



Eğitsel Süreçlerde Mesleki Yeterlik ve Yeterlik Elementlerinin Entegrasyonu

Emre Zebaloğlu

MEB Eğitim Yöneticisi

emre_zebal@hotmail.com, ORCID:0009-0003-5946-6884

zet

Eğitim ve gelişmede kullanılan metotlardan en önemlisi, örgüt çalışanlarının bilgilerini, becerilerini ve yeterliklerini şekillendirmektir. Eğitim esasen, bilginin içselleştirilmesi ikenbeceri ve tutum/davranış birbiri ile ilintili ve ardışık olarak birbirini takip eden rollerdir. Gelişim ise bu lnn uygulamada hızlı bir şekilde yeterlik olarak gözlemlenebilir bir aksiyon hâline gelmesidir. Modern iş söylemlerinde, beceri kavramı yetkinlik kavramına dönüşmüştür. Yeterlik, belirli bir organizasyondaki etkili yöneticileri etkisiz yöneticilerden ayıran bir performans farklılığıdır. 1970'lerden itibaren, insan kaynakları yönetiminde personel performansını değerlendirmede yeterlikler temel hareket noktası olmuş; yeterlik, kritik iş ve görevlerin başarı ile yerine getirilmesi, belirli bir rol veyapozisyon için gerekli olan, bilgi, beceri ve davranış uygulama ve kullanabilme potansiyeli olarak tanımlanmıştır. Farklı bir görüşe göre ise yeterlikler, sürekli öğrenme adaptasyonunun bir çıktısı, yeni becerilerin oluşturulması ve kazanımların sürdürülebilir hâle gelmesidir. Eğitim, potansiyelolarak insanın mesleki anlamda gelişim sürecinde üretilen yeterlilik edinme veya üretme aktivitesidir. En erken tarihsel zamanlardan beri, bilgi, beceri ve prosedürlerin öğrenme aktivitelerinin bütünleştirilmesi, eğitimin pratiği, kuralları ve etkisi toplumun sürdürülebilirliğinin bir parçası olmuştur. Sosyal/kültürel teorilerde, bireylerinbilgi ve becerileri, düşündükleri ve hareket ettikleri sosyal dünyadan ayrılamaz olarak görülmektedir. Bilgi ve beceri, yeterliliği oluşturanunsurlardır. Bilgi ve beceri kazanıldıktan sonra tutum/davranış geliştirildiğinde, bildirimselve prosedürel bilgi, örtük bilgiye dönüşür ve işlevsel yeterlilik ortaya çıkar ve bu üçlü entegrasyon süreci tamamlanarak tüm süreç mesleki yeterliliğe dönüşür. Bilgi-beceri-tutum entegrasyonu sürecini tamamlayarak kazanmaları gereken mesleki yetkinlikler, işlevsel bir yetkinlik olarak temel ve mesleki (profesyonel) yeterlikler olarak tanımlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel Süreçler, Mesleki Yeterlik, Yeterlik Elementlerinin Entegrasyonu

Integration of Professional Competence and Competence Elements in Educational Processes

Abstract

The most important of the methods used in training and development is to shape the knowledge, skills and competencies of the employees of the organization. Education is essentially the internalization of knowledge, while skills and attitude/behavior are related to each other and successive roles. The development is that this trio quickly becomes an observable action in practice as competence. In modern business discourses, the concept of skill has

turned into the concept of competence. Competence is a difference in performance that distinguishes effective managers from ineffective managers in a particular organization. since the 1970s, competencies have been the main starting point for evaluating personnel performance in human resources management; competence has been defined as the successful fulfillment of critical tasks and tasks, the potential to apply and use the knowledge, skills and behaviors necessary for a specific role or position. According to a different view, competencies are an output of continuous learning adaptation, the creation of new skills and the sustainability of achievements. Education is an activity of acquiring or producing competencies that are potentially produced in the process of professional development of a person. Since the earliest historical times, the integration of learning activities of knowledge, skills and procedures, the practice, rules and impact of education have been part of the sustainability of society. In social/cultural theories, the knowledge and skills of individuals are seen as inseparable from the social world in which they think and act. Knowledge and skills are the elements that make up competence. When attitude/behavior is developed after knowledge and skills are acquired, declarative and procedural knowledge turns into implicit knowledge, and functional competence emerges, and this triple integration process is completed, the entire process turns into professional competence. The professional competencies that they must acquire by completing the knowledge-skill-attitude integration process have been defined as basic and professional (professional) competencies as a functional competence.

Key Words: Educational Processes, Professional Competence, Integration of Competence Elements

Giriş

Yeterlik genel olarak belirli unsurları içinde barındırır. Beceriler ve bilgi, yeterlik oluşturmak için nasıl bir araya gelir? Ayrıca iddia edilen mesleki yeterlilik kavramının (Cheetham & Chivers, 1996, 1998) yeterliklerin kazanılması, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi süreci olduğu için çok daha uygun olduğu söylenebilir (Anderson & Schunn, 2000; Anzenberger & Goetz, 2020; Baartman & De Bruijn, 2011; Berliner, 1995; Boshuizen, 2003; Morrison, Ross & Kemp, 2001; Rogoff, 1990; Scribner & Beach, 1993).

Baartman ve De Bruijn (2011)'e göre, bilişsel psikoloji bakımından, farklı bilgi türleri vardır: Bildirimsel bilgi, bir kişinin bildiği ve hakkında konuşabileceği gerçek bilgidir. Üstbilişsel (stratejik) bilgi ise iş, görev, bağlam ve problem çözme süreçleri hakkındaki bilgidir (Anderson & Schunn, 2000).

Bu bilgi türleri arasında örtük bilgi, bildirimsel bilginin otomatik olarak uygulamaya dönüşebildiği mesleki eylemde kullanılan (Schön, 1983) içselleştirilmiş uzman bilgisidir (Boshuizen, 2003).

Bildirimsel bilgi acemiler için geçerlidir ve örtük bilgi ustaların bilgisidir (Berliner, 1995).

Beceriler bilgi ile iç içedir ve manipüle etme ve yapılandırmada psikomotor alanla ilgilidir (Morrison vd., 2001).

Fitts ve Posner (1967), üstün zekâlı performansı hem hareketin organizasyonunu hem de sembolik bilgiyi (yani hem motor beceriler hem de bilişsel beceriler) içeren organize bir etkinlikler dizisi olarak tanımlamaktadır (Baartman & De Bruijn, 2011).

Mesleki Yeterlik

Modern iş söylemlerinde, beceri kavramı yetkinlik kavramına dönüşmüştür. Halbuki başlangıçta McClelland ve meslektaşları tarafından tartışıldığı gibi (örneğin, Boyatzis, 1982), bir yeterlik, belirli bir organizasyondaki etkili yöneticileri etkisiz yöneticilerden ayıran bir performans farklılığıdır (Hogan & Warrenfeltz, 2003).

1970'lerden itibaren, İKY'de personel performansını değerlendirmede yeterlikler temel hareket noktası olmuş; Ennis (2008), yeterliği, kritik iş ve görevlerin başarı ile yerine getirilmesi, belirli bir rol veyapozisyon için gerekli olan, bilgi, beceri ve davranışı uygulama ve kullanabilme potansiyeli olarak tanımlamıştır.

Eğitim ve gelişmede kullanılan metotlardan en önemlisi, örgüt çalışanlarının bilgilerini, becerilerini ve yeterliklerini şekillendirmektir. Eğitim esasen, bilginin içselleştirilmesi iken beceri ve tutum/davranış birbiri ile ilintili ve ardışık olarak birbirini takip eden rollerdir. Gelişim ise bu üçlünün uygulamada hızlı bir şekilde yeterlik olarak gözlemlenebilir bir aksiyon hâline gelmesidir (Kraiger vd., 2014).

Yeterlik (competence), The European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) yayınlarına göre, her sektörde, her ülkede farklı tanım ve yorumlanan bir kavramdır (Mulder, 2007; Winterton, Delamare-Le Deist & Stringfellow, 2006). Borges-Andrade ve Lima (1983) ise eğitim ihtiyacını, kişi yeterlikleri bağlamında, Nedir? ve Ne olmalı? arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile eğitim ihtiyacı, örgüt veya kişi seviyesinde, beklenen veya ümit edilen yeterlik ile gerçek yeterlik arasındaki boşluktur (Asku, 2005).

Gough (2013)'un öğrenme faydaları yaklaşımına göre, bilgi, beceri ve yeterlik birbiri ile adapte kavramları olarak tanımlar. Buna göre, yeterlik, kişinin kendisinden beklenen görev ve rol performansını, beklenen standartlara göre yerine getirebilmesidir. Ayrıca, yeterlik, sosyal bir

yargıdır (Eraut & Hirsh, 2007, s.7).

Yeterlik, sergilenen ve aranan/beklenen gözlemlenebilir nitelikler kavramıdır (Illeris, 2009, 2011, s. 42). Diğer bir deyişle, yeterlik, nitelikli çalışanları, diğerlerinden ayıran, bilgi, beceri ve tutum/davranış entegrasyonunu ifade eder ve kişilerin profesyonel anlamda, bu niteliklerini görevlerini yerine getirirken gerçekleştirmelerine imkân verir.

Örneğin, okuma-yazma, matematik ve bilgi teknolojilerini kullanabilme kişilerin temel yeterlikleri olarak nitelendirilmektedir (Evans & Waite, 2009, 2010; Wolf & Evans, 2011). Bir diğer görüşe göre;

1. Metodolojik yeterlikler,

2. Tutum ve değerlerle ilgili yeterlikler,

3. Öğrenme yeterlikleri,

4. Sosyal ve kişilerarası yeterlikler,

5. İçerikle ilgili ve uygulamaya yönelik yeterlikler temel kişisel yeterliklerdir (Evans, Kersh & Sakamoto, 2004, s. 57).

ABD görüşüne göre, iyi ve kötü performansı büyük ölçüde belirleyen kavram yeterliktir (Boyatzis, 1982; McClelland, 1973).

Yeterlik Elementlerinin Entegrasyonu

Yeterlikler, alt yeterlikler (sub-competency) ve temel yeterlikler (basic competency) olarak belirlenir. Alt yeterlikler, özel iş içerikleri için gerekli/özgün yeterlikler iken temel yeterlikler, iş alanının tamamında edinilmesi gereken yeterliklerdir (Roe, 2014).

Farklı bir görüşe göre ise yeterlikler, sürekli öğrenme adaptasyonunun bir çıktısı, yeni becerilerin oluşturulması ve kazanımların sürdürülebilir hâle gelmesidir. Eğitim, potansiyel olarak insanın mesleki anlamda gelişim sürecinde üretilen yeterlilik edinme veya üretme aktivitesidir.

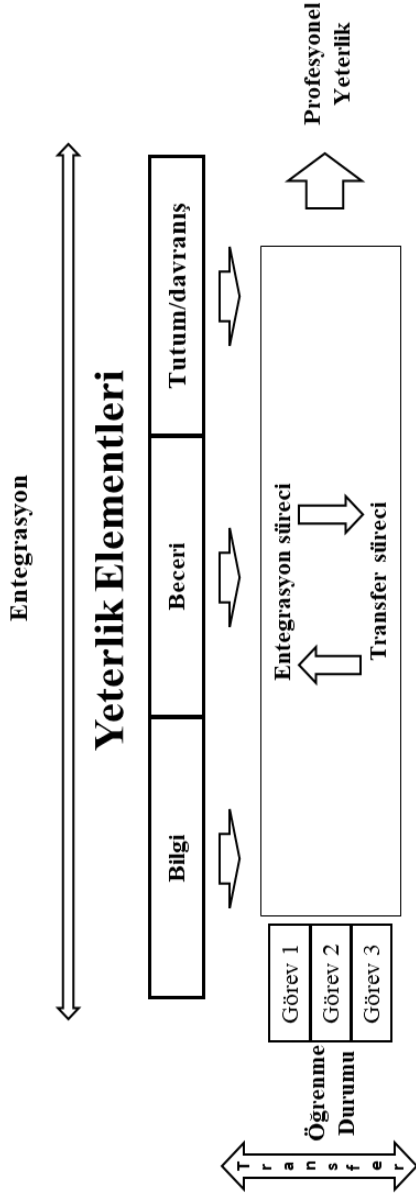
En erken tarihsel zamanlardan beri, bilgi, beceri ve prosedürlerin öğrenme aktivitelerinin

bütünleştirilmesi, eğitimin pratiği, kuralları ve etkisi toplumun sürdürülebilirliğinin bir parçası olmuştur (Malvezzi, 2014).

Sosyal/kültürel teorilerde, bireylerin bilgi ve becerileri, düşündükleri ve hareket ettikleri sosyal dünyadan ayrılamaz olarak görülmektedir (Rogoff, 1990; Scribner & Beach, 1993). Bilgi ve beceri, yeterliliği oluşturan unsurlardır.

Bilgi ve beceri kazanıldıktan sonra tutum/davranış geliştirildiğinde, bildirimsel ve prosedürel bilgi, örtük bilgiye dönüşür ve işlevsel yeterlilik (Cheetham & Chivers, 1996, 1998) ortaya çıkar ve bu üçlü entegrasyon süreci tamamlanarak tüm süreç mesleki yeterliliğe dönüşür.

Bilgi-beceri-tutum entegrasyonu sürecini tamamlayarak kazanmaları gereken mesleki yetkinlikler, işlevsel bir yetkinlik olarak temel ve mesleki (Profesyonel) yeterlilikler olarak tanımlanmıştır. Şekil 1’de yeterlik elementlerinin entegrasyonunun, mesleki (veya profesyonel) yeterliklerine dönüşme süreci görülebilir:



Şekil 1. Yeterlik elementlerinin entegrasyonu. Baartman, L. K., & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. Educational Research Review, 6(2), 125-134 makalesinden

uyarlanmıştır.

Eğitim ihtiyaçlarına yön veren ilk çalışmada McGehee ve Thayer (1961), örgütte çalışanların ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutum/davranış kapsamında ihtiyaçların analiz edilmesini vurgulamıştır.

Buna göre, O-T-P (Organisation-Task-Personal) modelinde, örgüt analizi (örgüt amaçları, stratejik planı), görev/ operasyonel analiz (uygulamada gerçekleştirilen aktiviteler) ve personel analizi (yeterlik bakımından kimin ne tür eğitime ihtiyacı var?) aşamalarını temel alır.

Diğer taraftan, Ostroff ve Ford (1989) ve Moore ve Dutton (1978)'dabenzer şekilde, eğitim ihtiyaçları sürecinde yeterliklere ait boşlukların belirlenmesinin, eğitim ihtiyaçlarında temel olduğu görüşündelerdir.

Ferreira vd. (2014, s. 32-33) ise eğitim ihtiyaçları, çalışanların görevlerini yaparken “sergiledikleri yeterlikleri ile sergilemeleri gereken yeterlikler” arasındaki farka göre eğitimin içeriğini; kimlerin eğitime ne kadar ihtiyacı olduğunu formal bir şekilde analiz ederek, veriye dayalı somut çıktılar ile belirler.

Buna göre, eğitim ihtiyaçları literatüründe, yaklaşımlar, modeller bağlamında, mesleki (profesyonel) yeterlik kavramının yukarıdaki yorumu ile örtüştüğü ve mesleki yeterliklerin eğitim ihtiyaçları için önemli bir parametre olduğu görülmektedir.

Sonuç

Eğitim ihtiyacının belirlenerek telafi edilmesinin gerekliliği endüstri devrimine kadar uzanan bir süreçtir (Anderson, 1994). İlk olarak Mahler ve Monroe 1952'de bir endüstriyelkuruluştta informal metotlarla çalışanların eğitim ihtiyacını belirlemeye çalışmışlardır.

1964'de ilk defa bir şirkette eğitim ihtiyacını belirlemek üzere bir tarama anketi uygulanmıştır. Aynı şirket tekrar daha fazla sayıda katılımcıya ulaşarak tarama anketini tekrar etmiştir.

İlk girişimlerden sonra McGehee ve Thayer (1961), bilimsel anlamda kalemealınmış, etki alanı yüksek ilk raporlarını yayınlamışlardır. McGehee ve Thayer (1961), bu çalışmalarında, halen

geliştirilen yeni teorilere temel teşkil eden “3 aşamalı” modelini tanıtmışlardır (Moore & Dutton, 1978).

Altschuld ve Watkins (2014)’e göre gelişme dönemi ise 1960’ların sonundan 1980’e kadar uzar. Özellikle devlet okullarında pek çok ihtiyaç analizi yapılmaktadır. Bu zamanlar ihtiyaç analizinin en yüksek seviyede uygulamalarının yapılmaya başlandığı yıllardır.

Bazı önemli yazarların konu ile ilgili eserleri bu dönemde yayınlanması ile birlikte önemli eleştiriler de oluşmaya başlamıştır. Yine bu yıllarda ilk defa (ve tek) Ulusal İhtiyaç Analizi Konferansı Oakland Kaliforniya’da gerçekleştirilmiştir.

1980’lerden 1990’ların sonlarına doğru olan zaman aralığı, alanda olgunlaşma dönemi olarak kabul edilebilir. Öncelikle 4 büyük kitap bu dönemde yazılmıştır. Küçük çaplı ihtiyaç belirleme kursları, bazı üniversitelerde açılmaya başlamıştır.

Rossett (1987), bu kavramı buyıllarda daha popüler hâle getirmiştir. Modeller ve Yaklaşımlar Witkin (1994) ve Kaufman (1976) tarafından şekillendirilmiştir. 1990’ların ilk yıllarından 2000’lerin ilk yıllarına kadar olan sürede, alan ile ilgili büyük birkaç kitap daha çıkartılarak Witkin ve Kaufman’ın yaklaşım ve modellerine önemli eleştiriler getirilmiştir.

2000’li yılların başlarından, yüzyılın sonlarına kadar gelecek çalışmalara temel oluşturma zamanları olarak görülür (Altschuld & Watkins, 2014).

İhtiyaç analizinin örgütlerdeki yeri ve önemi hakkında önemli büyük çalışmalar raporlaştırılmıştır. Bu dönemde ihtiyaç analizine yeni yön verecek araştırmalar yapılmış (Sleezer vd., 2014); örgütlerde ve insan kaynakları alanında, ihtiyaç analizi ile ilgili bütün bilgilerin toparlandığı uygulamaya rehberlik edecek bir kitap yazmışlardır.

2010 yılından günümüze gelen süre ise alan adına, verimli bir hasat zamanı olarak adlandırılabilir. Bu dönemde konu ile ilgili kitaplar yayınlanmaya devam etmekte, uluslararası uygulamalarda bu literatür kullanılmaya başlanmıştır. Bu süreç halen devam etmektedir.

Yukarıda bahsedilen tarihsel akıştan da anlaşılacağı gibi, eğitim ihtiyacı analizinde değerlendirme ve analiz süreci, işlevsel bir boşluğu kapatmak üzere keşfedilen bir eylemin kavramsal hâle getirilmesi olarak tanımlanabilir.

Belirlenen ve kullanılan kavramlar noktasında ise analiz ve değerlendirme kavramlarının iç içe ve karşılıklı değişim halinde kullanılması bir karmaşa olarak görülebilir ve halen bu kavramlar

birbiri yerine kullanılmaktadır.

Guerra-Lopez (2016)'e göre ise analiz, mevcut durum ve beklenen durum arasındaki boşlukları belirlemeye çalışırken, değerlendirme bu boşlukların temel nedenlerini ve temel unsurlarını anlamaya çalışır.

Bu anlamda hem ihtiyaç değerlendirmesi hem de ihtiyaç analizi, herhangi bir öğrenme ve performans geliştirme çabasında önemli ve ön aşamaların bir parçasıdır. Bu açıdan bakıldığında, performans temelli ihtiyaç değerlendirmesi ve eğitim ihtiyaç değerlendirmesi arasında kayda değer bir farklılık yoktur. Rossett (1987, s. 14)'e göre eğitim ihtiyaç değerlendirmesi eğitimden önce bilmemiz gerekenlerdir ve eğitim, performans problemleri için bir çözüm seçeneğidir.

Sonuç olarak eğitim ihtiyacı analizinde, tarihsel akışı hem anlam hem de kavram açısından değişerek devam etmekte olduğu söylenebilir. Buradaki en kritik noktalardan biri ise değerlendirme ve analiz kelimelerin literatürle karşılıklı değişim içinde ve aynı anda kullanılmasıdır.

Bazı yazarlar yeni yapılan çalışmalarında bu kavramların farklılıkları üzerine tartışmalar açmalarına rağmen (Christensen, 2018; Kaufman & Guerra-López, 2013 gibi), halen mevcut literatürde, eğitim ihtiyacı değerlendirme ve eğitim ihtiyaç analizi birbiri ile değiştirilebilir anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Cekada, 2011; Kaufman, 1994; Messner, 2009; Rothwell & Kazanas, 2004).

Kaynakça

Aydın, M. (1998). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu.

Aydoğan İ. 2002. MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*,

47(1), 79–86. doi: 10.1177/0748175613513808.

Aziz, S., Mullins, M. E., Balzer, W. K., Grauer, E., Burnfield, J. L., Lodato, M. A., & Cohen-Powless, M. A. (2007). Understanding the training needs of department chairs. *Studies in Higher Education*, 30(5), 571-593.

Baartman, L. K., & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6(2), 125-134.

Babaoğlan, E., & Litchka, P. R. (2010). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul müdürlerinin liderlik yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 58-74.

Bai, H., & Martin, S. M. (2015). Assessing the needs of training on inclusive education for public school administrators. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1229-1243.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among the Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Çelebi, N., & Taşçı, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 43-65.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *Elementary Education Online*, 2(2), 28-34.

Duncan, G. J. (1994). Families and neighbors as sources of disadvantage in the schooling decisions of white and black adolescents. *American Journal of Education*, 103(1), 20-53.

Edralin, D. M. (2004). Training: A strategic HRM function. *Centre for Business and Economic Research and Development*, 7(4), 1-4.

Erçetin, Ş. Ş., & Eriçok, b. (2016). Yayınlarda yer alan okul yöneticilerinin yeterliklerinin analizi (Ulakbim 2004-2016). *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 239-256.

Ergen, H., & Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 2-19.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. www.analytictech.com/mb870/Readings/flanagan.pdf adresinden erişilmiştir.

- Flick, U. (2018). An introduction to qualitative research. London: SAGE.
- Ford, J. K., & Noe, R. A. (1987). Self-assessed training needs: The effects of attitudes toward training, managerial level, and function. *Personnel Psychology*, 40(1), 39-53.
- Fowler, F. (1992). How unclear terms affect survey data. *Public Opinion Quarterly*, 56(2), 218-232.
- Gürsel, M. (2012). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: Endüstri meslek lisesi yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin bir araştırma. Konya: Fakülte akademi.
- Güven, İ. H. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin yeterliklerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. London: Pearson Education Limited.
- Küçüktepe, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26-43.
- Latham, G.P. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, 39, 545-82.
- Meiers, M. W., Watkins, R., & Song, K. M. (2014). International perspectives: Similarities and differences around the globe. In J. W. Altschuld & R. Watkins (Eds.), *Needs assessment: Trends and a view toward the future*. *New Directions for Evaluation*, 144, 75–87.
- Özdemir, S., Sezgin, F., & Kılıç, D. Ö. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 365-383.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. Şeker, M., Özer, A. ve C. Korkut (Der.), *Küresel salgının anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği içinde* (171-192). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Özyiğit, M. K., & Atik, Z. E. (2021). Covid-19 sürecinde psikolojik danışma ve süpervizyon: Evdekal deneyimi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 253-274.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Şahin, H. (2007). Eğitim programı değerlendirmede öğrenci geribildirimleri ve kritik olaylar tekniğinin kullanılması: Halk sağlığı intörn staj programı. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 24(24), 1-8.

Şekerci, M., & Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 57(57), 133-160.

Tyler, C. & Hicks, C. (2001). The occupational profile and associated training needs of the nurse prescriber: An empirical study of family planning nurses. *Journal of Advanced Nursing* 35(5), 644–653.

Ugurlu, N. I., & Kayhan, N. (2018). Teacher opinions on the problems faced in reading and writing by Syrian migrant children in their first class at primary school. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 76-88.