teachers and instructors who analysed the course book activity and its modified version took part in the study. All the participants have more than ten years of teaching experience in English Language Teaching (ELT). Besides, two of the participants are native English speakers who have CELTA and MA degrees in ELT, and one of whom holds DELTA. One of these native English teachers is also a teacher trainer in one of the prestigious teacher training institutes in Istanbul. The other three participants have been teaching English in an EFL setting for more than ten years and are doing their MA studies in ELT. Additionally, another participant is a former education faculty member who taught pre-service English teachers and who has a PhD in ELT. Finally, the last participant is an instructor with a PhD degree at one of the prominent state universities and teaches pre-service English teachers currently. Therefore, the feedback provided by these seven language instructors provided the researchers with a clear perspective of the material proposed. The participants will not be referred with their real names but with a pseudo name as follows: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7.

Data analysis

The present study is designed around two main research questions and processes followed to answer these questions. Firstly, the researchers chose one of the course book materials designed to teach a pragmatic item: how to make *suggestions*. The researchers constructed a detailed analysis of the activity in the light of the framework on which the current study is based. After all the possible shortcomings and limitations of the material were detected, the researchers designed and proposed an adapted language material, which was based on the same course book content. Following the adaptation process, the researchers contacted some language instructors and teachers to evaluate and give feedback on the material adaptation. Finally, the material was re-designed and finalised in accordance with the feedback to be implemented in classroom practice.

Findings

In this section, the research findings for the research questions are presented. The first research question aimed to determine to what extent the specific activity in cutting Edge Pre-Intermediate (p.112) was appropriate in light of the SPEAKING framework. When the course book activity was analysed, it was realised that the material lacked the elements that activate socio-cultural aspects related to the speech act. Some of these missing elements were the focus on participants of the dialogue, the language used for a specific speech act, and situational information to facilitate the interpretation of the form and function relationship, etc.

Multimedia plays a vital role in the course book design. Visuals are intended to help language learners to have an image of the setting and the content. Therefore, visuals should be related to the topic in the language material. However, the course book material did not have appropriate visual support to create the setting for learners, which is the first element of the SPEAKING framework. The visual used in the course book was found not directly related to the topic of discussion in the video (See Visual 1).

Visual 1

The Image Used in the Coursebook



Note: Taken from Cutting Edge Pre-Intermediate (p.112)

In addition, the researchers and the participants found the warm-up activity in the course book material not appropriate for all age groups since it could not motivate the learners to create a natural dialogue with partners. According to the study conducted by Hansen and Liu (2005), warm-up activities should have “supportive roles” (p.33) in the language classroom to build an atmosphere in which students feel more relaxed to participate in the negotiation of meaning and presenting linguistic content to each other.

Apart from the visual representation and deficiencies of the warm-up activity, the researchers decided that the course book material lacked the appropriate activities. Besides, there was no information about the participants and the setting of the dialogues to support learners’ comprehension. However, according to the SPEAKING framework, the setting and the participants are fundamental components of the language presented and they play a vital role in spoken discourse. Therefore, it is possible to conclude that the material in the Cutting Edge Pre-intermediate course book misses the details related to the setting and the participants of the conversation from the very beginning. Equally, our participant teachers (P1, P2, P4, P5, P7) pointed out that the language item in the course book material mainly lacks contextual elements and language is presented in a decontextualized way.

Another problem related to the course book material was the lack of questions and activities designed for the unit video to help learners to focus on certain language features. In Cutting Edge Pre-Intermediate, there are

usually comprehension questions following the dialogues that students answer while listening/watching some conversations or videos. However, unfortunately, these questions also indicate that the course book limits the focus to comprehension only, which fails to promote pragmatic competence (Table 1).

Table 1

Comprehension Check Questions

Coursebook Material
2. Watch the video and answer the questions.
1. What does the woman want to buy?
2. How many people give her suggestions?

Table 1 shows that the main focus is on finding the correct answer to the questions. Besides, these questions fail to highlight the interpersonal function of language. The students are not directed or guided to realise the goal of the conversation or the acts achieved through certain language use. This means that they cannot become aware of the conversational moves and illocutionary meaning of the language, which are highlighted in Hymes' framework.

In addition, the *suggestion* speech act in this material represents informal language use. Although the material included video-recorded dialogues at home and a phone shop, only the informal use of the speech act of *suggestion* was presented, and the tone of the language which was represented as KEY in the framework and was disregarded in the original material. Learners are not informed about the role of the formality level of the language. It is also seen that the course book material does not provide sufficient information for the production stage. It was found that it failed to present formal and informal language use of *suggestions*.


Similarly, the researchers also realised that there are no activities or questions to take students' attention to the instrumentality component though the students are exposed to the language through a video, and they can hear a dialogue in different settings. They are not provided with the details of the conversations which are all face-to-face dialogues between different parties. Finally, the course book material lacks information regarding the norms affecting the specific language choice in specific speech situations and genres.

The researchers also found that the lack of variety in questions is another drawback of the material. Therefore, the course book material was also analysed in terms of the four question types proposed by McConachy (2009), which he proposed to make Hymes' framework more applicable in language classrooms. One example of these questions is "function-based questions" (McConachy, 2009, p.221) which focus attention on the function of the form. Unfortunately, in the course book, the only activity focusing on the functions of the forms is the pronunciation activity. The learners are asked to group the phrases into the 'Making Suggestion, Agreeing, and Disagreeing' categories while focusing on the pronunciation (Visual 2). However, McConachy (2009) emphasises that the learners' attention should be driven to the specific forms to create an awareness in terms of form and function relationship, and he claims that these question types utilize the metalanguage to analyse the conversational or social function of a saying or utterance within the dialogue. They are beneficial as they encourage learners to notice the social and communicative function first and then the form itself (ibid.).

Visual 2

Form-function Activity

PRONUNCIATION

- 1  Watch and listen to the key phrases for making and responding to suggestions.
- 2 Practise saying them. Add the phrases to the groups below.

Making suggestions	Agreeing	Disagreeing
What about ... ?	All right.	I don't think so. No, I'd prefer to ...

Note: Taken from *Cutting Edge Pre-Intermediate* (p.112)

It was also found that the course book activity lacked “general speculative questions” (McConachy, 2009, p. 122). That is, these are the questions that encourage learners to share their interpretation or understanding of the conversation, not looking for the correct answer within the material. The final type of question “comparative question” (*ibid.*, 122). He argues that these questions help learners compare a social, cultural, or interactional aspect of an interaction between the target language’s culture and their own culture. These questions may facilitate an atmosphere in which attention can be paid to the intercultural differences within the language classroom. Briefly, it is observed in the course book material that it lacks the fundamental components of the SPEAKING framework and possible question types that might foster learners’ pragmatics awareness.

The second research question attempted to find ways to develop the material so that it can provide the learners with better learning opportunities. Therefore, all these issues have been looked into closely in order to improve the existing material by adding components and by enriching the content. In this regard, the researchers first offered to change the visual used in the original material as it provided information about the context of the situation. Because the researchers did not find the visual in the material directly related to the topic of discussion in the video (See Visual 1), it was eliminated in the adaptation process.

Moreover, the researchers and the participating instructors and teachers highlighted the need for a change in the warm-up activity as it failed to inspire students to engage in open-ended conversations with partners. Moreover, four of the participants (P1, P2, P5, P7) pointed out the need for focusing on questions which can potentially trigger active learner participation by relating the topic to their own lives. As a result, the researchers proposed a modified material which started with a warm-up activity to activate learners’ previous knowledge and to promote their participation (Table 2).

Table 2
Warm-up Questions Suggested

Instruction	A. Work with a partner and discuss.
Questions	<ol style="list-style-type: none"> 1. Do you like shopping? Why / Why not? 2. Do you ask for suggestions or advice before you buy something new? If yes, who do you usually ask? 3. What affects your decision when you buy an item? i.e. price, brand, colour, etc.?

The course book material, unfortunately, lacked information about the setting and the participants. Because of this, the researchers targeted to help learners gather some ideas with the help of some visuals (see Visual 2) taken from the unit’s video, in which the target language is introduced, and some guiding questions. With the help of visuals and questions given in the modified material, learners can be encouraged to share ideas about the people and the setting. The literature is rich with studies reporting the benefits of presenting language items within a context that supports meaningful learning experiences, and thus visuals can be used for this purpose

(Karatepe & Yılmaz 2018; Novawan, 2020). Visuals also help teachers turn the learning process into a more effective, enjoyable, and inspirational experience for learners.

Visual 3

Alternative Visuals from the Video



Work with a partner and discuss the questions below.

1. Who are the people in the photos? What do you think their relationship is?
2. Where are they?
3. What do you think they are talking about?

Another problem related to the course book material was the lack of questions and activities designed for the unit video to analyse the language. In Cutting Edge Pre-Intermediate, there are usually questions following the dialogues that students can answer by listening to or watching some conversations or videos. However, unfortunately, these questions also reveal that the course book limits the focus to comprehension only, which is not enough to promote pragmatic competence. Table 1 below shows a comparison of the course book material and some question examples from the modified material.

Another problem that stood out in the teaching material was the type of activities designed to get the learners' attention to the target linguistic and pragmatic elements. As the existing material was only used for questions to check comprehension, the researchers offered more questions to attract the attention of the learners to the participants, setting and language used in these settings and with the characters in the dialogue (Table 3). Therefore, it is aimed to guide learners to realize possible changes in the language in different settings.

Table 3

Comparison of Coursebook Material and Modified Material

Coursebook Material	Modified Material
2. Watch the video and answer the questions.	C. Watch the video and answer the questions for each category.
3. What does the woman want to buy?	At home
4. How many people give her suggestions?	<ol style="list-style-type: none"> 1. What is the relationship between these two people? 2. Do you think the woman really wants help? Why / Why not? 3. How many different suggestions did the man make?
	In a mobile phone shop
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Who are the people in the video? 2. Do you think the woman really wants help? Why / Why not? 3. How many different suggestions did the shop assistant make?


The main emphasis, as seen in Table 3, is on determining the correct response to the questions. Additionally, the course book's questions do not emphasize how the interpersonal dynamics of the conversation were elaborated and could lead to changes in the language. This may constrain learners' understanding of the relationship between speakers and other social factors. Therefore, in line with the framework and the data gathered from the participants, the researchers proposed some comprehension check questions involving the major pragmatic elements. Therefore, the modified activity aimed to present questions that focus more attention on the participants, context, and some socio-pragmatic elements and share ideas rather than solely finding the correct answer.

The language presented in the material is found to be limited in terms of variety and authenticity depending on the conversational situation or the situation in which the dialogue takes place. This means that almost all the language used in the course book material exemplifies informal interaction situations, which is only one aspect of the key component of the framework. Additionally, the learners are not informed that it was a face-to-face conversation sample involving body language and gestures. Moreover, participant instructors also highlighted the need for additional language exposure in which learners could explore formal or semiformal contexts and language forms used to achieve certain linguistic functions (Five participants: P2, P3, P5, P6, P7). Therefore, the learners are provided with an extra dialogue to work as a reading practice to get exposed to different forms to make *suggestions* in a more formal setting. Also, the data from the participants indicated that activities and questions in the modified activity would encourage learners to realize how they can use various forms in different settings.

It can also be observed that the course book's content is insufficient for the production stage. Given that all of the conversation scenarios in the production activity are informal (two participants: P2, P3), there is a lack of variance in the context's formality and informality. Additionally, a few participants stated that the roles in the role-plays should be clearly provided to the students to help them in the production stage (P2, P3, P7). Therefore, the activity was redesigned, and the roles of the speakers were provided for learners. Also, a flow chart was prepared for the learners to guide them through dialogue production as scaffolding plays a vital role in language learning as it supports learners.

The researchers also discovered that the material's lack of variety in the questions is a weakness. In order to make Hymes' framework more practical in language classes, McConachy (2009) presents four different question types, which were also used to analyse the material in the current study. Firstly, the researchers realized the scarcity of "function-based questions" (McConachy, 2009, p.221), which are based on the function of the form. That is, these question types make use of the metalanguage to examine the conversational or social function of a saying or utterance within the dialogue (*ibid*). The learners' attention should be drawn to the specific forms to develop an awareness of the relationship between form and function. They are helpful because they stimulate students to focus first on the social and communicative purpose before the form itself (*ibid*). However, unfortunately, the pronunciation exercise is the only activity in the book that specifically addresses the functions of the forms - 'Making Suggestion, Agreeing, and Disagreeing'. However, these kinds of function-based activities should be specifically designed to guide learners to direct their attention to the function rather than focusing on how to pronounce them. The pronunciation exercise was, therefore, replaced with an alternative which emphasises the speech acts of suggesting, agreeing, and disagreeing (see Tables 2 & 4).

Table 4
Comparison of Coursebook Material and Modified Material

Coursebook Material	Modified Material												
<p>PRONUNCIATION</p> <p>1  Watch and listen to the key phrases for making and responding to suggestions.</p> <p>2 Practise saying them. Add the phrases to the groups below.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Making suggestions</th> <th>Agreeing</th> <th>Disagreeing</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>What about ... ?</td> <td>All right.</td> <td>I don't think so. No, I'd prefer to ...</td> </tr> </tbody> </table>	Making suggestions	Agreeing	Disagreeing	What about ... ?	All right.	I don't think so. No, I'd prefer to ...	<p>Look at the script and find the expressions used for Making suggestions, Agreeing and Disagreeing. Put the expressions into the correct categories below.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Making Suggestions</th> <th>Agreeing</th> <th>Disagreeing</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>What about....?</td> <td>All right.</td> <td>I don't think so. No, I'd prefer to</td> </tr> </tbody> </table>	Making Suggestions	Agreeing	Disagreeing	What about....?	All right.	I don't think so. No, I'd prefer to
Making suggestions	Agreeing	Disagreeing											
What about ... ?	All right.	I don't think so. No, I'd prefer to ...											
Making Suggestions	Agreeing	Disagreeing											
What about....?	All right.	I don't think so. No, I'd prefer to											

Function-based questions are not the only missing question category that can be utilized to attract attention to the pragmatic elements. It was also discovered that the course book exercises lacked "general speculative questions" (McConachy, 2009, p. 122). McConachy (2009) defines these questions as the ones that can encourage students to share their views or understanding of the conversation rather than seek the right answer within the course material. As a result, researchers provided some additional activities and questions to meet this need. Some examples of these questions included in the modified material are as follows:

e.g., Was the conversation with the shop assistant formal or informal? Why do you think so?
Do you think the woman really wants help? Why / Why not?

The "comparative questions" were the last category of questions that were added to the changed content (McConachy, 2009, 122). According to him, these types of questions enable students to compare cultural, social or interactional features of their own and of the target language in a conversational situation. These kinds of questions might help create an environment in which cultural differences can be the emphasis or some part of the language instruction. Based on this perspective, the following activity was planned accordingly to facilitate the emphasis on comparing different languages:

e.g., Look at the dialogues above. How would you make the same *suggestion* in your language? Would it be more direct or indirect, polite or impolite, formal or informal? Why?

Briefly, material adaptation has always been part of language teaching as coursebooks may lack certain linguistic and pragmatic elements that might benefit language learners in real-life contexts. A similar finding has been reached in the current study. Therefore, we can state that after analysing the original book unit and the modified version, both the researchers and the participant instructors and language teachers reported that the adaptation of the activity could be more beneficial for the learners to learn *suggestions*. Another issue that emerged from the data was related to the order of the activities (i.e., from simple to difficult ones) and the question types included (i.e., comprehension check questions before the short reading activity). Also, including more details related to the social context of the role-plays and providing variety in formal and informal language use were recommended by the participants.

Discussion and Conclusion

It is well-accepted that coursebooks provide the language input necessary for language teaching and learning. However, this does not mean that they always deliver what the language learners need. In fact, it has been proven that coursebooks lack some pragmatic and socio-linguistic aspects of the language within them (Bardovi-Harlig 2001; Nguyen 2011). EFL teachers are now required to make adaptations to the language material in

order to give students effective pragmatics instruction since EFL course books. For teaching pragmatics, a number of exercises to raise pragmatic awareness have been provided for both language instructors and book writers and designers. However, it is still very common to observe a lack of pragmatic elements in the language materials.

Course books are regarded as an essential source of language input in language classrooms; however, language teachers are expected to take roles in material development and adaptation rather than simply using the course book (Tatsuki, 2019). Furthermore, Howard and Major (2004) claim that material development by teachers has four benefits. It helps contextualise the language input and creates a clear relation between the context and the material. It guides the teacher to realize the learners' individual needs and address the diversity in the classroom. Next, it enables the teacher to have a personal touch on the material, which may increase learners' active participation and appreciation. Finally, it creates opportunities for the teacher to include local and global events and promotes the relevance of the language lesson to real life (Howard and Major, 2004). Tatsuki (2019) proposes two steps that are important in material development: "identify the material development target and plan the components." (p. 324). In the first stage, it is suggested to research the learners and their pragmatic needs. In the second step, it is time to integrate the needs analysis with a principled approach to material development which focuses on the implementation of language acquisition theories, principles of language teaching, up-to-date knowledge of target language use, and conclusions fetched from close examination and assessment of materials in use (Tomlinson, 2010). Therefore, the material design or adaptation process should be based on a solid theory representing natural language use. Real-life communication should be represented in the classroom to teach pragmatic competence (Ishihara & Cohen, 2010).

Briefly, the current study was designed around two main research questions based on the material to teach suggestions in Cutting Edge Pre-Intermediate (p.112). The first research question attempted to determine the extent to which the activity mentioned earlier fulfils the requirements of the framework proposed by Hymes (1974). The analysis of the course book material indicated that the activities in the material were not designed in accordance with the components of the framework. The main elements that the material lacked were, in fact, the clear presentation of contextual elements, such as place, participants, the relationship between the participants, etc. Knowledge about these elements can support both the quality of comprehension and the appropriateness of speech production (Hadley 2003; Karatepe & Yilmaz 2018; Opp-Beckman & Klinghammer, 2006). With the guidance of the framework, the researchers aimed to design a more effective course material by adapting a course book activity to create some opportunities for learners to promote their pragmatic competence and metapragmatic knowledge. The new version of the material was adapted to include some activities to create a clear context for learners, to focus on the specific language used for the speech act of *suggestion*, and to increase the impact of the material in terms of pragmatic elements, including speculation questions and comparative questions where L1 and L2 are analysed and compared.

The study also aimed at eliciting the opinions of seven volunteering language instructors and professors in the field of language teaching on material adaptation to create a better learning environment to teach pragmatic elements in the classroom. The participants in the current study also expressed their positive attitude towards the enriched material. They all agreed that contextualisation of the course book unit was necessary (Karatepe & Civelek 2021). The presentation of the contextual clues and pragmatic details provided in the modified version was deemed more effective for teaching pragmatics. They agreed that language learners would be able to observe the use of *suggestion* speech acts and create more authentic dialogues according to the contextual details. In addition, guiding learners by using a flowchart to create a dialogue was thought to be effective, especially in lower language proficiency levels where they need more scaffolding. Moreover, comparing pragmatic strategies in their mother tongue and English was praised by the participant teachers. This way, the learners can develop a more critical perspective of cultural differences and raise their pragmatic awareness (*cf.* Crandall & Baştürkmen, 2004; Ishihara, 2010; Karatepe & Civelek, 2021; McConachy, 2003; Siegel et al., 2018).

The use of Hymes' framework guides the adaptation process as it provides essential components of elements in interaction. Instead of based on their hunch, teachers are advised to follow a framework for guidelines in the process of material adaptation. Similarly, the question types defined by McConnachy (2009) can certainly facilitate the activity. Researchers and teachers are recommended to use a framework and a guide for adapting and developing course materials to avoid relying on their hunch. Even native-speaker teachers certainly need a framework model as leverage. This can make them feel more confident to adapt materials to their learners' unique needs.

Additionally, language teachers need to develop a more critical perspective to improve the marketed course books, but their teaching should not be limited to the book. To avoid this, teachers should be able to improve the activities in course books for specific purposes (Karatepe & Civelek 2021). Similarly, Ishihara and Cohen (2010) suggest teachers not depend on the marketed course books alone for teaching pragmatics. They also advise that teachers look for helpful resources to familiarise themselves with the features of pragmatics. Internet sources can be very helpful. They may also be encouraged to use creativity and to support or replace current materials with more authentic and varied examples where necessary (Ishihara & Cohen, 2010).

Recommendations

Although the current study provides a detailed analysis of course book material and the adaptation of the material, there is still the need to observe the actual practice of modified material in a language classroom. Therefore, for future research, the researchers are to implement the modified version of the course book material to evaluate the efficacy of material adaptation to teach pragmatics in the language classroom.

Furthermore, the researchers believe that programs such as English Language Teaching departments of the universities, which are designed to train future teachers, should revise their course contents and include more courses on how to teach pragmatics. The material evaluation and adaptation courses need to focus on how to adapt materials for teaching pragmatics as well as other language topics.

References

- Abali, Z. E. (2006). *Analysis of Contextual Genuineness of The Dialogues in The Coursebooks Headway, Cutting Edge and Opportunities*. [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- Alcón, E., & Tricker, D. (2000). Teaching discourse competence in the classroom: An example based on the discourse marker well in EFL materials. In Proceedings of the 22nd International Conference of AEDEAN: Lleida. 17th-19th December 1998 (pp. 61-65). Universitat de Lleida.
- Alcón, E. (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? *System*, 33, 417-435.
- Alshabeb, A., Alsubaie, F. H., & Albasheer, A. Z. (2017). English for Specific Purposes: A Study Investigating the Mismatch between the 'Cutting Edge' Course Book and the Needs of Prince Sultan Air Base Students. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 8(3), 376-391.
- Alshehri, A. (2016). Textbook evaluation: teachers' perspectives on cutting edge. *International Journal of English Language Education*, 4(2), 91-106.
- Banerjee, J. & Carrell, P.L. (1988). Tuck in your shirt, you squid: Suggestions in ESL. *Language Learning*, 38, 313-364.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 13-32). Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig K., & R. Mahan-Taylor (2003). *Teaching pragmatics*. U.S. Department of State Office of English Language Programs.
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B.A.S., Mahan-Taylor, R., Morgan, M. J., & Reynolds, D. W. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*, 45, 4-15.
- Bardovi-Harlig, K. (2010). Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design. *Pragmatics across languages and cultures*, 7, 219-259.

- Berry, R. (2000). "You-see" friendly metalanguage: What effect does it have on learners of English? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38, 195-211.
- Blum-Kulka, S. (1987). Indirectness and politeness in requests: Same or different? *Journal of Pragmatics*, 11, 131-46.
- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Ablex Publishing Corporation.
- Blum-Kulka, S. & Olshtain, E. (1986). Too many words: Length of utterance and pragmatic failure. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 165-179.
- Blum-Kulka, S. (1991). Interlanguage pragmatics: The case of requests. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research* (pp. 255-272). *Multilingual Matters*.
- Boxer, D., & Pickering, L. (1995). Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: The case of complaints. *ELT Journal*, 49, 44-58.
- Bruton, A. (1997). In what ways do we want EFL coursebooks to differ? *System*, 25(2), 275-284.
- Chang, Y. F. (2010). 'I no say you say is boring': the development of pragmatic competence in L2 apology. *Language Sciences*, 32(3), 408-424.
- Cohen, A. D. & Ishihara, N. (2013). *Pragmatics*. In Tomlinson, B. (Ed.) *Applied Linguistics and Materials Development*. Bloomsbury.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (2018). Socio-cultural perspectives on coursebook evaluation. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani & H.R. Kargozari (eds.), *Issues in coursebook evaluation*, Eds. (pp. 66-83). Brill.
- Crandall, E., & Basturkmen, H. (2004). Evaluating pragmatics-focused materials. *ELT Journal*, 58, 38-49.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed). Sage Publications.
- Ekin, M. T. Y. (2013). Do current EFL coursebooks work for the development of L2 pragmatic competence? The case of suggestions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1306-1310.
- Flores Salgado, E. (2011). *The pragmatics of requests and apologies: Developmental patterns of Mexican students*. John Benjamins.
- Garton, S. & Graves, K. (2014). *International Perspectives on Materials in ELT*. Palgrave Macmillan.
- Göy, E., Zeyrek, D. & Otcu, B. (2012). Developmental patterns in internal modification of requests: a quantitative study on Turkish learners of English. In M. Economidou Kogetsidis, & H. Woodfield (Eds.), *Interlanguage request modification*. (pp. 51-6). John Benjamins.
- Grant, L., & Starks, D. (2001). Screening appropriate teaching materials: Closing from textbooks and television soap operas. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39, 39-50.
- Hadley, A.O. (2003). *Teaching Language in Context*. (3rd Ed.). Boston: Heinle&Heinle.
- Hansen, J. G., & Liu, J. (2005). Guiding principles for effective peer response. *ELT Journal*, 59(1), 31-38.
- Hilliard, A. (2017). Spoken grammar and its role in the English language classroom. *English Teaching Forum*. Vol. 4: 2-13.
- Howard, J., & Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *The TESOLANZ Journal*, 12(10), 50-58.
- Hu, Z. (2014). Study on developing Chinese college EFL learners' pragmatic competence in relation to language proficiency and overseas experience. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 391-398. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.2.391-398>.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Ishihara, N. (2010). Adapting textbooks for teaching pragmatics. In N. Ishihara & A. D. Cohen (Ed.), *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet* (pp. 145-166). Edinburg: Pearson Education.
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Pearson Education.
- Jiang, X. (2006). Suggestions: What should ESL students know? *System*, 34, 36-54.
- Karatepe, Ç. (1998). *Teaching pragmalinguistics in Teacher Training*. Unpublished PhD Thesis. Liverpool University.
- Karatepe, Ç. (2001). Pragmalinguistic Awareness in EFL Teacher Training. *Language Awareness*, 2(3), 178-188.

- Karatepe, Ç. (2016). Indirectness in requests in complaint letters to the higher institution by Turkish EFL students. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 232, 354-361. Doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.050
- Karatepe, Ç. & Civelek, M. (2021). A case study on EFL teachers' views on material adaptation for teaching pragmatics. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 894-910. DOI: 10.29000/rumelide.953259
- Karatepe, Ç., & Yılmaz, D. (2018). Promoting structured reflectivity in teacher education: An innovative approach. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(1), 57-74.
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught?. <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>.
- Kasper, G. & Rose, K.R. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press.
- Kıyanççek, E. (2023). *The relationship between motivation and pragmatic awareness: A case study of Turkish EFL learners*. [Unpublished master's thesis]. *Bursa Uludağ University*.
- Kiesling, S. F. (2012). Ethnography of speaking. *The handbook of intercultural discourse and communication*, 77-89.
- Koral, M. A., & Mirici, İ. H. (2021). Analysis of speaking skills in high school English language curricula and coursebooks in Turkey. *International Journal of Education, Technology and Science*, 1(3), 61-77.
- Korkmaz, S., & Karatepe, Ç. (2022) Exploring the Pragmatic Awareness and Competence of EFL Instructors at Tertiary Level. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(1), 34-55.
- Levkina, M. (2018). Developing pragmatic competence through tasks in EFL contexts. *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*, 137-158.
- Loutfi, A. (2016). Pragmatic transfer in Moroccan EFL learners' requests. *Asian Journal of Education and e-Learning (AJEEL)* 4 (4), 15-24.
- Martínez-Flor, A., & Fukuya, Y. J. (2005). The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions. *System*, 33(3), 463-480.
- McConachy, T. (2009). Raising sociocultural awareness through contextual analysis: Some tools for teachers. *ELT Journal*, 63(2), 116-125.
- McConachy, T. & Hata, K (2013). Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal*, 67(3), 294-301.
- Nitta, R., & Gardner, S. (2005). Consciousness-raising and practice in ELT coursebooks. *ELT journal*, 59(1), 3-13.
- Novawan, A. (2020). The use of visual aids in ELT materials. In H. Puji Widodo & L. Savova (Eds.), *The Lincom guide to materials design in ELT* (pp. 39-54). LINCOM Publishers.
- Nguyen, M.T.T. (2011). Learning to communicate in a globalized world: To what extent do school textbooks facilitate the development of intercultural pragmatic competence? *RELC Journal*, 42, 17-30.
- Opp-Beckman, L., & Klinghammer, S. J. (2006). *Shaping the way we teach English: Successful practices the world*. Publication Office of English Language Programs, Department of State.
- Ortactape, D. (2012). *The development of conceptual socialization in international students: A language socialization perspective on conceptual fluency and social identity (advances in pragmatics and discourse analysis)*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Rintell, E. (1979). Getting your speech act together: The pragmatic ability of second language learners. *Working Papers on Bilingualism*, 17, 97-106.
- Santos, D., & Silva, G. V. (2008). Making suggestions in the workplace: Insights from the learner and native speaker discourses. *Hispania*, 651-664.
- Schmidt, R., Akihiko, S., Zhigang, W., & Hy-Sook, J. (1996). Suggestions to buy: Television commercials from the U.S., Japan, China, and Korea. In S. M. Gass and J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures* (pp. 285-316). Mouton de Gruyter.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 1-23.
- Siegel, J. (2018) Pragmatic activities for the speaking classroom. *English Teaching Forum*, pp.12- 19. Retrieved from <http://www.americanenglish.state.gov/english-teaching-forum>
- Siegel, J., Broadbridge, J., & Firth, M. (2019). Saying it 'just right': teaching for pragmatic success in ELT. *ELT Journal*, 73(1), 31-40.

- Şahin, S. (2020). Developing a checklist for English language teaching course book analysis. *International Journal of Education and Research*, 8(1), 107-120.
- Tatsuki, D. (2019). Instructional material development in L2 pragmatics. In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge handbook of SLA and pragmatics* (pp. 322–337). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351164085-21>.
- Tawakol Gaber El-Zaghal, F. (2021). Fields of Text Studies and Discourse Analysis: A Study in light of applying Dell Hymes Speaking Model to Joe Biden's speech on the Middle East (2021). *International Journal of Humanities and Language Research*, 4(1), 1-39.
- Tekir, S., & Arıkan, A. (2007). An Analysis of English Language Teaching Coursebooks by Turkish Writers: "Let's Speak English 7" Example. *Online Submission*, 4(2), 1-18.
- Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Reviews*, 5(9), 508-517.
- Tomlinson, B. (Ed.) (2008). Language acquisition and language learning materials. In Tomlinson, B. (Ed.) *English language learning materials: A critical review* (pp. 3-13). Continuum.
- Tomlinson, B. (2010). Principles for effective materials development. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 81–109). Cambridge University Press.
- Toprak, T. E. (2020). A Study on the Use of Suggestion Strategies among Turkish EFL Learners. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(1), 36-55.
- Vellenga H (2004). Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? *Teaching English as a Second or Foreign Language-Electronic Journal* 8, 1–18.
- Wong, J. (2002). “Applying” conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40, 37-60.
- Wyner, L., & Cohen, A. D. (2015). Second language pragmatic ability: Individual differences according to environment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(4), 519-556.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.

The Coursebook Analysed

Cunningham S, Moor, P & Cosgrove, A. (2017). *Cutting Edge Pre-Intermediate*. Pearson.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Kültürlerarası normları öğrenmek ve dili uygun şekilde kullanmak, özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğrenme bağlamında, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarına yardımcı olmak için bir gereklilik haline gelmiştir. Söylem analizi literatüründeki son araştırmalar, gerçek hayatta başarılı bir şekilde iletişim kurabilmek için öğrencilere söz eylemleri nasıl formüle edeceklerini öğretmenin önemini vurgulamaktadır (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003; Nguyen, 2011).

Ders kitaplarının İngilizce sınıflarında birincil dil kaynakları arasında yer alması, onları dil öğrenme sürecinin kaçınılmaz bir parçası haline getirmiştir (Garton & Graves, 2014). Bu nedenle, edim bilimsel öğeleri ve söz eylem yapılarını öğretmek için ders materyalleri veya ders kitaplarının geliştirilmesine önem verilmiştir (Tatsuki, 2019). Literatürde yer alan birçok çalışma ders kitaplarının etkililiğini ve öğrencilerin edim bilimsel yeterliklerini geliştirmelerini sağlamak için İngilizce öğrenenlere gerekli ve uygun bilgileri ne ölçüde sunduklarını incelemiştir. Ders kitaplarının gerçek hayattaki konuşmaları ne ölçüde temsil ettiği üzerine yapılan araştırmalar, İngilizce ders kitaplarının nadiren gerçek hayattaki İngilizce konuşmaları sunduğunu ve anlaşılır örnekleri sağladığını göstermiştir (Berry 2000; Grant & Starks, 2001; McConnachy 2009; McConnachy & Hata 2013). Dahası, zaman içerisinde ders kitaplarında dilin özgünlüğü açısından çok az gelişme olmuştur.

Ancak, edim bilim ve söz eylemlerin özelliklerinin ders kitaplarında ne ölçüde temsil edildiğini değerlendiren çalışmalar, ders kitaplarının dil örnekleri sağlamada yetersiz kaldıklarını göstermiştir. Tomlinson (2010), dil öğretim materyallerinin öğrencileri otantik dil kullanımına maruz bırakmasının beklendiğini ve öğrencilere iletişimsel amaca ulaşmak için hedef dili kullanma fırsatları sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bunları fark edebilmeleri için ders materyalinin öğrencilerin dikkatini belirli dil öğelerine çekmelidirler. Söz eylemlerin dil öğreniminde hayati bir rol oynadığı iyi bilinmesine rağmen, ders kitabı analizi üzerine yapılan araştırmalar, önerilen söylem teorisi ile ders kitabı içerikleri arasında önemli bir boşluk olduğunu göstermektedir (Boxer & Pickering, 1995; Crandall & Basturkmen, 2004; Grant & Starks, 2001; Wong, 2002).

Bu çalışma kapsamında incelenene bir başka nokta ise Hymes'in (1974) dilin edim bilimsel yönlerine odaklanan ve bağlam içinde dili analiz etmek için kullanılabilen SPEAKING çerçevesidir. McConachy (2009), 'SPEAKING'in bir kısaltma olduğunu ve SPEAKING'in her harfinin, anlamın yaratılmasını ve yorumlanmasını etkilediği düşünülen bağlamın bir yönünü temsil ettiğini belirtmiştir. İlk harf olan S (Situation) sahneyi ya da ortamı içeren durumu ve olayların nerede gerçekleştiğini ifade eder. Sahne ya da ortam, öğrencilerin, ortamın söylenenler ve söylenmeyenler üzerindeki etkisi konusunda farkındalık geliştirmelerine yardımcı olur (McConachy, 2009). İkinci harf P (Participant), konuşmadaki katılımcıları, rollerini ve sahip oldukları ilişkiyi ifade eder. Katılımcılara ilişkin bilgiler, dilin kişilerarası yönü hakkında farkındalık yaratmaya yarar. Üçüncü harf E (Ends), iletişimin amacını veya amaçlarını temsil eder. McConachy (2009) bu öğeyi iletişimin amacının farkındalığını sağlayan unsur olarak tanımlamaktadır. A (Acts/Speech Acts) eylemleri veya söz eylemleri ve bunların edimsel anlamını temsil eder. Dördüncü harf K (Key), konuşmanın tonunu, konuşmada nasıl yapıldığını ifade eder. I (Instrumentality) harfi, iletişimin gerçekleştiği aracı veya kanalı temsil eder. Dil seçimindeki sosyal ve dilsel çeşitlilik ile ilgilidir. N (Norms) harfi, kültürün iletişim üzerindeki etkisi ve nezaket stratejilerinin ardındaki kurallar konusunda farkındalık yaratan etkileşim normlarını ve kurallarını belirtir. Son olarak G (Genre) harfi yazılı, sözlü, telefon vb. gibi belirli bir söylemdeki iletişimsel dizilerin türlerini ele alan türü temsil eder (McConachy, 2009).

Schmidt vd. (1996), ikinci dil edim biliminde söz eylemlerin bir parçası olarak öneri söz eylemlerinin, istek söz eylemlerinden farklı olarak literatürde daha az yer aldığını belirtmektedirler (Blum-Kulka 1987, 1991; Blum-Kulka et al. 1989; Latif, 2001; Loutfi, 2016). Santos ve Silva (2008), öneri söz eylemlerinin neden nispeten daha az ilgi gördüğünü bulmaya çalışmış ve buna önerilerin belirlenmesindeki zorluğun neden olabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu nedenle, ders kitaplarının söz eylemlerin öğretimi açısından tüm eksiklikleri göz önünde bulundurularak bu çalışma, Hymes'in SPEAKING çerçevesi ışığında, Cutting Edge Pre-Intermediate (2017) düzeyinde öneri söz eylemlerine odaklanan bir etkinliği incelemeyi amaçlamaktadır. Ardından, adı geçen ders

kitabı etkinliğinin SPEAKING çerçevesinin ilkelerini karşılayacak şekilde uyarlanmasını önerir. Bu nedenle çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

- Cutting Edge Pre-Intermediate (2017, s.112) kitabında yer alan öneri etkinliği, Dell Hymes tarafından önerilen SPEAKING çerçevesine ne ölçüde uymaktadır?
- Söz konusu ders materyali, SPEAKING çerçevesinin ilkelerini karşılamak için ne ölçüde uyarlanabilir?

Mevcut çalışma için veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada Pearson Yayıncılık tarafından hazırlanan Cutting Edge Pre-Intermediate (2017, s. 112) ders kitabında yer alan öneride bulunma etkinliği seçilmiştir. Araştırmacılar, ders kitabı etkinliğini ilk olarak Hymes'in (1974) 'SPEAKING' çerçevesi açısından incelemişler ve edim bilimsel unsurlar açısından yetersiz bulunmuştur. Bu nedenle ders kitabı materyali ayrıntılı olarak analiz edilmiş ve uyarlanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, birçok öğretim elemanı ve öğretim görevlisi çalışmaya katılmaları için davet edilmiş ve bunlardan yedisi gönüllü olarak çalışmada yer almışlardır. Araştırmacı, katılımcılara SPEAKING çerçevesinin ayrıntılı bir özetini ve materyallerin karşılaştırmalı çalışmasını sunmuştur. Katılımcılardan önce özeti inceleyerek çerçevenin arkasındaki fikri kavramaları istenmiş ve ardından ders kitabı uyarlanmasını incelemeleri istenmiştir. Ayrıca katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Ders kitabı materyali, dil öğretmenlerine edim bilimsel öğelerin geliştirilmesine yönelik yardımcı olacağını düşünüyor musunuz?
- Ders kitabı uyarlanmasının ve değiştirilmiş etkinliğin dil öğretmenlerinin edim bilimsel yeterliliği geliştirilmesine yardımcı olacağını düşünüyor musunuz?
- Değiştirilmiş materyalin, öğrencilerin edim bilimsel yeterlilik kazanmaları ve öneride bulunma konuşma eylemini içselleştirmeleri için uygun bir bağlam yaratacağını düşünüyor musunuz?
- Değiştirilen aktivitenin gerçek dil öğrenimini teşvik etmek için nasıl daha iyi tasarlanabileceğini düşünüyorsunuz?

Daha sonra, katılımcılardan ders kitabı materyalini ve değiştirilmiş materyali analiz etmeleri ve sınıf içi kullanımlarındaki olası etkilerini karşılaştırmaları istenmiştir. Çalışmada yer alan tüm katılımcılar, ders kitabı etkinliğinin uyarlanmasının öğrencilerin edim bilimsel bileşenlere ve söz eylemlere hâkim olmaları açısından daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Ek olarak, katılımcılar etkinliklerin sıralamasını ve içerdiği soru türlerini yorumlamışlardır. Ayrıca, rol oyunlarının sosyal bağlamıyla ilgili daha fazla ayrıntıya yer verilmesi ve resmi ve resmi olmayan dil kullanımında çeşitlilik sağlanması katılımcılar tarafından önerilmiştir. Verilen geri bildirimler ışığında materyal yeniden uyarlanarak son haline getirilmiştir.

Araştırmacılar, Cutting Edge Pre-Intermediate (2017, s.112) kitabında yer alan belirli bir öneride bulunma etkinliğinin Dell Hymes (1974) tarafından önerilen SPEAKING çerçevesindeki kriterleri ne ölçüde karşıladığını analiz etmeyi hedeflemişlerdir ve söz konusu ders kitabı materyali incelendiğinde, materyalin söz edimiyle ilişkili sosyo-kültürel unsurları tetikleyen unsurlardan yoksun olduğu anlaşılmıştır. Örneğin, araştırmacılar, iletişimde yer alan katılımcılara odaklanmanın, belirli bir söz eylemin gerçekleştirilmesi için kullanılan dil, biçim ve işlev ilişkisinin yorumlanmasını kolaylaştırmak için bağlamsal veya arka plan bilgisinin ders kitabı etkinliğindeki ana eksik unsurlar olduğunu bulmuşlardır.

Öncelikle, ders kitabında, SPEAKING çerçevesinin ilk ögesi olan öğrenciler için ortamı oluşturmak için uygun görsel desteğin bulunmadığı fark edilmiştir. Ders kitabında kullanılan görselin videodaki tartışma konusu ile doğrudan ilgili olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle materyalin düzenlenme sürecinde çıkarılmıştır.

Ek olarak, araştırmacılar ve katılımcılar, ders kitabında yer alan giriş/ısınma etkinliğini, öğrencilerin birbirleriyle doğal bir diyalog oluşturmaya motive edemediğinden tüm yaş grupları için uygun bulmamışlardır. Ders kitabı materyali ile ilgili diğer bir sorun diyaloglarda yer alan konuşmacıları ya da katılımcıları öğrencilere tanıtmak için uygun etkinliklerin veya talimatların olmamasıdır. Ancak SPEAKING çerçevesine göre, ortam ve katılımcılar sunulan dilin temel bileşenleridir (Hymes, 1974). Bu nedenle ünite içerisinde öğretilmesi hedeflenen dilin tanıtıldığı videodan alınan görseller ve yönlendirici sorular yardımıyla öğrencilerin konuyla ilgili fikir edinmesi hedeflenmiştir. Değiştirilen materyalde yer alan görseller ve sorular yardımıyla öğrenciler, insanlar ve ortam

hakkında fikirlerini paylaşmaya teşvik edilebilir. Böylece öğretmen de hedef dil öğelerinin öğretileceği bir bağlam oluşturabilir.

Ek olarak, ders kitabı materyalinin, ünite videosu kapsamında dili analiz etmek için tasarlanmış sorular ve etkinliklerden yoksun olduğu tespit edilmiştir. Cutting Edge Pre-Intermediate kitabında genellikle dinleme etkinliklerinin ardından öğrencilerin sadece dinleyerek veya videoları izleyerek cevaplayabilecekleri sorular yer almaktadır. Ancak ne yazık ki bu sorular ders kitabının sadece kavramaya odaklandığını ve sınırlı kaldığını ve bu durumun da edim bilimsel yetkinliği geliştirmek için yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, ders kitabı materyali, önerileri kullanmak için yalnızca resmi olmayan bir bağlam oluşturmuştur. Materyal kapsamında evde ve telefon dükkanında geçen diyaloglar bulunmaktadır. Her ne kadar diyalogların ortamları değişse de kullanılan dilde büyük bir değişiklik gözlemlenmemektedir. Ayrıca, araçsallık bileşenine öğrencilerin dikkatini çekecek herhangi bir etkinlik veya soru bulunmamaktadır. Bu nedenle, adapte edilmiş materyal kapsamında öğrencilere daha resmi bir ortamda önerilerde bulunmak için farklı kullanımlara maruz kalmaları için bir okuma pratiği olarak çalışacakları ekstra bir diyalog sunulmuştur.

Ayrıca ders kitabı materyalinin üretim aşaması için yeterli bilgi sağlamadığı da görülmektedir. Öğrenciye sunulan tüm durumlar resmi olmayan durumlar içerdiğinden, bağlamın formalitesi ve gayri resmiliği açısından çeşitlilikten yoksundur. Ayrıca birkaç katılımcı rol yapma oyunlarındaki rollerin öğrencilere yapım aşamasında yardımcı olması için net bir şekilde verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Kısacası, bu çalışma kapsamında Cutting Edge Pre-Intermediate (p.112) kitabında yer alan öneride bulunma materyali incelenmiştir. İlk araştırma sorusunda, daha önce bahsedilen etkinliğin Hymes (1974) tarafından önerilen SPEAKING çerçevesinin gerekliliklerini ne ölçüde karşıladığını belirlemeye çalışılmıştır. Materyalin içerik analizine göre materyaldeki etkinliklerin çoğunluğunun Hymes'in (1974) kriterlerinden yoksun olduğu fark edilmiştir. Söz konusu materyalin dil için yetersiz bağlam temsil ettiği, edim bilimsel bileşenlere çok az vurgu yaptığı ve farklı araştırmacıların analiz ettiği diğer birçok ders kitabında olduğu gibi edim bilimsel unsurlardan yoksun olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, ders kitabı materyali ikinci araştırma sorusunu yanıtlayacak şekilde uyarlanmıştır. Buna göre uyarlanan materyal, öğrenciler için açık bir bağlam oluşturmak, öneride bulunma söz eyleminin edimi için belirli dil kullanımına odaklanma, ana dilde ve İngilizcede yer alan farklı kullanımların analiz edilip karşılaştırıldığı karşılaştırmalı sorular ve spekülasyon soruları da dahil olmak üzere edim bilimsel unsurlar açısından yeniden tasarlanmıştır.

ÖRGÜTSEL TÜKENMİŞLİĞİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER ÜZERİNE GENEL BİR BAKIŞ AN OVERVIEW OF FACTORS AFFECTING ORGANIZATIONAL BURNOUT

Burak TUTKUN

Milli Eğitim Bakanlığı- Gazi Üniversitesi Eğitim
Yönetimi Bölümü Doktora Öğrencisi
b.tutkun60@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4354-0325

Necati CEMALOĞLU

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim
Yönetimi Anabilim Dalı
necaticemaloglu@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-7753-2222

ÖZET

Geliş Tarihi:
01.04.2023
Kabul Tarihi:
22.05.2023
Yayın Tarihi:
30.06.2023
Anahtar Kelimeler
Örgütsel
Tükenmişlik,
Tükenmişlik,
Örgüt
Keywords
Organizational
Burnout,
Burnout,
Organization

Bu araştırmanın amacı örgütsel tükenmişliğin ne olduğunu ve örgütsel tükenmişlikle ilgili kavramları tespit etmek, örgütsel tükenmişlik ile ilgili yapılan araştırmaları ortaya koymak ve literatürü inceleyerek alana yönelik öneriler sunmaktır. Bu çalışma literatür taramasına dayalı bir derleme çalışması niteliği taşımaktadır. Araştırmada ilk olarak “örgütsel tükenmişlik” kavramı kuramsal ve kavramsal temelleri ile incelenerek örgütsel tükenmişlik, örgütsel tükenmişlik modelleri ve örgütsel tükenmişliğin aşamaları hakkında bilgiler verilmiştir. Örgütsel tükenmişliğin nedenleri, belirtileri, sonuçları ve örgütsel tükenmişlikle baş etme yolları irdelenmiştir. Bir sonraki aşamada örgütsel tükenmişlikle ilgili yapılan araştırmaların sonuçları ve alana yansımaları değerlendirilmiştir. İlgili kısımda örgütsel tükenmişliğin farklı çalışmalarda gerek cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi kişisel özelliklerle gerekse de sosyal destek düzeyleri, örgütsel muhalefet, örgütsel güven gibi örgütsel özelliklerle ilişkisinin incelendiği tespit edilmiştir. Sonuç bölümünde ise örgütsel tükenmişlik ve örgütsel tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler üzerine genel bir perspektif çizilmiştir. Örgütsel tükenmişliği önleme ve örgütsel tükenmişlikle mücadele etme noktasında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler tartışmaya açılmıştır.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine what organizational burnout is and the concepts related to organizational burnout, to reveal the researches on organizational burnout and to offer suggestions for the field by examining the literature. This study is a compilation study based on literature review. Firstly, the concept of "organizational burnout" is examined with its theoretical and conceptual foundations and information about organizational burnout, organizational burnout models and stages of organizational burnout is given. The causes, symptoms, consequences of organizational burnout and ways of coping with organizational burnout were examined. In the next stage, the results of the researches on organizational burnout and their reflections on the field were evaluated. In the relevant section, it was determined that the relationship between organizational burnout and personal characteristics such as gender, age, professional seniority and organizational characteristics such as social support levels, organizational opposition and organizational trust were examined in different studies. In the conclusion section, a general perspective is drawn on organizational burnout and the factors affecting the level of organizational burnout. Some suggestions for researchers and practitioners on preventing organizational burnout and combating organizational burnout are discussed.

Atıf/Cite as: Tutkun, B. & Cemaloğlu, N. (2023). Örgütsel tükenmişliği etkileyen faktörler üzerine genel bir bakış. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 4(1), 49-59.

Giriş

Uluslararası Hastalık Sınıflandırması'nın (International Classification of Diseases) güncellenmiş son halinde tükenmişlik kavramı, detaylı bir şekilde ele alınarak tükenmişliğin zihinsel bir rahatsızlık veya tıbbi bir durum olmadığı sadece bir meslek hastalığı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca tükenmişliğin çalışanın iş yerindeki huzurunu kaçıran, mutluluğunu gölgeleyen bir unsur olduğu ve iş yerindeki stresin iyi yönetilememesinden kaynaklandığı belirtilip tükenmişliğin; sinizme, kronik yorgunluğa, güç kaybına ve profesyonellikten uzaklaşmaya yol açtığı tespitine yer verilmiştir (World Health Organization, 2019). İlk olarak Freudenberg tarafından dile getirilen tükenmişlik kavramıyla ilgili birçok tanım olsa da (Ardıç ve Polatçı, 2008) en yaygın bilinen tanımıyla tükenmişlik; çaresizlik, ümitsizlik, fiziksel ve uzun süreli yorgunluk gibi olumsuz durumların iş yaşamına, diğer insanlara yani kısaca hayatın tüm alanlarına etki etmesidir (Maslach ve Jackson, 1981). İngilizce literatürde “Burnout” olarak ifade edilen tükenmişlik, 1961 yılında Grene tarafından yazılan “Bir Tükenmişlik Olayı” adlı eserle açıklanmaya çalışılmıştır (Uler, 2020).

Bireyin iç dünyasında başlayan tükenmişlik duygusunun iş yaşamına etki etkimesiyle beraber örgütsel tükenmişlik durumu da ortaya çıkmaktadır. Örgütsel tükenmişlik; en yalın tanımıyla yoğun, uzun ve stresli iş yaşamına karşı çalışanın verdiği ruhsal tepkidir. Çalışanların iş disiplinine uymaması, performanslarının düşmesi, işten ayrılmaları veya iş değiştirmeleri şeklinde gün yüzüne çıkabilmektedir (Arı ve Bal, 2008; Ayduğ ve Ünsar, 2021). Örgütsel tükenmişlik; Maslach tarafından duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı adı altında üç boyutta ele alınmıştır (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Literatür incelendiğinde örgütsel tükenmişlik kavramı, örgütsel tükenmişlik modelleri; örgütsel tükenmişliğin nedenleri, belirtileri, sonuçları ve baş etme yolları ile örgütsel tükenmişlikle ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların kapsamlı şekilde incelendiği güncel bir çalışmayla karşılaşılacaktır. Daha önceki araştırmalarda örgütsel tükenmişlik kavramının sadece bazı değişkenlerle olan ilişkisine bakıldığı, araştırmaların nicel yöntemlerle sınırlı kaldığı ve derinlemesine nitel araştırmaların yapılmadığı saptanmıştır. Örgütsel tükenmişlik sürecinin incelenmesinde çalışanların örgütsel tükenmişliğe maruz kalmadan önce yaşadıkları bir takım durumlar, örgütsel tükenmişliğin ortaya çıkış şekli, bireyin ve örgütün soruna yaklaşması ile örgütsel tükenmişliğin sonuçları detaylı bir şekilde analiz edildiğinde sorunun daha açık anlaşılması mümkün hâle gelebilir. Örgütsel tükenmişlikle ilgili literatürün sınırlı olması ve kavramlar arasındaki ilişkinin tanımlanmamış olması alanda çalışan araştırmacılar için çeşitli problemlere neden olmaktadır. Bu sebeple örgütsel tükenmişliğin kavram, ilke, kuram ve uygulama ilişkisinin tanımlanması gereği ortaya çıkmıştır. Araştırma da bu kaygıların neticesinde hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amacı örgütsel tükenmişliğin ne olduğunu ve örgütsel tükenmişlikle ilgili kavramları tespit etmek, örgütsel tükenmişlik ile ilgili yapılan araştırmaları ortaya koymak ve literatürü inceleyerek alana yönelik öneriler sunmaktır. Araştırmada ilk olarak “örgütsel tükenmişlik” kavramı kuramsal ve kavramsal temelleri ile incelenerek örgütsel tükenmişlik, örgütsel tükenmişlik modelleri ve örgütsel tükenmişliğin aşamaları hakkında bilgiler verilmiştir. Örgütsel tükenmişliğin nedenleri, belirtileri, sonuçları ve baş etme yolları irdelenmiştir. Bir sonraki aşamada örgütsel tükenmişlikle ilgili yapılan araştırmaların sonuçları ve alana yansımaları değerlendirilmiştir. İlgili kısımda örgütsel tükenmişliğin farklı çalışmalarda gerek cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi kişisel özelliklerle gerekse de sosyal destek düzeyleri, örgütsel muhalefet, örgütsel güven gibi örgütsel özelliklerle ilişkisinin incelendiği tespit edilmiştir. Sonuç bölümünde ise örgütsel tükenmişlik ve örgütsel tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler üzerine genel bir perspektif çizilmiştir. Örgütsel tükenmişliği önleme ve örgütsel tükenmişlikle mücadele etme noktasında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler tartışmaya açılmıştır. Çalışma, gerek literatürdeki eksikliği gidermesi gerekse de örgütler açısından son derece önemli bir konu olan örgütsel tükenmişliği detaylıca irdelemesi açısından son derece önemlidir.

Örgütsel Tükenmişlik Modelleri ve Aşamaları

Maslach tarafından geliştirilen ve literatürde en yaygın biçimde kullanılan “Maslach Tükenmişlik Modeli”; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı aşamalarından oluşmaktadır ve şekil 1’de gösterilmiştir (Ardıç ve Polatçı, 2008).



Şekil 1. Maslach Tükenmişlik Modeli

Örgütsel tükenmişlikle ilgili Maslach Tükenmişlik Modeli dışında “Freudenberger Tükenmişlik Modeli, Meier Tükenmişlik Modeli, Cherniss Tükenmişlik Modeli, Pines Tükenmişlik Modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli, Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli ile Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli” gibi farklı bilim insanları tarafından geliştirilen birçok model bulunmaktadır. Tüm modellerde belirli basamaklardan geçerek karşımıza çıkan ve örgüt için hayli olumsuz bir durum oluşturan örgütsel tükenmişlik kavramı, şematize edilmektedir (Güven, 2021). Bu modeller içerisinde en çok kullanılan ise Christina Maslach tarafından kendi adıyla geliştirilen Maslach Tükenmişlik Modeli’dir. Örgütsel tükenmişliğin tam anlamıyla kavranması için bu modelin daha detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Maslach Tükenmişlik Modeli’nde örgütsel tükenmişliğin ilk aşaması olan duygusal tükenmede çalışan; kendisine karşı olumsuz duygular besleyip huzursuzlaşır, iş performansının düşmesi nedeniyle doyumсуuzluk yaşar, örgütsel sadakati zarar görerek örgütsel bağlılığı düşer ve psikolojik çöküntüye uğrar (Jackson ve ark., 1986). Bir sonraki aşama olan duyarsızlaşmada birey; gerek iş arkadaşlarına gerekse de işi gereği hizmet ettiği kişilere karşı iletişim sorunları yaşayıp gergin, agresif ve kaba bir tutum geliştirir. Ayrıca bireyin yaptığı işle ilgili inancını kaybetmesi neticesinde işe yabancılaşma, saldırganlık ve kötümserlik davranışları ön plana çıkar (Cordes ve Dougherty, 1993). Son aşama olan düşük kişisel başarıda ise birey bugüne kadar iş yaşamına ve çevresine yansıttığı tüm olumsuzlukları kendisine yöneltir ve büyük bir suçluluk duygusu yaşamaya başlar. Hem bugüne kadar yaptığı çalışmaların hem de bugünden sonra yapacağı çalışmaların bir anlamı olmadığını düşünerek umutsuzluk duygusuna kapılır. Bu aşamaya ulaşan bireyin mutlaka uzman yardımı alması gerekmektedir (Dolgun, 2015).

Maslach’a göre tükenmişlik; başka bireylerle yüz yüze çalışanlarda ve aşırı duygusal isteklere maruz kalanlarda görülmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Ayduğ ve Ünsar (2021) da benzer şekilde örgütsel tükenmişliğin öğretmen, polis, doktor ve hemşire gibi insanlarla yüz yüze iletişimin çok olduğu mesleklerde daha sık görüldüğünü ifade etmişler ve örgütsel tükenmişliği 4 aşamada ele almışlardır. “Yüksek İş Yüğü” adı verilen ilk aşamada çalışanın oldukça sıkı iş ortamındaki yoğunluk ve tatminsizlik sebebiyle strese sürüklendiğini, “Fiziksel, Duygusal Tükenme” şeklinde ifade edilen ikinci aşamada ise stresten dolayı oluşan kronik yorgunluk, uyku problemleri ve baş ağrısı gibi birtakım fiziksel-duygusal rahatsızlıkları ifade etmişlerdir. Sorunun giderek büyümesiyle üçüncü aşama olan “Duyarsızlaşma” ortaya çıkar. Bu dönemde depresyon ve işle ilgili sorumlulukları yerine getirmeme görülür. Son aşama olan “Umutsuzluk, Kaçınma” evresinde ise çalışan, mutlak başarısızlık ve doyumсуuzluk sonucunda gerek kendisine gerekse de çevresine karşı katı bir nefret oluşturur. Örgütsel tükenmişlik aşamaları şekil 2’de de gösterilmiştir.



Not. Christian Korunka, 2010:7 ve Güldiken, 2018:8’den aktaran Ayduğ ve Ünsar, 2021:249’dan alınmıştır.

Şekil 2. Örgütsel Tükenmişlik Aşamaları

Örgütsel Tükenmişliğin Nedenleri, Belirtileri, Sonuçları ve Örgütsel Tükenmişlikle Baş Etme Yolları

Örgütsel tükenmişliğin bireysel ve örgütsel bazı nedenleri bulunmaktadır. Bireysel nedenler içerisinde; farklı kişilik yapıları (A tipi, B tipi ve karma kişilik), olumsuz geçmiş yaşantılar, yüksek beklentiler, dış kontrol odaklı olma, düşük empati kurma yeteneği, yetersiz özgüven ve öz yeterlilik duygusu ile cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum ve yaş gibi demografik özellikler yer almaktadır. Bireyler aynı ortam ve şartlar altında dahi bulunsalar kişisel farklılıkları sebebiyle yaşayacakları tükenmişlik düzeyleri farklılık gösterebilir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Yıldıztaşı, 2017; Uler, 2020). Sürgevil (2014); Harder, Gouldthorpe, Goodwin (2015); Gonçalves, Fontes, Simões, Gomes (2019) ve Güven (2021) ise örgütsel tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörleri katı hiyerarşi, düşük örgütsel güven, yoğun iş yükü, aşırı çalışma saatleri, işten ayrılma niyeti, yetersiz iş sözleşmesi, eksik aidiyet duygusu, adil olmayan ödüllendirme sistemi, iş ilişkilerinin çarpıklığı, mesleki rol karmaşası, iş iletişiminin zayıflığı, sosyal destek eksikliği, iş yerinin fiziki koşullarının yetersiz olması, düşük ücret ile tazminat, mobbing ve otokratik bir yönetim anlayışı olarak ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan örgütsel tükenmişliğin uyku problemleri, kalp ve mide hastalıkları, alkol ve sigara bağımlılığı, ani kilo alma veya verme, alerji, kas gerilmesi, diyabet ve kolesterol ile sık sık gribal enfeksiyon geçirme gibi fiziksel belirtileri (Maslach ve Leiter, 1997); işe karşı güven ve ilgi kaybı, hızlı öfkelenme, işten soğuma ve işe gitmek istememe, alınganlık, kolay ağlama ve çevreyle sık sık sorun yaşama gibi davranışsal belirtileri (Uler, 2020) ve endişe, umutsuzluk, anksiyete, hayal kırıklığı, depresyon, öfke patlaması, aşırı sinirlilik ve yabancılaşma gibi psikolojik belirtileri de göz ardı edilmemelidir (Balcıoğlu ve ark., 2008).

Ek olarak literatürde örgütsel tükenmişliğin hem ailevi hem bireysel hem de örgütsel birtakım olumsuz sonuçları yer almaktadır. Eşler arası güven problemleri, aile içi şiddet, evliliklerin son bulması, çocuk ebeveyn ilişkilerinin zarar görmesi vb. örgütsel tükenmişliğin ailevi sonuçlarına örnek teşkil ederken düşük enerji, düşük verim, mesleki doyumsuzluk, işten soğuma, tahammülsüzlük, öfke, düşük performans ve isteksizlik de örgütsel tükenmişliğin bireysel sonuçlarına birer örnektir. (Fırat, 2015; Burulday, 2018; Petek, 2021)

Örgütsel tükenmişliğin örgütsel sonuçlarını incelediğimizde ise karşımıza girişimciliğin azalması, iş kazalarının artması, işin yetiştirilememesi, ekonomik kayıplar, örgütsel imajın zarar görmesi, yaratıcılığa ket vurulması, örgütsel başarısızlık, örgütsel bağlılığın zedelenmesi ve inovasyonun sağlanamaması gibi birçok olumsuz unsur çıkmaktadır (Çatır, 2014; Petek, 2021). Cemaloğlu (2020) da örgütsel tükenmişliğin bireysel ve ailevi zararlarının dışında örgütsel zararlarının da olduğunu ifade etmiş. Tükenmişlik yaşayan örgüt üyelerinin örgütsel verimi olumsuz etkileyeceğini ve duruk bir örgüt yapısı oluşturacağını belirtmiştir. Bu bakımdan yöneticiler, örgütsel sinerjiyi de yok eden tükenmişliği zamanında tespit etmeli ve gerekli önlemleri alarak tükenmişlikle etkin mücadele etmelidirler.

Örgütsel tükenmişlikle mücadele yöntemlerine gelindiğinde bu kapsamda yapılması gerekenler bireysel ve örgütsel olarak sınıflandırılabilir. Nefes egzersizleri yapmak, gevşeme tekniklerini kullanmak, sosyal aktivitelere katılmak, seyahat etmek, iyimser olmak, dengeli beslenmek, enerji ve zamanı verimli kullanmak, psikolojik olarak geri çekilmek, iş yapma yöntemini değiştirmek, uzman desteği almak, kişisel hedefleri gerçekçi olarak belirlemek, kendini doğru tanımak, verimli bir çalışma programı belirlemek, çalışma yaşamına kısa bir ara vermek, etkili iletişim kurmak, insanlara hayır diyebilmek ve geçmişi geçmişte bırakabilmek örgütsel tükenmişlik ile bireysel mücadele yöntemleri arasında sayılabilir (Sürgevil, 2014; Aydın, 2020; Uler, 2020). Pozitif geri bildirimlerde bulunmak, çalışanların yeterliliklerini ve yöneticilerin yönetsel kapasitelerini geliştirmek, yetki devrinde bulunarak katılımlı bir yönetim anlayışını benimsemek, verimli hizmet içi eğitim programları tasarlamak, çalışanların ekonomik imkânlarını arttırmak, üst yöneticilerle iyi geçinerek desteklerini sağlamak, çalışanların kariyer gelişimleri için fırsatlar oluşturmak, çalışanların dinlenme zamanlarını verimli geçirmelerini sağlamak, doğru personel seçimi yapmak, sosyal adaleti sağlayıp adil bir ödüllendirme sistemi oluşturmak, örgütsel bağlılığı güçlendirmek, çatışmaları doğru yönetmek, dirik bir örgüt yapısı oluşturmak, takım çalışmasını desteklemek ve görev tanımlarını net olarak belirlemek ise örgütsel tükenmişlik ile örgütsel mücadele yöntemleri olarak ifade edilebilir (Ardıç ve Polatçı, 2008; Sürgevil, 2014; Collins, 2016; Parlar, 2019; Wiseman, 2021).

Örgütsel Tükenmişlik Kavramına İlişkin Literatür İncelemesi

Örgütsel tükenmişlik ile ilgili literatürde yerli ve yabancı birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalardan Maslach ve Jackson (1981) duygusal tükenme boyutunda bekar çalışanlardaki tükenmişlik düzeyinin evli çalışanlardaki tükenmişlik düzeyine göre daha yüksek olduğunu; duyarsızlaşma boyutunda ise yaşı küçük olan

çalışanların yaşı büyük olan çalışanlardan, kadın çalışanların da erkek çalışanlardan tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Walker (1997) öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada örgütsel tükenmişlik ile sosyal destek arasında negatif ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Yani sosyal destek düzeyi arttıkça öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla, 45 yaş altında olanların ise 45 yaş üstünde olanlara oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır.

Kantas ve Vassilaki 1997'den aktaran Özkan (2017) yapılan çalışmada Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin güvenilirliğini ve geçerliliğini araştırıldığını ifade etmiştir. Araştırma sonucunda ise Maslach ve Jackson tarafından bulunan sonuçlarla uyumlu bulgular elde edildiği için ölçeğin farklı kültürel yapılardan etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında düşük seviyede tükenmişlik hissettikleri belirlenmiştir. Ayrıca ilkökul öğretmenlerinde ortaokul öğretmenlerine göre duyarsızlaşma seviyesinin daha yüksek olduğu, kişisel başarı seviyesinin ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkeninin de ise yaşı küçük olan öğretmenlerdeki tükenmişlik düzeyinin yaşı büyük olan öğretmenlerdeki tükenmişlik düzeyine oranla daha fazla olduğu açığa çıkarılmıştır.

Burnak (2007) kamu ve özel işletmelerde bireysel özelliklerin çalışanların iş stresi nedeniyle içinde buldukları tükenmişliği nasıl etkilediğini araştırarak bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda hizmet süresi, çalışan eş durumu ve aylık gelirin özel sektörde; iş yerindeki statü, hizmet süresi ve yaşı ise kamu sektöründe tükenmişlik ve tükenmişliğin alt boyutları üzerinde anlamlı farklılıklara sebep olduğu ifade edilmiştir.

Avtgis, Thomas-Maddox, Taylor ve Patterson (2007) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki farklı kuruluşlardan 209 kişi ile yaptıkları çalışmalarında örgütsel tükenmişlik ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkiye odaklanılmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre yüksek düzeyde duygusal tükenme, iş arkadaşlarından soyutlanma ve başarısızlık duyguları yaşayan çalışanların açık örgütsel muhalefetlerinin düşük düzeyde olduğu ve bu çalışanların gizli muhalefet yapmaktan kaçındığı saptanmıştır.

Schaufeli, Leiter ve Maslach (2009) 1970 yılından başlayarak 35 yıl boyunca "tükenmişlik" kavramını derinlemesine incelemişler ve çok önemli tespitlerde bulunmuşlardır. Bu çalışmada; çağımızda yaşanan hızlı sosyo-ekonomik ve kültürel değişimler ile sanayi toplumundan hizmet toplumuna geçiş ile şekillenen tükenmişlik kavramının ülkeden ülkeye farklı anlamlar içerdiği fakat iş yaşamında hala önemini koruduğu tespitine yer verilmiştir.

Ritacco, Jankome ve Mangori (2013) Botswana'da anket yoluyla 93 çalışanla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda örgütsel tükenmişliğin şirketler için maddi kayıplara ve iş yaşamında verimsizliğe sebep olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca ilgili araştırmanın diğer bir çıktısı da örgütsel stres ile örgütsel tükenmişlik arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunması olmuştur.

Yirik, Ören ve Ekici (2014) örgütsel tükenmişlik ile örgütsel stres arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında örgütsel stres ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında 34-41 yaş grubundaki çalışanlarda yüksek düzeyde ilişki tespit etmişlerdir. Ayrıca 13 yılın üzerindeki çalışanlarda duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Harder ve ark., (2015) Colorado Devlet Üniversitesi çalışanlarının tükenmişlikleri üzerine çevrim içi bir anket uygulayarak bireysel ihtiyaçlar, çevre, örgüt iklimi ve sistemi ile değerler gibi çeşitli unsurların örgütsel tükenmişliğe etkisini incelemişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda düşük ücret, çalışanların iş yükleri sebebiyle ailelerine zaman ayıramaması, katı hiyerarşik yapı ve örgütsel güven eksikliği gibi sebeplerin çalışan tükenmişliğini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İbrahimağaoğlu ve Can (2017) ise örgütsel tükenmişlikle örgütsel sinizm arasındaki bağı inceledikleri çalışmalarında sinizmin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Yıldıztaşı (2017) resmi okullarda görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin politik beceri düzeyleri ile örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmada öğretmenlerin genel olarak tükenmişlik yaşamadıklarını ama kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olanların ise mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin politik beceri düzeyi ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı, düşük düzeyli ve negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özkan (2017) ise resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel tükenmişlik düzeyine sahip olduğunu, kıdemi 5 yıldan fazla olan öğretmenlerin kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını ve örgütsel tükenmişlik düzeyi ile gerçeklik şoku arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Ashrafi, Ebrahimi, Khosravi, Navidian ve Ghajar (2018) tarafından 134 hemşire üzerinden gerçekleştirilen bir çalışmada çalışanların iş yaşamı kaliteleri ile örgütsel tükenmişlik düzeyleri ve performansları arasındaki ilişki irdelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kaliteli bir iş yaşamı ortamının hem çalışanların performanslarını arttırdığı hem de iş yaşamındaki tükenmişlik düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Burulday (2018) ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik, örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan inceleme sonucunda duygusal tükenme boyutunda 30-39 yaş ile 40 yaş ve üstü olan öğretmenlerin tükenmişlik algılarının 20-29 yaş grubunda olan öğretmenlerden ve ölçeğin genelinde ise 50 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin tükenmişlik algılarının 20-29 yaş grubunda olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan kişisel başarı hissi boyutunda ise bilişim alanındaki öğretmenlerin tükenmişlik algılarının sayısal, dil, sosyal ve sanat alanındaki öğretmenlerin tükenmişlik algılarından daha yüksek olduğu ayrıca duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda mesleki kıdemi 15 yıl ve üstü olan öğretmenlerin tükenmişlik algılarının da diğer gruplardan daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca örgütsel tükenmişlik ile örgütsel sessizlik arasında pozitif düzeyde; örgütsel tükenmişlik ile örgütsel vatandaşlık arasında ise negatif düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Güldiken (2018) örgütsel tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında bazı demografik özelliklerin örgütsel tükenmişlik düzeyine etki ettiğini belirlemiştir. Ayrıca hem normatif bağlılık ile tükenmişlik arasında hem duygusal bağlılık ile tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında hem de tükenmişlik düzeyinin diğer bir boyutu olan duyarsızlaşma ile işe bağlılık arasındaki negatif, anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Gonçalves ve ark. (2019) Portekiz'deki hastanelerde çalışan 221 katılımcıyla yaptıkları araştırma sonucunda stres ile tükenmişlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptayıp iş ilişkileri ve aşırı iş yükü gibi örgüt kaynaklı stres unsurlarının iş yaşamındaki tükenmişliği arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Petek'in (2021) öğretmenlerin okullarındaki örgütsel dedikodunun işlevlerine ilişkin görüşleri ile tükenmişlik düzeylerini tespit etmek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeyleri orta düzeydedir. Alt boyutlara baktığımızda ise duygusal tükenmişlik düzeylerinin düşük, duyarsızlaşma düzeylerinin çok düşük ve kişisel başarı hissi düzeylerinin ise yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri kadın öğretmenlerden, kadrolu öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri ise sözleşmeli öğretmenlerden daha yüksektir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel dedikodunun alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

Güven (2021) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin en yüksek duygusal tükenme boyutunda, en düşük ise duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyine sahip olduklarını belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına, çocuk sayılarına ve maaş dışındaki gelir durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiş olup örgütsel tükenmişlik düzeyi ile örgütsel sessizlik düzeyi arasındaki ilişkinin ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda pozitif, kişisel başarı boyutunda negatif düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Liu ve Zhang (2022) ise çalışanların duygusal tükenme ve duygusal yabancılaşma gibi psikolojik durumları ile örgütsel tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi anket yapmak suretiyle inceledikleri araştırmalarında iki değişken arasında pozitif bir bağlantı olduğunu saptamışlardır. Ayrıca Liu ve Zhang katılımcıların iş yerindeki depresyon, kaygı ve korku düzeylerinin diğer ortamlardan daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Sonuç

Literatür taraması sonucunda hazırlanan derleme çalışmasında farklı birçok tanımı olan ve günlük hayatımızda da sıkça kullandığımız bir kavram olan tükenmişliğin özellikle iş yaşamı üzerinde olumsuz, derin etkilere sahip olduğu ve bu etkilerle beraber de örgütsel tükenmişliğe sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada

örgütsel tükenmişlik modelleri, örgütsel tükenmişliğin aşamaları, nedenleri, belirtileri, sonuçları ve örgütsel tükenmişlikle mücadele etme yolları değerlendirilerek okullara yönelik birtakım çıkarımlarda bulunulmuştur.

Okullar, hem toplumun her kesimiyle bire bir temas halinde olmaları hem de toplum tarafından yüksek beklentiler yüklenen kurumlar olmaları hasebiyle örgütsel tükenmişlikten çok fazla etkilenmektedirler. Üstelik okullarda yaşanan yoğun stres, aşırı iş yükü, öğrenci-veli şiddet olayları, öğrenci disiplin problemleri, okul yöneticilerinin yönetsel yetersizlikleri, öğretmenlerin ekonomik sıkıntıları, kurumlarda adil olmayan ödüllendirme sistemleri, okullardaki donanım eksiklikleri, medyanın öğretmenlere yönelik yanlış tutumu ve toplumsal öğretmen algısının olumsuz yönde değişmesi de öğretmen ve yöneticileri olumsuz etkileyerek örgütsel tükenmişliğe zemin oluşturmaktadır.

Eğitim kurumları; kültür ve geleneklerin kuşaktan kuşağa aktarıldığı, bireyin kültürleşmesinin sağlandığı, insanların belirli yeteneklere ulaştırılarak iş gücüne katılımlarının sağlandığı ve devletler ile toplumların yetiştirmek istediği insan tipinin şekillendirildiği sosyal kurumlardır. Bu bakımdan örgütsel tükenmişlik; tüm bu hedeflere zarar vermekte, eğitim öğretim faaliyetlerini endişe verici bir şekilde etkisizleştirmekte, nitelikli bir eğitimi ciddi manada güçleştirmekte ve böylece okulun varoluş amacını sorgulatmaktadır. Öğretmenler; sürekli yeniliğe açık, motivasyonları yüksek, işini seven ve topluma örnek kişiler olması gerekirken örgütsel tükenmişlik nedeniyle sinerjilerini kaybetmekte, örgütsel bağlılıkları zayıflamakta, içsel motivasyonları düşmekte ve yaptıkları işe karşı olumsuz duygular beslemektedirler. Bunun sonucunda da sessiz, sinik ve tükenmiş çalışanlar olarak okula ve okulun amaçlarına zarar verip örgütsel tükenmişliğe kapı aralamaktadırlar.

Ayrıca yapılan incelemelerle okullardaki örgütsel tükenmişliğin farklı çalışmalarda gerek cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mesleki statü, medeni durum, branş ve maddi gelir gibi kişisel özelliklerle gerekse de sosyal destek düzeyleri, örgütsel muhalefet, örgütsel güven, politik beceri, iş yaşamı kalitesi, örgütsel stres, örgütsel sinizm, gerçeklik şoku, örgütsel sessizlik, örgütsel bağlılık, örgütsel dedikodu, olumsuz psikolojik durum ve örgütsel vatandaşlık gibi örgütsel özelliklerle ilişkisinin araştırıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmada bekar çalışanların evli çalışanlara göre (Maslach ve Jackson, 1981); kadın çalışanların erkek çalışanlara göre (Maslach ve Jackson, 1981; Walker, 1997; Yıldıztaşı, 2017); küçük yaştaki çalışanların büyük yaştaki çalışanlara göre (Maslach ve Jackson, 1981; Walker, 1997; Kantas ve Vassilaki, 1997); mesleki kıdemi düşük olan çalışanların mesleki kıdemi yüksek olan çalışanlara göre (Yıldıztaşı, 2017); bilişim alanındaki öğretmenlerin sayısal, dil, sosyal ve sanat alanındaki öğretmenlere göre (Burulday, 2018) ve kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlere göre (Petek, 2021) daha fazla örgütsel tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Fakat bu araştırmaların tersine Petek'in (2021) yaptığı çalışmada erkek çalışanların kadın çalışanlara göre, Özkan'ın (2017) ve Burulday'ın (2018) yaptığı çalışmalarda mesleki kıdemi yüksek olan çalışanların mesleki kıdemi düşük olan çalışanlara göre, Burulday'ın (2018) yaptığı çalışmada ise büyük yaştaki çalışanların küçük yaştaki çalışanlara göre daha fazla örgütsel tükenmişlik yaşadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara ek olarak örgütsel tükenmişlik ile sosyal destek düzeyi (Walker, 1997), örgütsel muhalefet (Avtgis ve ark., 2007), örgütsel güven (Harder ve ark., 2015), politik beceri (Yıldıztaşı, 2017), iş yaşamı kalitesi (Ashrafi ve ark., 2018), örgütsel vatandaşlık (Burulday, 2018) ve örgütsel bağlılık (Güldiken, 2018) arasında negatif düzeyde anlamlı; örgütsel stres (Ritacco ve ark., 2013; Yirik ve ark., 2014; Gonçalves ve ark., 2019), örgütsel sinizm (İbrahimagaoglu ve Can, 2017), gerçeklik şoku (Özkan, 2017), örgütsel sessizlik (Burulday, 2018), örgütsel dedikodu (Petek, 2021) ve olumsuz psikolojik durum (Liu ve Zhang, 2022) arasında ise pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu açığa çıkarılmıştır. Öte yandan örgütsel sessizliğin ise bazı boyutlarda negatif, bazı boyutlarda ise pozitif olduğu (Güven, 2021) tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere örgütsel tükenmişliği pozitif veya negatif yönde etkileyen birçok değişken de bulunmaktadır. Bu bakımdan okullar; açık iletişim, şeffaflık, yönetim ve sağlam bir kurum kültürünü benimseyerek çalışanlarının refah seviyesinin yükseldiği; eğitim yöneticilerinin liderlik özellikleri gösterdiği; çalışanların örgüte karşı güven ve bağlılıklarının hep canlı tutulduğu; farklı fikirlerin rahatlıkla ifade edilebildiği, demokratik, adil, özgür, saydam ve huzurlu bir yapıya dönüştürülmeli ve böylece çalışanlarının tükenmişlik yaşamasını engelleyerek örgütsel tükenmişliğe de fırsat vermemelidirler.

Öneriler

Tüm bu sonuçlardan sonra araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik şu öneriler tartışmaya açılmıştır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Yapılan farklı araştırmalarda örgütsel tükenmişlik ile aralarında pozitif düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunan örgütsel stres, örgütsel sessizlik, örgütsel dedikodu ve gerçeklik şoku gibi farklı değişkenler yapısal eşitlik modeli yöntemiyle çoklu bir çerçevede yeniden incelenerek daha önce yapılan çalışmalarla karşılaştırmalar yapılabilir.

Örgütsel tükenmişlikle örgüt çalışanlarının bireysel tükenmişliği arasındaki ilişki görgül bir çalışmayla ortaya koyulabilir.

Okul yöneticilerinin yaşadığı tükenmişliğin öğretmenlerin yaşadığı tükenmişliğe ve örgütsel tükenmişliğe etkisi üzerine ampirik bir çalışma yapılabilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Okullarda özellikle kadın çalışanlarda, yaşı küçük ve mesleki kıdemi az olan öğretmenlerde örgütsel tükenmişliğin daha fazla olduğu tespitinden yola çıkılarak gerek üniversitede seçmeli ders veya seminerler şeklinde gerekse de iş yaşamında seminerler ve hizmet içi eğitimler verilerek örgütsel tükenmişlik, motivasyon, örgütsel bağlılık, zaman yönetimi, iletişim, psikolojik sağlık gibi konularda farkındalıkları ve bilgi düzeyleri artırılıp örgütsel tükenmişlik yaşamaları önlenebilir.

Öğretmenlerin refah seviyeleri ve mesleki itibarları yükseltilerek örgütsel tükenmişlik yaşamaları engellenebilir. Eğitim kurumlarında bir yandan demokratik, adil, şeffaf, özgür ve katılımlı bir yönetsel tarz benimsenip diğer yandan da inovatif, stressiz, dirik ve çağın koşullarına göre dizayn edilmiş kaliteli bir iş yaşamı alanı oluşturularak çalışanların örgütsel tükenmişlik yaşamaması sağlanabilir.

Kaynakça

- Ardıç, K. & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği). *Gaşi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/gaziuibfd/issue/28328/301039>
- Arı, G. S. & Bal, E. . (2008). Tükenmişlik kavramı: birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-148.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/yonveek/issue/13688/165664>
- Ashrafi, Z., Ebrahimi, H., Khosravi, A., Navidian, A. & Ghajar, A. (2018). The relationship between quality of work life and burnout: A linear regression structural-equation modeling. *Health Scope*, 7(1).
<https://brieflands.com/articles/healthscope-68266.html>
- Avtgis, T. A., Thomas-Maddox, C., Taylor, E. & Patterson, B. R. (2007). The influence of employee burnout syndrome on the expression of organizational dissent. *Communication Research Reports*, 24(2), 97-102.
- Aydın, İ. (2020). *İş yaşamında stres*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayduğ, . & Ünsar, A. S. (2021). Örgütsel tükenmişlik. I. U. Kara ve S. Karalar (Ed.), *Negatif Yönlü Örgütsel Davranış* içinde (ss. 237-266). Efe Akademi Yayınları.
- Balioğlu, İ., Memetalı, S. & Rozant, R. (2008). Tükenmişlik sendromu. *Dirim Tıp Gazetesi*, 83, 99-104.
- Burnak, Ö. (2007). *Örgütsel tükenmişlik kamu ve özel işletmelerdeki çalışanlara yönelik bir uygulama*. [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Burulday, V. (2018). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık, örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Cemaloğlu, N., & şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49102/626583>
- Cemaloğlu, N. (2020). *Yönetimin PIN kodu*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Collins, J. (2016). *İyiden mükemmel şirkete*. (L. Cinemre, ev.). Boyner Yayınları.
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656. <https://doi.org/10.2307/258593>
- atır, V. (2014). *İkili öğretim yapan ilköğretim kurumlarında (ilkokul-ortaokul) görevli yöneticilerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dolgun, U. (2012). Tükenmişlik sendromu. D. E. Özler (Ed.), *Örgütsel Davranışta Güncel Konular* içinde (ss. 287-312). Ekin Basım Yayın Dağıtım.

- Fırat, Z. M. (2015). *Tükenmişlik ve örgütsel bağlılığın mesleki bağlılık üzerindeki etkileri: Banka çalışanları üzerinde bir araştırma*. [Doktora tezi, Haliç Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güldiken, A. (2018). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel tükenmişlik ilişkisi ile ilgili kamu kurumu çalışanları üzerinde bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gonçalves, A., Fontes, L., Simões, C., & Gomes, A. R. (2019). Stress and burnout in health professionals. *Occupational And Environmental Safety And Health*, 563-571.
- Güven, Ç. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel tükenmişlikleri ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Harder, A., Gouldthorpe, J., & Goodwin, J. (2015). Exploring organizational factors related to Extension employee burnout. *Journal of Extension*, 53(2), 1-20. <https://archives.joe.org/joe/2015april/a2.php>
- İbrahimağaoğlu, Ö. & Can, E. (2017). Örgütsel sinizm ile örgütsel tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: Hizmet sektörü çalışanları üzerine ampirik bir araştırma. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 181-205. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ysbed/issue/31709/309288>
- Jackson S. E., Schwab R. L. & Schuler R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640. https://www.researchgate.net/profile/Susan-Jackson-5/publication/19356872_Toward_an_Understanding_of_the_Burnout_Phenomen/links/565a002108aeafc2aac4fd2b/Toward-an-Understanding-of-the-Burnout-Phenomen.pdf
- Liu, B., & Zhang, J. (2022). Investigation on psychological status and job burnout of managers in petroleum enterprises. *Journal of Healthcare Engineering*, 2022. <https://www.hindawi.com/journals/jhe/2022/4798220/>
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2,99-113. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/job.4030020205?utm_campaign=The%20Talent%20Beat&utm_source=hs_email&utm_medium=email&_hsenc=p2ANqtz-BFbomWbRPTQxIBNfsBF5AB2M10LhHIGYQO_xedMrLthXZp9CldG3OzW8SPnclZy9aDBuW
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. Jossey Bass Publishers.
- Özkan, S. (2017). *Gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin resmi liselerde görev yapan öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muş ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Parlar, Z. (2019). *İşte Türk*. Optimist Yayıncılık.
- Petek, T. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel dedikodu ile örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ritacco, G., Jankome, P. & Mangori, M. (2013). The impact of stress and burnout on employees' performance at botswana power corporation. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5(6), 795-824.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*. 14(3), 204-220.
- Sürgevil, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uler, E. (2020). Tükenmişlik ve örgütsel tükenmişlik üzerine literatür taraması. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, 6, 36-43. http://ibaness.org/bnejs/2020_06_special_issue/06_Uler.pdf
- Walker, J. C. (1997). *The relationship between social support and professional burnout among public secondary school teachers in Northeast Tennessee*. [Doctoral dissertation, East Tennessee State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Wiseman, L. (2021). *Potansiyeli çoğaltan liderlik*. (U. Gülsün, Çev.). Nova Yayınları.
- World Health Organization. (2019). International classification of diseases 11th revision. <https://icd.who.int/en>
- Yıldıztaşı, M. B. (2017). *Politik beceri ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi (Yalova ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yirik, S., Ören, D. & Ekici, R. (2014). Dört ve beş yıldızlı otel işletmelerinde çalışan personelin örgütsel stres ve örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki alışkınlar demografik değişkenler bazında incelenmesi. *Journal of Yaşar University*, 9(35), 6223-6234. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jyasar/issue/19149/203275>

EXTENDED SUMMARY

Organizational burnout occurs when the feeling of burnout that starts in the inner world of the individual affects the work life. Organizational burnout, in its simplest definition, is the mental reaction of the employee against intense, long and stressful work life. It can be manifested in the form of employees not complying with work discipline, decreasing their performance, quitting or changing jobs (Arı & Bal, 2008; Ayduğ & Ünsar, 2021). Organizational burnout is discussed by Maslach in three dimensions: emotional exhaustion, depersonalization and low personal accomplishment.

When the literature was examined, there was no recent study that comprehensively examined the concept of organizational burnout, organizational burnout models; the causes, symptoms, consequences and coping methods of organizational burnout, and national and international studies on organizational burnout. The aim of this study is to determine what organizational burnout is and the concepts related to organizational burnout, to reveal the researches on organizational burnout and to offer suggestions for the field by examining the literature. Firstly, the concept of "organizational burnout" is examined with its theoretical and conceptual foundations and information about organizational burnout, organizational burnout models and stages of organizational burnout is given. The causes, symptoms, consequences and ways of coping with organizational burnout were examined. In the next stage, the results of the researches on organizational burnout and their reflections on the field were evaluated. In the relevant section, it was determined that the relationship between organizational burnout and personal characteristics such as gender, age, professional seniority and organizational characteristics such as social support levels, organizational opposition and organizational trust were examined in different studies. In the conclusion section, a general perspective is drawn on organizational burnout and the factors affecting the level of organizational burnout. Some suggestions for researchers and practitioners on preventing organizational burnout and combating organizational burnout are discussed. The study is very important in terms of both filling the gap in the literature and examining organizational burnout, which is an extremely important issue for organizations, in detail.

Educational institutions are social institutions where culture and traditions are passed down from generation to generation, where the acculturation of the individual is ensured, where people are provided with certain skills and their participation in the workforce is ensured, and where the type of people that states and societies want to raise is shaped. In this respect, organizational burnout damages all these goals, makes education and training activities ineffective in an alarming way, makes a qualified education seriously difficult and thus questions the purpose of the existence of the school. Teachers, who should be open to continuous innovation, highly motivated, love their work and be role models for the society, lose their synergy due to organizational burnout, their organizational commitment weakens, their intrinsic motivation decreases and they have negative feelings towards their work. As a result, as silent, cynical and exhausted employees, they harm the school and its goals and open the door to organizational burnout.

As a result of the research, it was seen that the relationship of organizational burnout in schools with both personal characteristics such as gender, age, professional seniority, professional status, marital status, branch and financial income and organizational characteristics such as social support levels, organizational opposition, organizational trust, political skills, quality of work life, organizational stress, organizational cynicism, reality shock, organizational silence, organizational commitment, organizational gossip, negative psychological state and organizational citizenship were investigated in different studies. In this study, single employees were found to be more likely than married employees (Maslach & Jackson, 1981); female employees were more likely than male employees (Maslach & Jackson, 1981; Walker, 1997; Yıldıztaşı, 2017); younger employees were more likely than older employees (Maslach & Jackson, 1981; Walker, 1997; Kantas & Vassilaki, 1997); employees with low professional seniority experienced more organizational burnout than employees with high professional seniority (Yıldıztaşı, 2017); teachers in the field of informatics experienced more organizational burnout than teachers in the fields of numeracy, language, social and arts (Burulday, 2018); and permanent teachers experienced more organizational burnout than contracted teachers (Petek, 2021). However, in contrast to these studies, in the study conducted by Petek (2021), male employees experienced more organizational burnout than female employees, in the studies conducted by Özkan (2017) and Burulday (2018), employees with high professional seniority experienced more organizational burnout than employees

with low professional seniority, and in the study conducted by Burulday (2018), older employees experienced more organizational burnout than younger employees.

In addition, there is a significant negative correlation between organizational burnout and social support level (Walker, 1997), organizational opposition (Avtgis et al., 2007), organizational trust (Harder et al., 2015), political skills (Yıldıztaşı, 2017), quality of work life (Ashrafi et al., 2018), organizational citizenship (Burulday, 2018) and organizational commitment (Güldiken, 2018); organizational stress (Ritacco et al, 2013; Yirik et al., 2014; Gonçalves et al., 2019), organizational cynicism (İbrahimağaoğlu & Can, 2017), reality shock (Özkan, 2017), organizational silence (Burulday, 2018), organizational gossip (Petek, 2021) and negative psychological state (Liu & Zhang, 2022). On the other hand, organizational silence was found to be negative in some dimensions and positive in some dimensions (Güven, 2021).

After all these results, based on the determination that organizational burnout is more common in schools, especially in female employees, teachers with younger age and less professional seniority, preventing them from experiencing organizational burnout by increasing their awareness and knowledge levels on issues such as organizational burnout, motivation, organizational commitment, time management, communication, psychological resilience by providing seminars and in-service trainings both in the form of elective courses or seminars at the university and in business life; the relationship between organizational burnout and individual burnout of organizational employees should be revealed through an empirical study and teachers should be prevented from experiencing organizational burnout by increasing their welfare levels and professional reputations.

2018 ve 2023 HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI A COMPARISON OF 2018 AND 2023 LIFE SCIENCES CURRICULA

Ahmet AKKAYA

MEB (Kozaklı M.Akif Ersoy İlkokulu)

akkayahmet87@gmail.com

ORCID No: 0000-0002-5137-0541

ÖZET

Geliş Tarihi:

09.05.2023

Kabul Tarihi:

30.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Anahtar Kelimeler

Hayat Bilgisi
Doküman Analizi
Program
Değerlendirme

Keywords

Life Sciences
Document Analysis
Curriculum
Evaluation

Bu araştırmanın amacı 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarını, programların genel yapısı altındaki başlıklar ve başlıklar altında yer alan açıklamalar çerçevesinde inceleyerek, belirlenen farklılıklar doğrultusunda karşılaştırmaktır. Bu çalışma durum çalışması modelinin kullanıldığı nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarından elde edilmiştir. Verilerin analizi doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Programların karşılaştırıldığı bu araştırma ile hem 2018 Programında hem de 2023 Programında ortak olan 14 başlık altında farklı bölümlerin yer aldığı, bu bölümlerden sadece 4 tanesine ait içerikte farklılık olduğu belirlenmiştir. 4 farklı bölümde 8 değişiklik yapıldığı, yapılan değişikliklerin ise bazı kelime ve kavramlar ile kazanım ve kazanım açıklamalarına yönelik yapıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Sonuç olarak, 2018 Programında değişikliğe gidilerek hazırlanan 2023 Programında dikkat çeken bir değişimin olmadığı, kelimeler ve kavramlar ile kazanım ve kazanımlardaki açıklamaların güncellenmesi ile sınırlı olarak bir değişimin yapıldığı ifade edilebilir. Hatta bu değişikliğin son zamanlarda hem ülkemizde hem de dünyanın farklı yerlerinde yaşanan acil durum ve doğa kaynaklı afetler ile bunlara paralel gelişme ve değişimler sonucu yapıldığı söylenebilir.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the 2018 and 2023 Life Sciences Curriculum within the framework of the headings under the general structure of the programs and the explanations under the headings, and to compare the programs in line with the differences determined. This study was designed as a qualitative research using the case study model. The data of the research were obtained from the 2018 and 2023 Life Sciences Curriculum. The analysis of the data was made using the document analysis method. With this research in which the programs are compared, it has been determined that there are different sections under 14 titles that are common in both the 2018 Curriculum and the 2023 Curriculum, and there are differences in the content of only 4 of these sections. It was found that 8 changes were made in 4 different sections, and the changes were made for some words and concepts, and for learning outcomes and outcome explanations. As a result, it can be stated that there is no remarkable change in the 2023 Curriculum, which was prepared by making changes in the 2018 Curriculum, and a change was made limited to the updating of the words and concepts and the explanations in the achievements and achievements. In fact, it can be said that this change was made as a result of emergencies and natural disasters both in our country and in different parts of the world, and parallel developments and changes.

Atıf/Cite as: Akkaya, A. (2023). 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 4(1), 60-69.

Giriş

Formal olarak bir çocuğa yaşamın öğretilmesinde, yaşadığı dünyanın ve çevrenin tanıtılmasında, içinde bulunduğu toplumun değerlerinin benimsenmesinde ve yaşamını devam ettirmesi için gerekli temel yaşam becerilerinin kazandırılmasında ilkokulların ilk üç sınıfında okutulan hayat bilgisi derslerinin çok büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Çünkü özel amacı temel yaşam becerileri ile değerleri öğretmek olan bu program, bu amaca yönelik hazırlanmış ve içeriğinde sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat gibi birçok disiplini barındıran bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Hayat Bilgisi dersi hayatın içindeki dinamikleri kullanıp yaşatarak çocuklara hayatı öğretmeyi amaçlar (Çelik, 2022a).

Farklı disiplinleri ve bilim dallarını kapsayan bir yapıda olan Hayat Bilgisi, okula başlayan çocukların gelişimini bütünsel bir biçimde destekleyen yaşantı temelli bir derstir (Çelik, 2022a). Hayat bilgisi dersi çocukların iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmesi amacına yönelik olarak, çocuğun yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmesi ve temel yaşam becerilerini formal olarak öğrenebilmesi amacıyla düzenlenmiştir (Aladağ, 2016). Topululaştırma ilkesinden hareketle ortaya çıkan bu ders, vatandaşlık eğitimi programının ilk halkasını oluşturmakta ve başta Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri olmak üzere birçok dersin alt yapısını oluşturmaktadır (Tay, 2017).

Hayat bilgisi dersinin tarihçesi Türkiye’de 1869 yılında, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile “Faydalı Bilgiler” isimli dersin okullarda okutulmasıyla başlamış (Binbaşoğlu, 2003; Küçüktepe, 1998; Şahin, 2017), nitekim kendi adıyla programlara girmesi 1926 İlkokul Programıyla gerçekleşmiştir (Gündoğan, 2020; Tay, 2017). Cumhuriyet tarihi boyunca belli zamanlarda programda değişiklikler yapılmış olsa da bazı zamanlarda da program üzerinde bazı güncellemeler de yapılmıştır. Hayat Bilgisi dersine yönelik olarak 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında program üzerinde değişiklikler yapılmıştır (Atik & Aykaç, 2019). Son olarak, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 26.04.2023 tarihinde almış olduğu karar ile 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının güncellenerek 2023-2024 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm sınıf seviyelerinde uygulanmasına karar verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023).

Hayat Bilgisi Dersi 2023 Öğretim Programı, 2018 Programında olduğu gibi ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflara yönelik tek bir program metni şeklinde hazırlanmıştır. Programa Milli Eğitim Bakanlığının öğretim programları tanıtım metni ile başlanmış ve hemen sonrasında öğretim programlarının amaçları ifade edilmiştir. Öğretim programlarının perspektifi başlığı altında değerler ve yetkinlikler açıklanmıştır. Yine programda ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğretim programlarının bireysel gelişimle ilişkisi üzerinde durulmuştur (MEB, 2018; MEB, 2023). Buraya kadar olan kısmın tüm öğretim programlarında ortak olduğu söylenebilir.

Hayat Bilgisi Dersi 2023 Öğretim Programında bu derse yönelik olarak ilk başlık derse ilişkin özel amaçların yer aldığı bölümdür. Bu başlığın hemen devamında programda yer alan temel yaşam becerilerine yer verilmiş ve program uygulanırken dikkat edilmesi gereken hususlara maddeler halinde belirtilmiştir. Devamında öğretim programının organizasyon yapısı açıklanmış ve sınıf düzeylerine göre ders kitaplarının forma sayıları ve ebatları belirlenmiştir. Programın devamında sırasıyla 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf kazanımlarına, ünite adlarına, kazanım sayılarına, kazanımlara ilişkin açıklamalara, ders saatleri ve yüzdelerine ilişkin bilgilere yer verilmiş ve genel itibarıyla 30 sayfalık bir program kitapçığı hazırlanmıştır (MEB, 2023).

Hazırlanan öğretim programları, dünyadaki değişme ve gelişmelere paralel olarak güncelliğini yitirebilmekte ve belli bir süre sonunda amacına hizmet edemez, ihtiyaçlara cevap veremez duruma gelebilmektedir. Bu durum öğretim programlarının güncellenmesini, değiştirilmesini ve hatta bazen de tamamen kaldırılmasını gündeme getirmektedir. Tüm bu süreçler ise öğretim programların geliştirilmesi ve değerlendirilmesini zorunlu hale getirmektedir.

Program geliştirme, programların öğeleri arasındaki dinamik ilişkilerin tamamı olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2015). Marsh & Willes (2007) program geliştirmeyi, programların değiştirilmesi amacına yönelik olarak bilerek ve ortaklaşa yapılan süreç ve etkinliklerin toplamı olarak ifade etmektedir. Oliva (1997) ise program geliştirmeyi kapsayıcı bir kavram olarak ifade etmekle birlikte bu sürecin programın planlanması, uygulanması, denemesi ve değerlendirilmesi gibi aşamaları barındırdığını ifade etmektedir. Bu aşamada, bir programın devam etmesinde, değiştirilmesinde, güncellenmesinde, tamamen kaldırılmasında veya programın etkililiğine ilişkin bir karar verilmesinde program değerlendirmenin öne çıktığı söylenebilir.

Program değerlendirmenin temel amacı programın zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenerek istenen sonuçları üretip üretmediğinin ortaya konulmasıdır (Ornstein & Hunkins, 2004). Program değerlendirme, programın verimliliği hakkında bilgi toplanarak bu bilginin analiz edilmesi, sonuçların ortaya konularak bir karara varılması ve programların geliştirilmesi amacıyla yapılır (Wiles & Bondi, 1998). Program değerlendirme bilimsel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılır (Chelimsky, 1989).

Literatür incelendiğinde 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programı ile ilgili değerlendirme çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde, önemli bir bölümünün programın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmalar olduğu görülmektedir (Öztürk, 2022; Karabörk, 2020; Yılmaz, 2020; Altun & Güler, 2020; Özgüç, 2019; Ekmen, 2019; Yıldız-Selbi, 2019). Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda da doküman analizlerinin yapıldığı ve bu amaçla tek bir programın farklı öğelerinin değerlendirildiği, dikkat çekmektedir (Kıyıkçı, 2021; Karakuş, 2021; Karacaoğlu, 2020). Fakat 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programının değerlendirildiği ya da kendinden önceki bir başka Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ile karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi öğretim programlarındaki ana başlıklar ve başlıklar altında verilen açıklamalar esas alınmış, her iki program bu özellikleri bakımından karşılaştırılarak incelenmiştir. Daha önceden, bu iki programın karşılaştırıldığı çalışmanın yapılmamış olması nedeniyle bir ilki ifade eden bu çalışma bu açıdan önemli görülmektedir. 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırılmasının hem 2023 Programı ile yapılacak program değerlendirme çalışmalarına hem de 2018 Programı ile yapılmış olan program değerlendirme çalışmalarına tamamlayıcı nitelikte bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Her iki program arasındaki farklılıkların ortaya konulması, farklılıkların ne düzeyde ve hangi unsurdan kaynaklandığının belirlenmesinin bu araştırmayı önemli kılacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın programın asıl uygulayıcısı olan öğretmenlere de farklı bir bakış açısı sunacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmanın asıl amacı 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarını, programların genel yapısı altındaki başlıklar ve başlıklar altında yer alan açıklamalar çerçevesinde inceleyerek, belirlenen farklılıklar doğrutusunda programları karşılaştırmaktır. Bu temel amaç doğrutusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarındaki bölümler ve bu bölümlerdeki içeriklerin farklılık durumları nedir?
2. 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarındaki farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma durum çalışması modelinin kullanıldığı nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ortaya konulması amacıyla nitel süreçlerin izlendiği ve gözlem, doküman analizi ve görüşme gibi yöntemlerle verilerin toplandığı çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Durum çalışması bir ve ya birden fazla program, ortam ve ya olayın derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (McMillan, 2000). Bu araştırmada 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları doküman analizine ile incelenmiş ve iki program arasındaki farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma kapsamında doküman analizi kontrol formu kullanılmıştır. Kontrol formu her iki programda yer alan ve ortak olan başlıklara uygun olarak hazırlanmıştır. Kontrol formunun bir boyutunda program başlıklarına yer verilmiş iken diğer boyutunda başlıklar arası farklılıkların yazılacağı bölüme yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarından elde edilmiştir. Bu amaçla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının internet sitesinde yer alan öğretim programları kısmından her iki program internet ortamından indirilerek kullanılmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma etik kurul izninin zorunlu olduğu bir çalışma olmadığından etik kurul izni alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizinde yazılı ve görsel materyaller derlenerek incelenir (Sönmez & Alacapınar, 2018). Doküman analizinde araştırmacı metin içindeki kelime veya kavramların belirlenmesi amacına yönelik olarak bunlar arasındaki ilişkileri ve varlığı belirleyerek analiz yapar ve bir çıkarımda bulunur (Büyüköztürk vd., 2016). Forster (1995)'e göre doküman inceleme dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, verileri analiz etme ve verileri kullanma olarak beş aşamalı olarak gerçekleştirilir (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman analizi sürecinde belirtilen bu analiz basamakları takip edilmiştir. İlk olarak internet üzerinden Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı web sitesinde yer alan 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına ulaşılmıştır. Resmi internet sitesinde yer alan bu dokümanlar indirilmiş ve olduğu şekliyle kullanılmıştır. Dokümanları anlama aşamasında araştırmacının alt problemleri doğrultusunda her iki programdaki başlıklar karşılaştırılmış ve başlıklar altındaki içerik ayrı ayrı kontrol edilerek karşılaştırılmıştır. Verilerin analizi aşamasında örneklem seçme yapılmamış olup tüm doküman verisi analize tabi tutulmuştur. Her iki programda yer alan ve zaten ortak olan başlıklar kategoriler olarak belirlenmiş ve bu kategoriler altındaki içerik analiz birimi olarak saptanmıştır. Bu kategoriler altında yer alan içerik kontrol formu kullanılarak birebir karşılaştırılarak incelenmiş ve farklılıklar bu doğrultuda belirlenmiştir. Daha sonra ikinci bir kodlayıcı tarafından her iki program karşılaştırılarak farklılıklar tekrar belirlenmiş ve güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Nitel araştırmalarda bu yöntem güvenilirliği artırmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2008). Kodlayıcılar arası görüş birliğini hesaplamak için Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen [görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak iki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Kategorilerden yola çıkılarak belirlenen farklılık durumları ve farklılıklar bulgular kısmında tablolar ile sunulmuştur.

Bulgular

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında yer alan bölümler incelenmiş, bölümlere ait başlıklar ve bölümlerdeki farklılık durumları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Bölümlerin Karşılaştırılması

Bölüm Başlıkları (Kategoriler)	2018 Programında	2023 Programında	İçerik Farklılık Durumu
*MEB Öğretim Programları	✓	✓	Yok
*Öğretim Programlarının Amaçları	✓	✓	Yok
*Öğretim Programlarının Perspektifi	✓	✓	Yok
*Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	✓	✓	Yok
*Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları	✓	✓	Yok
*Sonuç	✓	✓	Yok
*Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları	✓	✓	Yok
*Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Becerileri	✓	✓	Yok
*Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar	✓	✓	Yok
*Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı	✓	✓	Yok
*Hayat Bilgisi Dersi 1, 2 ve 3. Sınıflar Ders Kitabı Forma Sayıları ve Ebatları	✓	✓	Var
*1. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları	✓	✓	Var
*2. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları	✓	✓	Var
*3. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları	✓	✓	Var

Tablo 1 incelendiğinde hem 2018 hem de 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında 14 farklı bölümün olduğu görülmektedir. Bu bölümlerin isimlerinin her iki programda da bire bir aynı olduğu yine tablodan anlaşılmaktadır. Bu bölümlerin içeriklerine bakıldığında ise sadece Hayat Bilgisi Dersi 1, 2 ve 3. Sınıflar Ders

Kitabı Forma Sayıları ve Ebatları, 1. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları, 2. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları, 3. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları bölümlerinde içerik farklılıklarının olduğu belirlenmiştir. Diğer bölümlerin incelenmesinde herhangi bir farklılık tespit edilememiştir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında yer alan bölümler incelenerek karşılaştırılmış ve farklılıklar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarındaki Farklılıklar

Farklılık	2018 Programında	2023 Programında
Ders kitapları forma sayılarına ilişkin değişiklik	Sayfa 11	Sayfa 11
HB.1.4.5. numaralı kazanım ve açıklamalarına ilişkin değişiklik	Sayfa 16	Sayfa 16
Sayfadaki ilk paragrafta kelime düzeyinde yapılan değişiklik	Sayfa 18	Sayfa 18
HB.2.4.4. numaralı kazanım ve açıklamalarına ilişkin değişiklik	Sayfa 20	Sayfa 20
HB.2.6.6. numaralı kazanım ve açıklamalarına ilişkin değişiklik	Sayfa 22	Sayfa 22
HB.2.6.7. numaralı kazanım ve açıklamalarına ilişkin değişiklik	Sayfa 22	Sayfa 22
HB.3.4.4. numaralı kazanım ve açıklamalarına ilişkin değişiklik	Sayfa 25	Sayfa 25
HB.3.6.5. numaralı kazanımın açıklamasına ilişkin değişiklik	Sayfa 27	Sayfa 27

Tablo 2 incelendiğinde programlarda yer alan ve zaten ortak olan 4 farklı bölümde 8 değişiklik yapıldığı, yapılan değişikliklerin ise bazı kelime ve kavramlar ile kazanım ve kazanım açıklamalarına yönelik yapıldığı görülmektedir. 2018 programı ile kıyaslandığında 2023 programında 6 kazanım ve/veya açıklamaları üzerinde değişikliğe gidildiği, ders kitaplarının forma sayıları üzerinde değişiklik yapıldığı, bir kelime/kavram üzerinde de değişikliğe gidildiği görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında ortak olarak 14 farklı başlık altında programın içeriğine yönelik bölümlere yer verildiği belirlenmiştir. Bu 14 başlıktan 10 tanesinin altında yer alan içerik birebir aynı iken diğer 4 başlık altında yer alan içerikte farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her üç sınıf düzeyine ilişkin kazanım ve açıklamaların yer aldığı 3 bölüm ile Hayat Bilgisi Dersi 1, 2 ve 3. Sınıflar Ders Kitabı forma sayıları ve ebatları ile ilgili bölüm farklılıkların olduğu yerler olarak belirlenmiştir. Program diğer bölümlerinde hiçbir şekil ve surette değişiklik yapılmadığı, belirlenen bu farklılıklar dışında tüm içeriğin her iki programda da birebir aynı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, 2023 Programı için 2018 Programının revize edilerek güncellenmiş şekli de denilebilir. Literatür incelendiğinde daha önceki yıllarda da programlarda benzer şekilde güncellemelerin yapıldığı anlaşılmaktadır. 2017 yılında taslak olarak geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programı 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında yürürlüğe girmiş olsa da programın tekrar gözden geçirilmesi sonucu yapılan küçük değişikliklerle birlikte program 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Gündoğan, 2022). Yine Yaşaroğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan amaçların kendinden önceki diğer programlarda da kısmen tekrarlandığı ve içerik bakımından 1968 ve 1998 Programları ile çok yakın benzerlikler içerdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üzerinde 8 farklı değişiklik yapılarak 2023 Programının hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu değişikliklerin kavramlar, kelimeler düzeyinde ve sınırlı bir şekilde yapıldığını söylemek mümkündür. Programda yer alan “Hayat Bilgisi Dersi 1, 2 ve 3. Sınıflar Ders Kitabı Forma Sayıları ve Ebatları” başlığı altında 1 değişikliğe, “1.Sınıf Kazanım ve Açıklamaları” başlığı altında 1 değişikliğe, “2.Sınıf Kazanım ve Açıklamaları” başlığı altında 4 değişikliğe, “3.Sınıf Kazanım ve Açıklamaları” başlığı altında 2 değişikliğe yer verildiği belirlenmiştir.

Programın “Hayat Bilgisi Dersi 1, 2 ve 3. Sınıflar Ders Kitabı Forma Sayıları ve Ebatları” başlıklı bölümünde ders kitaplarının forma sayılarına ilişkin bir değişiklik yapılmıştır. Buna göre en fazla olabilecek forma sayısı en az ve en fazla olabilecek forma sayıları şeklinde düzenlenmiştir. Bu bölümde yapılan değişikliğin, ders kitaplarındaki her 16 sayfalık bölüme verilen isim olarak ifade edilebilen “forma” sayısının artırılması ve sınırlandırılması amacıyla yapıldığı anlaşılmaktadır. Böyle bir değişikliğe gidilerek, hem kitap içeriğinin geliştirilmesinin ve genişletilmesinin planlandığı, hem de kitaplardaki en az forma sayısının da belirtilerek kitap içeriğinin kısıtlanmasının ve daraltılmasının önüne geçilmek istendiği düşünülmektedir. Bununla birlikte 2018 Programında ders kitapları hazırlanırken olması gereken en fazla forma sayısı belli iken herhangi bir alt sınırlamanın olmadığı görülmektedir. Buna karşın 2023 Programında ders kitapları hazırlanırken olması gereken en fazla ve en az forma sayısı açıkça ifade edilmiştir.

Programın “1.Sınıf Kazanım ve Açıklamaları” başlıklı bölümünde hem HB.1.4.5. numaralı kazanıma hem de kazanımın açıklamasına ilişkin bir değişiklik söz konusudur. Bu kazanım ile 2018 Programında sadece acil durum telefonlarının öğretimi hedeflenmişken 2023 Programında hem acil durum telefonunun öğretiminin hem de acil durumlarda yapılması gereken doğru davranışların öğretilmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca 2018 Programında acil durum telefonuna ilişkin bilgiler güncel değil iken 2023 Programında acil durum telefonuna ilişkin güncel bilgiye yer verildiği de görülmektedir. Bu değişiklik ile hem günlük hayatla ilişkili bilgilerin güncellenmek istendiği, hem de ülkemizin son yıllarda üst üste yaşadığı deprem, yangın, sel gibi afetler nedeniyle özellikle çocuklarda farkındalık yaratarak böylesi durumlarda yapılması gereken doğru davranışlara dikkat çekilmek istendiği söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalarda 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların güncel olmadığı, kazanımların güncel gelişmeler dikkate alınarak hazırlanmadığı, kazanımların geliştirilmesinin gerekli olduğu (Akkaya, 2023; Özgüç, 2019; Ekmen, 2019; Yılmaz, 2020; Karabörk, 2020) sonuçları dikkate alındığında yapılan bu güncelleme yerinde ve doğru olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, yapılan bu değişiklik ile bireysel ve toplumsal faydanın gözetilerek içerik seçiminde dikkat edilmesi gereken ilkelere anlamlılık/önemlilik ilkesine de dikkat edildiğini söylemek mümkündür. Çünkü bu ilke toplumsal sorun ve problemlerle ilgilidir (Baykara, 2014). Bununla birlikte Varış (1994) içerik seçiminde toplumsal ve bireysel fayda ölçütleri doğrultusunda hareket edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Programın “2. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları” başlıklı bölümünde ilk paragrafta bir kelime/kavrama ilişkin değişiklik yapılmıştır. Bu kısımda “doğal afetler” ifadesi “doğa kaynaklı afetler” olarak değiştirilmiştir. Doğa kaynaklı afetler deprem, sel, çığ, dolu, kuraklık, göktaşı düşmesi gibi oluşumu engellenemeyen ve kaynağı dünya dışında olan tehlikelerden kaynaklanan doğa olaylarının sonuçları olarak ifade edilmektedir (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], 2023). Doğa kaynaklı afet ile yapılan başka bir tanımında, ulusal ya da uluslararası yardımları zorunlu kılan, yerel imkânlarla mücadeleyi sınırlayan durum ya da olaylar olarak ifade edilmektedir (Kim, 2011). Bu tanımlara göre “doğa kaynaklı afet” ifadesi daha kapsamlı ve küresel sorunları ve gelişmeleri de kapsadığı için bu ifadeye programda yer verilmesinin uygun olduğu söylenebilir.

Programın “2.Sınıf Kazanım ve Açıklamaları” başlıklı bölümünde HB.2.4.4. numaralı, HB.2.6.6. numaralı ve HB.2.6.7. numaralı kazanımlarda hem kazanım hem de kazanım açıklamaları düzeyinde bir değişiklik söz konusudur. Bu kısımda da yukarıda ifade edilen değişikliklere paralel olarak bazı güncellemelerin ve değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. HB.2.4.4. numaralı kazanıma bakıldığında, çocuğun acil durumlarda yardım alabileceği kişi ve kurumları bilmesi hedefinden vazgeçilmiş, acil durumlarda yapılması gereken doğru davranışları uygulamasına yönelik bir hedef ifadesi yazılmıştır. Bir önceki kazanımda bilgi basamağında olan bu hedefin uygulama basamağında yazılması manidardır. Programın sarmal yapısına uygun olarak bir alt sınıfta öğrenilen bilginin bu sınıf düzeyinde uygulatılmasının hedeflenmesi bu açıdan önem arz etmektedir. Bu değişiklik ile birlikte çocukların bir alt sınıfta öğrendiği bilgileri uygulayarak içselleştirebileceği ve öğrenmelerin kalıcılığını bu şekilde artırabileceği söylenebilir. Uygulama alıştırma yapma, problem çözmeyi kapsar ve öğrenci uygulama sonucu davranışı alışkanlık haline getirir (Demirel, 2015). HB.2.6.6. numaralı ve HB.2.6.7. numaralı kazanımlara bakıldığında bu kazanımlarda yine “doğa kaynaklı afet” ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Burada sadece kavram düzeyinde küçük bir değişikliğe gidilmişse de HB.2.6.7. numaralı kazanımın açıklamasında afet ve acil durumlarda yapılması gereken davranışların uygulama düzeyinde öğretilmesinin hedeflenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca bir alt sınıfta bilgi düzeyinde olan bir hedefin uygulama düzeyine getirilmesi ile öğrencinin bilgiyi hem anlatması hem de uygulamasının sağlanacağı bu sayede de hatırlamanın daha üst seviyeye

çıkarılabileceği söylenebilir. Nitekim araştırmalara göre öğrencilerin derslerde yapıp anlattıklarının %70'ini hatırladıkları belirtilmektedir (Lang, McBeath & File, 1995).

Programın "3.Sınıf Kazanım ve Açıklamaları" başlıklı bölümünde HB.3.4.4. numaralı kazanımda afet ve acil durum sonrasında yapılması gerekenlere ilişkin bir kazanım yazılmıştır. Ayrıca kazanım açıklamasında acil durum bilgi kartı ve toplanma alanlarına dikkat çekilmiştir. Afet yönetimine ilişkin güncel gelişmeler ve kararlar değerlendirildiğinde yapılan bu değişikliğinde güncel şartlar ve gelişmeler dikkate alınarak yapıldığı söylenebilir. Nitekim bilginin güncelliği içerik seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalardan biridir (Demirel, 2015). Çelik (2022b) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının gelişen teknolojiye ayak uyduramadığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu güncelleme ile bu sorunun çözümüne yönelik kısmen de olsa bir adım atıldığı söylenebilir. HB.3.6.5. numaralı kazanım açıklamasında ise sadece bir kelime çıkarılarak (daha iyi) kavram karmaşasının önüne geçilmeye çalışıldığı söylenebilir.

2018 Programında yapılan değişikliklerle hazırlanan 2023 Programının bir önceki programdan çok farklı olduğu söylenemez. Zaten yapılan değişikliklere bakıldığında, genel olarak kazanımlar ve açıklamaları düzeyinde olduğu, bunun 6 kazanımla sınırlı olduğu ve acil durum ve doğa kaynaklı afetlere yönelik değişiklikler olduğu açıkça görülmektedir. Böyle bir değişikliğe gidilmesinde son zamanlarda hem ülkemizde hem de dünyanın farklı yerlerinde yaşanan afetlerin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu değişiklik hem ulusal hem de uluslararası bazı gelişme ve değişimlerin takip edilerek bu değişikliklerin programa yansıtılmaya çalışıldığının göstergesidir. Genel olarak değerlendirildiğinde, 2018 programında değişikliğe gidilerek hazırlanan 2023 Programında dikkat çeken bir değişimin olmadığı, birkaç kelime ve kavram ile birkaç kazanım ve kazanımlardaki açıklamaların güncellenmesi ile sınırlı olarak bir değişimin yapıldığı ifade edilebilir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara bakılarak, program hazırlayıcılara ve karar vericilere 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların tamamının gözden geçirilerek güncelliğinin gözden geçirilmesi önerilmektedir. Ayrıca programların genel yapısı, felsefesi, kazanımları büyük ölçüde değiştirilmediği sürece hazırlanan öğretim programlarının yeni bir program olarak değil de güncellenmiş versiyonlar olarak yayınlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD]. (2023). *Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu>
- Akkaya, A. (2023). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aladağ, S. (2016). Hayat Bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi* içinde (1-21). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altun, T. & Güler, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen Hayat Bilgisi programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 54-78.
- Atik, S. & Aykaç, N. (2019). Hayat Bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*. 9(4), 708-722.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baykara, K. (2014). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (163-181). Ankara: Anı Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chelmsky, E. (1989). *Program evaluation: Patterns and directions*. Washington D.C.: The American Society for Public Administration.

- Çelik, Ö. (2022a). Hayat bilgisi dersinin amacı, kapsamı ve içeriği. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (2-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, Ö. (2022b). 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 588-608. DOI: 10.33400/kuje.1146718
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekmen, M. (2019). *Hayat Bilgisi öğretim programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Gündoğan, A. (2020). Hayat Bilgisi dersinin dünyadaki ve Türkiye'deki tarihsel gelişimi. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (22-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Karabörk, T. (2020). *İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). 2. sınıf Hayat Bilgisi kazanımlarının alanyazındaki ölçütlere göre incelenmesi ve düzeylerinin belirlenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 34-62.
- Karakuş, C. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi Programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-25. <http://doi.org/10.33400/kuje.824004>
- Kıyıkçı, A. (2021). *2018 Hayat Bilgisi öğretim programlarının ve uygulamalarının öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırma durumlarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Küçüktepe, C. (1998). *EARGED tarafından geliştirilen 1998 Hayat Bilgisi Programının program geliştirme ilkelerine uygunluk derecesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Lang, H., McBeath, A. & File, J. (1995). *Teaching strategies and methods for student, centered instruction*. Toronto: Harcourt Brace.
- Marsh, C.J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Mcmillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Değişiklik Yapılmasına Dair Kurul Kararı ve Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1263>
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum*. USA: Longman.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özgüç, C. (2019). *İlkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, S. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programına ilişkin görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

- Şahin, M. (2017). Social studies curricula in Turkey historical evolution. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 48-64.
- Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: Hayatın bilgisi. B. Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (1-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1998). *Curriculum development: A guide to practice*. New Jersey: Merrill an İmprint of Prentice Hall.
- Yaldız-Selbi, Y. (2019). *2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Mersin İli Örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yaşaroğlu, C. (2017). 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 859-873.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. (2020). *2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: İstanbul ili örneği*. [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

EXTENDED SUMMARY

It is thought that the life studies lessons taught in the first three grades of primary schools are of great importance in formally teaching a child about life, introducing the world and the environment he lives in, adopting the values of the society he lives in, and gaining the basic life skills necessary for him to continue his life. Although changes have been made to this curriculum at certain times throughout the history of the Republic, some updates have also been made to the program at other times. For the Life Sciences lesson, changes were made in the curriculum in 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017, and 2018 (Atik & Aykaç, 2019). However, with the decision taken by the Ministry of National Education Board of Education and Discipline on April 26, 2023, it was decided to update the 2018 Life Studies Curriculum and apply it to all grade levels starting from the 2023–2024 academic year (Ministry of National Education [MEB], 2023).

The main purpose of this research is to examine the 2018 and 2023 Life Sciences Curriculum within the framework of the headings under the general structure of the programs and the explanations under the headings, and to compare the programs in line with the differences determined. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought:

What are the sections in the 2018 and 2023 Life Sciences Curriculum and the differences in the contents of these sections?

What are the differences between the 2018 and 2023 Life Sciences curricula?

This research was designed as a qualitative study using the case study model. In this research, the 2018 and 2023 Life Sciences curricula were examined with document analysis, and the differences between the two programs were tried to be revealed. Within the scope of this research, a document analysis control form was used. The data for this research were obtained from the 2018 and 2023 Life Sciences curricula. For this purpose, both programs were downloaded and used from the curriculum section on the website of the Board of Education and Discipline. Ethics committee approval was not obtained for this study since it is not a mandatory study. In this study, document analysis techniques were used.

With this research, it has been found that there are 14 different departments in both the 2018 and 2023 Life Sciences Curriculum, and the names of these departments are exactly the same in both curricula. Again, when the contents of these sections are examined, it has been determined that there are content differences only in the 1st, 2nd, and 3rd Grade Textbook Uniform Numbers and Sizes, 1st Grade Outcomes and Explanations, 2nd Grade Outcomes and Explanations, and 3rd Grade Outcomes and Explanations. No difference was found in the examination of other sections.

In addition, it has been determined that 8 changes have been made in 4 different sections of the curriculum that are already common, and the changes made are for some words and concepts and for learning outcomes and outcome explanations. When compared to the 2018 Curriculum, it was found that six acquisitions and/or explanations were changed in the 2023 Curriculum; changes were made to the number of forms in the textbooks; and a change was made to a word or concept.

As a result, it can be stated that there is no remarkable change in the 2023 Curriculum, which was prepared by making changes in the 2018 Curriculum, and a change was made limited to the updating of the words and concepts and the explanations in the achievements. In fact, it can be said that this change was made as a result of emergencies and natural disasters both in our country and in different parts of the world, as well as parallel developments and changes.