



Haziran 2023 Cilt: 7 Sayı: 1
June 2023 Vol: 7 No: 1
ISSN: 2618-5768

Bartın Üniversitesi

Eğitim Araştırmaları Dergisi

Uluslararası Hakemli Dergi

Bartın University
Journal of Educational Research
International Refereed Journal

BUJER



DERGİ HAKKINDA

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) (ISSN: 2618-5768) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide eğitim, öğretim ve öğrenme temelinde her türlü bilimsel çalışma yayımlanmaktadır. Bu kapsamda dergide okul öncesinden yetişkin eğitime kadar formal, informal ve algin eğitime vurgu yapan özgün, alana katkı sağlayıcı; nitel, nicel ve karma araştırmalara yer verilmektedir.

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) 2017 yılında yayım hayatına başlamıştır. Dergide yılda iki sayı (Haziran ve Aralık) olmak üzere İngilizce veya Türkçe yazılmış bilimsel çalışmalar yayımlanmaktadır. Çalışmanın yayımlanma sürecinin hiçbir aşamasında yazar(lar)dan herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

YAYIN KURULU

Editör:

Dr. Öğr. Üyesi Ersin ÇİLEK, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

Editör Yardımcısı:

Dr. Öğr. Üyesi Kaine GÜLÖZER, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

Sekreteryası:

Arş. Gör. Göknur ÖNER, Yabancı Dil Sorumlusu, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

Arş. Gör. Zeliha ÇİLEK, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Türkçe Dil Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

BİLİMKURULU

Prof. Dr. Alipaşa AYAS, Bilkent Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Beatriz MUROS, Universidd de Alcalá, İspanya

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gianfranco Bandini, University of Florence, İtalya

Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlbilge DÖKME, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, OrtaDoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Melek GÖKAY, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Paul PACE, University of Malta, Malta
Prof. Dr. Paul FEDERIGHI, University of Florence, İtalya
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sinan ERTEN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan ARGON, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOW, National Research University Higher School of Economics, Rusya
Prof. Dr. Yasin SOYLU, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ, University of Stavanger, Norveç
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahri AYDIN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. HavvaEylem KAYA, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ömer SAYLAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pankaj ARORA, University of Delhi, Hindistan

DİZİN

Asos Index

Türk Eğitim İndeksi (tei)

Eurasian Scientific Journal Index

Directory of Research Journals Indexing

Index of Academic Documents [IAD]

İÇİNDEKİLER

Ahmet Sait CANDAN	
Tarih Öğretmenlerinin Lise Tarih Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri (Karabük Örneği)	1-20
Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ, Nilay ÖZER	
Öğretmenlik Uygulaması Bağlamında Acil Uzaktan Öğretim Uygulamaları: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Deneyimleri	21-36
Gamze ERYILDIRIM, Kaine GULOZER	
Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	37-48
Ramazan YILMAZ, Gülay KARAKAŞ, Ali Haydar KICIMAN, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ	
Özel Yetenekli Öğrencilerin Ebeveynlerinin Dijital Ebeveynlik Özyeterliklerinin İncelenmesi	49-59
Serkan ETİ, Tayyar TEPE	
Eğitim Fakültelerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılması	60-71
Gülhan KARALIOĞLU, Nuriye SEMERCİ	
Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	72-91

Zehra BİROL, Özlem GELBAL ODABAŞ, Burak ÖZDEMİR	
Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)'nde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin, BİLSEM'e Rehber Öğretmen Seçim Sürecine İlişkin Görüşleri	92-109



ABOUT THE JOURNAL

Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) (ISSN 2618-5768) is an international and refereed journal published by Bartın University Graduate School of Educational Science. Scientific studies conducted in the field of education, learning and teaching are published in the journal. In this context, genuine studies in qualitative, quantitative and mixed methods which emphasize formal, informal or life long learning, ranging from pre-school to adult education are given a place in the journal.

Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) started its publication history in 2017. Scientific studies in Turkish and English language are published in the journal in 2 issues per year (June and December). In the process of the publication of the studies the author is charged with any fee.

EDITORIALBOARD

Editor-in-Chief:

Asst. Prof. Dr. Ersin ÇİLEK, Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting, 74100, Bartın, Turkey.

Assistant Editor:

Asst. Prof. Dr. Kaine GÜLÖZER, Bartın University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, 74100, Bartın, Turkey.

Secretaria:

Res. Asst. Göknur ÖNER, Foreign Languages (English) Editing, Editorial Preparation

Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting, 74100, Bartın, Turkey.

Res. Asst. Zeliha ÇİLEK, Editorial Preparation, Turkish Editing, Foreign Languages (Arabic) Editing

Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting, 74100, Bartın, Turkey.

SCIENCEBOARD

Prof. Dr. Alipaşa AYAS, Bilkent University, Turkey

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz University, Turkey

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Beatriz MUROS, Universidad de Alcalá, Spain

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Gianfranco Bandini, University of Florence, Italy

Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. İlbilge DÖKME, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Middle East Technical University, Turkey

Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Melek GÖKAY, Necmettin Erbakan University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Paul PACE, University of Malta, Malta
Prof. Dr. Paul FEDERIGHI, University of Florence, Italy
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Sinan ERTEN, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Türkan ARGON, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB University of Economics and Technology, Turkey
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOW, National Research University Higher School of Economics, Russia
Prof. Dr. Yasin SOYLU, Atatürk University, Turkey
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ, University of Stavanger, Norway
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz University, Turkey
Assoc. Dr. Bahri AYDIN, Atatürk University, Turkey
Assoc. Dr. Havva Eylem KAYA, Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale University, Turkey
Assoc. Dr. Ömer SAYLAR, Gazi University, Turkey
Assoc. Dr. Pankaj ARORA, University of Delhi, India

INDEX

Asos Index

Türk Eğitim İndeksi (tei)

Eurasian Scientific Journal Index

Directory of Research Journals Indexing

Index of Academic Documents [IAD]

CONTENTS

Ahmet Sait CANDAN	
Opinions of History Teachers on High School History Textbooks (The Case of Karabuk)	1-20
Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ, Nilay ÖZER	
Emergency Remote Teaching Practices In The Context of Practice Teaching Course: Experiences of Preschool Teachers and Preservice Teachers	21-36
Gamze ERYILDIRIM, Kaine GULOZER	
Investigation of the Relationship Between Lifelong Learning Skills and Social Emotional Learning Skills of Secondary School Students	37-48
Ramazan YILMAZ, Gülay KARAKAŞ, Ali Haydar KICIMAN, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ	
Investigation of Digital Parenting Self-Efficacy of Parents of Gifted Students	49-59
Serkan ETİ, Tayyar TEPE	
Title of Your Article Needs to Be Placed Here without Changing the Style	60-71
Gülhan KARALIOĞLU, Nuriye SEMERCİ	
Evaluation of Eighth Grade Guidance and Career Planning Course According to Teachers' Views	72-91
Zehra BİROL, Özlem GELBAL ODABAŞ, Burak ÖZDEMİR	



Tarih Öğretmenlerinin Lise Tarih Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri (Karabük Örneği)

Ahmet Said CANDAN*^a

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :13.08.2022

Düzeltilme :22.02.2023

Kabul :02.03.2023

Keywords:

Tarih eğitimi,
Tarih ders kitapları,
Öğretmen görüşleri.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Ders kitapları öğrenciler için temel çalışma ve bilgiye pratik yoldan erişim kaynağı, öğretmen için de dersin işlenişinde kullanılan temel araçtır. Tarih ders kitapları da lise öğrencilerinin tarih öğrenmek ve tarih dersi bağlamındaki bilgi, beceri, değer ve amaçları edinmek için başvurdukları birincil kaynak olarak görülmektedir. Ders kitaplarının eğitsel, görsel, fiziksel ve dil-anlatım bağlamında nitelikli bir biçimde tasarımları mutlaka dikkate alınmalıdır. Tarih dersi müfredatı yapılandırmacı ve aktif öğrenme ilkeleri doğrultusunda öğrencilere becerileri ve değerleri kazandırma odaklıdır. Tarih müfredatının farklı hedefleri ve içerik zenginliği noktasında ders kitaplarının öğrenciler ve öğretmenler açısından öğrenime katkısı dikkat çekicidir. Bu araştırma Lise 9, 10, 11 ve 12. Sınıf tarih ders kitaplarını öğretmen görüşleri doğrultusunda eğitsel, görsel, fiziksel ve dil-anlatım bağlamlarında değerlendirme amaçlıdır. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karabük il merkezi ve Safranbolu ilçe merkezinde görev yapan 30 tarih öğretmenin görüşlerine dayalıdır. Araştırma betimsel nitelikli tarama modeli bağlamında yapılmış olup, nicel araştırma yöntemlerinden alan taraması yöntemi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Sonuç olarak, lise tarih ders kitaplarının bazı yönlerden yeterli olduğu; fakat öğrencilerin özellikle bilişsel gelişim düzeylerine uygunluk, tasarım ve içerik açısından önemli eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir.

Opinions of History Teachers on High School History Textbooks (The Case of Karabük)

Article Information

DOI:

Article History:

Received :13.08.2022

Revised :22.02.2023

Accepted :02.03.2023

Keywords:

History education,
History textbooks,
Teacher opinions.

Article Type:

Research Article

Abstract

Textbooks are a source of practical access to basic work and information for students, and a basic tool for the teacher in teaching the lesson. History textbooks are also seen as the primary source that high school students refer to learn history and to acquire knowledge, skills, values and goals in the context of history lesson. The qualified design of the textbooks in the context of educational, visual, physical and language-expression must be considered. The history lesson curriculum focuses on providing students with skills and values in line with constructivist and active learning principles. In terms of the different objectives and content richness of the history curriculum, the contribution of textbooks to learning for students and teachers is remarkable. This research aims to evaluate high school 9th, 10th, 11th and 12th grade history textbooks in the context of educational, visual, physical and language-expression in line with teachers' opinions. The research is based on the opinions of 30 history teachers working in Karabük city center and Safranbolu district center in the 2020-

*İlgili Yazar: asaite@gmail.com

^a Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, Karabük/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-6751-7667>

2021academi year. The research was carried out in the context of descriptive survey model and data were obtained by using field survey method, one of the quantitative research methods. As a result, high school history textbooks are sufficient in some aspects; however, it has been determined that students have significant deficiencies in terms of suitability, design and content, especially for their cognitive development levels.

Giriş

Geçmişten günümüze hemen hemen tüm devletler uygulamış oldukları müfredatlar aracılığıyla vatandaşına istendik davranışları kazandırarak varlığını idame ettirmeyi ve halkını daha donanımlı kılmayı planlarlar. Devletlerin uygulamış oldukları müfredatlar da çoğunlukla interdisipliner yaklaşım doğrultusunda üretilir. Günümüzde modern teknolojinin eğitim-öğretim sahasına pek çok yeni araçlar kazandırmış olmasına rağmen eğitim ve öğretim süreçlerinin temel öğelerinin başında hala ders kitapları gelmektedir (Çotuksöken, 2003, 125). Öğrenme-öğretme süreci içinde önceden planlanmış eğitimsel uygulamalarda öğretmenlerin neleri öğreteceğini, öğrencinin ise neleri öğreneceğini doğrudan ve somut bir biçimde belirleyen birincil kaynak ders kitaplarıdır. Ortaylı (2013, 49)'ya göre tarih yazıcılığı içinde ders kitabı yazmak en zor iştir. Ders kitabı eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin etkili ders işlemelerine, öğrencilerinde etkin bir şekilde derslere katılımını sağlayıcı birincil ders aracı olarak nitelendirilebilir. Nitelikli bir ders kitabı tüm unsurlarıyla eğitim-öğretimin hedeflerine ulaşmaya odaklıdır (Büyükalın, 2003, 99). Okuyana bilginin özünü sunan ve temel bilgi edinimini sağlayan ders kitapları öğrencileri ders bağlamında değerlendirmek için de kullanılırlar (Öztürk ve Otluoğlu, 2003, 155).

Nitelik bağlamında ders kitapları dikkate alındığında birinci özellik içeriğinin nasıl olduğudur. Ders kitabının içeriği hedef davranışları öğrencilere edindirecek şekilde ünite ve konuların tasarımı olarak nitelendirilir (Sönmez, 2010, 56). Öğrencilerin bireysel anlamda öğrenmelerini sağlama adına tasarlanan ders kitapları müfredat bağlamında tarihsel bilgileri sıralı ve doğru bir şekilde aktarmak amacıyla tasarlanır (Duman & Çakmak, 2003, 18). Eğitimin amaçlarına ulaşmak için ders kitapları öğretim ve öğrenme sürecini şekillendirmede en çok kullanılan araçlardır. Genel anlamda ders kitapları temel bilgi kaynağı olarak düşünülmekte olup, öğrenciler ders kitaplarını en çok okulda veya evde dersi öğrenirken ve çalışırken kullanmaktadır (Tarman & Kuran, 2015, 214).

Müfredatın aktarılmasında temel kaynak olarak tercih edilen ders kitaplarını diğer öğretim materyallerine göre daha etkin kılan temel nedenlerden ilki; müfredata uygun olarak tasarlanan bir bütünden oluşmasıdır. Temel nedenlerden ikincisi ise; ders kitabının bir öğretim materyali olmasıdır (Yanpar, 2005, 113). Derste öğretmen farklı kaynaklar kullansa dahi, ders kitapları öğrencilerin önceden konu hakkında ön bilgi edinmelerine yardımcı olur. Üçüncü olarak; bir okulda, şehirde veya ülkede aynı seviyede eğitim alan öğrencilerin tamamı aynı kitabı veya benzer içerikli ders kitabını kullanır. Böylece farklı ortamlarda eğitim gören öğrenciler aynı ders kitabından yararlanarak ortak bilgi erişimine ulaşmış olurlar. Dördüncü neden; ders kitaplarının öğretmenlere ve öğrencilere birçok birincil ve ikincil kaynak temin etmesidir (örneğin; görseller, grafikler, haritalar, belgeler). Bu sayede öğretmenler ve öğrenciler müfredatta yer alan bilgi ve becerileri somutlaştırabilirler. Son olarak; ders kitapları zamana ve ihtiyaçlara göre sürekli güncellenmektedir. Bu durum öğrencilerin tarihsel bakış açılarını geliştirmekte ve zaman içinde nasıl büyük bir değişimin yaşandığını anlamaları için verimli bir yol sunmaktadır (Roberts, 2014, 119-120).

Eğitim tarihi dikkate alındığında, tarih eğitimi ve öğretiminin genel hedeflerinin dönemselsel ve ülkesel olarak değişime ve farklılaşmaya uğradığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma geçmeden önceki dönemde tarih öğretimine genel olarak yüklenen birincil görev, çoğunlukla geçmişe ait tarihsel bilgileri ve kronolojik akış sırasını günümüz öğrencilerine birebir aktarmaktı denilebilir (Demircioğlu, 2009, 65). Yapılandırmacı yaklaşımın 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmasıyla tarih derslerinin içeriği ve yeni yaklaşıma göre tasarlanan ders kitaplarından beklentiler de değişikliğe uğramıştır. Tarih artık yalnızca geçmişin tahkiyesi bir ders olarak değil, aynı zamanda bugünü anlamak ve geleceğe ilişkin nitelikli öngörülerde bulunmak amacıyla öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekli bir derse dönüşmüştür (Ercan, 2019, 43). Nitelikli bir ders kitabı yalnızca içerik bağlamında değil, aynı zamanda müfredatta dillendirilen bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışları öğrenenlere kazandırma odaklı eylemleri kapsamı ve bu eylemlere yol gösterici formatta olması gereken bir kaynaktır (Akbaba, 2013, 17).

Tarih içeriği itibariyle soyut bir bilimdir. Geçmişten günümüze birçok tanımı yapılan tarih; bireyin ve toplumların soyut-somut her türlü eylemlerini yer ve zaman göstererek, neden-sonuç ilişkisi içerisinde ve kanıtlara dayalı olarak objektif bir biçimde inceleyen/araştıran sosyal bir bilimdir (Candan, 2010, 9). Bu tanıma göre tarih dersinin temel görevinin karşısındaki kitleye çoklu bakış açısı kazandırmak; birey ve toplum olarak nereden gelip nereye geldiklerini, nereye varacaklarını açıklamak; doğru bilinç oluşturmak ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirici örnek olayları temel almak olduğu söylenebilir.

Tarih disiplininin içeriğini karşısındaki kitleye nitelikli bir biçimde aktarmayı amaçlayan tarih ders kitapları öğretme ve öğrenme amaçlı tasarlandıkları için örtük ya da açık olarak pedagojik ve didaktik içeriğe odaklanmıştır (Çelik, 2020, 568). Tarih ders kitapları tüm paydaşları için kullanım kolaylığına imkan veren, ulaşılması ve edinilmesi kolay olan, müfredat kapsamındaki bilgilerin ve içeriğin sistemli olarak aktarıldığı başat öğretim materyalleridir (Karabağ, 2012, 39). Akademi tarih yazımının öğrenci düzeyinde tasarlanmış bir formu diyebileceğimiz tarih ders kitapları eğitim politikalarına ve güncel müfredatlara uyumlu olmak zorundadır. Tarih ders kitapları sonuç itibariyle hazırlık aşamasından içeriğine, tasarımından iletimine, öğrenci ve öğretmen başta olmak üzere tüm paydaşlarına kadar her aşaması oldukça önemli olan bir kaynaktır (Hali, 2014, 159). Tasarımı nitelikli, öğrencilerin ilgisini çeken ve tarihsel hayal gücünü geliştirici ders kitaplarının üretimi tarihin eğitiminin kalitesinin geliştirilmesinde son derece katkı sağlayıcı olacaktır (Tekeli, 2002, 30).

Bu bağlamda araştırmanın amacı; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karabük il merkezi ve Safranbolu ilçe merkezindeki liselerde tarih derslerinde okutulmakta olan 9, 10, 11 ve 12. Sınıf tarih ders kitaplarını tarih öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek ve öneriler sunmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda, şu alt problemler cevaplanmaya çalışılacaktır:

1. Ortaöğretim Tarih ders kitaplarının 'Fiziksel Tasarım' boyutuna ilişkin, öğretmen görüşleri ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim Tarih ders kitaplarının 'Eğitsel Tasarım-İçerik' boyutuna ilişkin, öğretmen görüşleri ne düzeydedir?
3. Ortaöğretim Tarih ders kitaplarının 'Dil-İmla ve Anlatım Özellikleri' boyutuna ilişkin, öğretmen görüşleri ne düzeydedir?
4. Ortaöğretim Tarih ders kitaplarının 'Ölçme ve Değerlendirme' boyutuna ilişkin, öğretmen görüşleri ne düzeydedir?
5. Görev yaptıkları okul türü değişkenine bağlı olarak tarih öğretmenlerinin ders kitaplarının fiziksel tasarımı, eğitsel içerik ve tasarımı, dil-ımla ve anlatım özellikleri ile ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Tarih Öğretmenlerinin, mesleki kıdem değişkeni bağlamında; tarih ders kitaplarının fiziksel tasarım, eğitsel tasarım-içerik, dil-ımla ve anlatım özellikleri, ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modelinin, evren ve örneklemin, veri toplama aracının hazırlanışı ve uygulanması ile veri toplama aracı yoluyla elde edilen verilerin analizine yönelik bilgilere bu bölümde değinilmiştir. Bu çalışma Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan alınan, 23.02.2022 tarihli ve 2022/02 numaralı, 30 karar no.lu etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

Araştırma Modeli

Ortaöğretim tarih ders kitaplarının MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) okullarında eğitim veren tarih öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalarda amaç, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmak ve bu ilişkilerin nedenlerini araştırmaktır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011, 24).

Ortaöğretim tarih ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bu çalışmada tarama modelinden faydalanılmıştır. Karasar (2005,12)'a göre tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırma konusunu oluşturan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu çalışmada tarih öğretmenlerinin ortaöğretim tarih ders kitapları hakkındaki görüşlerini anket tekniği kullanılarak değerlendirmek amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karabük ilinde bulunan tarih öğretmenleri, örneklemini Merkez ve Safranbolu ilçelerinde görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçme aracının uygulandığı tarih öğretmenlerine ait demografik özellikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumlarına İlişkin Bilgiler

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	1	3,3
6-10 yıl	0	0
11-15 yıl	0	0
16-20 yıl	13	43,3
21 yıl ve üzeri	16	53,3
Toplam	30	100

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin bilgiler yukarıdaki tabloda verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin 1'i 1-5 yıl, 13'ü 16-20 yıl, 16'sı 21 yıl ve üzerinde hizmet vermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 21 yıl ve üzeri kıdemi bulunduğu görülmektedir. En düşük kıdem 1 yıl, en yüksek kıdem ise 34 yıl olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne İlişkin Bilgiler

Okul Türü	f	%
Anadolu Lisesi	18	60
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	7	23,3
İmam Hatip Lisesi	4	13,3
Fen Lisesi	1	3,3
Toplam	30	100

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türlerine ilişkin bilgiler yukarıdaki tabloda verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin 18'i Anadolu Lisesinde, 7'si Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, 4'ü İmam Hatip Lisesinde, 1'i Fen Lisesinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada; 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan, ortaöğretim tarih kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla Akbaba (2013, 472-474) tarafından hazırlanan Tarih Ders Kitapları Değerlendirme Formu (TDKDF)'nden yararlanılmıştır. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda demografik değişkenlerden; kurum adı ve mesleki kıdem yer almaktadır. İkinci kısımda ise; Fiziksel Tasarım ile ilgili 9 soru, Eğitsel Tasarım ve İçerik ile ilgili 49 soru, Dil-İmla ve Anlatım Özellikleri ile ilgili 6 soru, Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili 7 soru olmak üzere toplamda 71 soru bulunmaktadır. Bu sorularla çalışmaya katılan Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin, Ortaöğretim tarih ders kitapları ile ilgili düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır; fiziksel tasarım, eğitsel tasarım- içerik, dil-ımla ve anlatım özellikleri, ölçme ve değerlendirme. Bu alt boyutlar ve ilgili soru numaraları Tablo 3'te gösterilmiştir. Ayrıca anket formuna verilen cevaplar beşli likert tipinde; 'çok kötü', 'kötü', 'orta', 'iyi', 'çok iyi' ile ifade edilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin madde numaraları

Ölçeğin Alt Boyutları	Madde Numarası
Fiziksel Tasarım	1,2,3,4,5,6,7,8,9
Eğitsel Tasarım-İçerik	10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34 35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,
Dil-İmla ve Anlatım Özellikleri	59,60,61,62,63,64
Ölçme ve Değerlendirme	65,66,67,68,69,70,71

TDKDF'nin en son bölümünde ise katılımcı tarafından isteğe bağlı olarak doldurulması istenilen 'paylaşmak istediğiniz başka görüş, eleştiri, yorum, öneri vs. var ise lütfen buraya yazınız' bölümü yer almaktadır. Araştırmanın 'bulgular ve yorum' bölümünde ayrıntılara yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleşmiştir. Öğretmenlere araştırmacı tarafından götürülen anketler yanıtlanması adına en az 7 gün süre verilip daha sonra araştırmacı tarafından toplanmıştır. Anketlerde kişi ismi istenmemiş olup; sadece görev yaptığı okul ve mesleki kıdem bilgileri istenmiştir. Dağıtılan 45 anketten; 15 anketin geri dönüşü olmamıştır. 30 anket araştırmacıya ulaşmış olup; anketlere verilen cevapların gönüllülük esasına göre, gerçek bilgiyi yansıtacak şekilde doldurulduğu kanısına varılmıştır ve bu anketlerle çalışma tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Tarih ders kitapları değerlendirme formları uygulandıktan sonra, anket formlarının yönergede bulunan kurallara uygun doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Tarih ders kitapları değerlendirme formlarından elde edilmiş olan verilerin analiz sonuçlarının bilimsel olarak açıklayabilmek amacıyla SPSS 21 istatistik programına verilerin girişi yapılmıştır ve veriler analiz edilmiştir. Tarih ders kitapları değerlendirme formunun demografik özellikleri analiz edilirken, frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bu bölümü hakkındaki ayrıntılı bilgiler; evren ve örneklem kısmında verilmiştir.

Öğretmenlerin ders kitabı boyutları ile ilgili görüşlerini değerlendirmek için betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Bazı öğretmenler, tarih ders kitapları değerlendirme formlarının en sonunda, paylaşmak istedikleri düşünceleri yazılı bir şekilde aktarmışlardır. Bu ayrıntılara, araştırmanın bulgular ve yorum kısmında yer verilmiştir.

Tarih öğretmenleri, tarih ders kitaplarını değerlendirebilmek amacıyla, tarih ders kitaplarını değerlendirme formunda 5 alt boyuta puanlar vermişlerdir. Bu boyutlar ayrı ayrı ve bir bütün olarak; ortalama, standart sapma ve katılma düzeyi boyutlarında analiz edilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin ölçekte yer alan seçeneklere katılma derecelerini yorumlamak amacıyla, aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek ($4/5=0,80$) ölçek elde edilmiştir (Tekin, 1996):

Tablo 4. TDKDF'nun 5'li Derecelendirme Ölçeğine Göre Puan Aralığı

Puan Aralığı	Seçenekler
1,00-1,80	Yetersiz
1,81-2,60	Kısmen Yeterli
2,61-3,40	Yeterli
3,41-4,20	Oldukça Yeterli
4,21-5,00	Tamamen Yeterli

Ders kitabı inceleme anket formunun güvenilirlik düzeyinin analizi bağlamında Cronbach Alfa değerinden yararlanılmıştır. Cronbach Alfa değeri "0" ile "1" arasında değişmekte olup, Alfa değerinin 0.60 ile 0.80 arasında olması güvenilirliğin iyi; 0.80 ile 1.00 arasında olması ise güvenilirliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Bu araştırma örneklemini için güvenilirlik çalışması alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri
Fiziksel Tasarım	9	0,86
Eğitsel Tasarım-İçerik	49	0,97
Dil-İmla ve Anlatım Özellikleri	6	0,87
Ölçme ve Değerlendirme	7	0,87

Ölçeğin geneline yönelik iç tutarlılık katsayısı 0,97 olup ölçeğin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin, ortaöğretim tarih ders kitaplarını değerlendirmelerine yönelik olarak mesleki kıdem ve görev yaptığı okul türü değişkenleri boyutlarında incelenmiştir. Tarih öğretmenlerinin, ortaöğretim tarih ders kitapları hakkındaki görüşleri, mesleki kıdem ve görev yaptığı okul türüne göre anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Kolmogorov-Smirnov Testi ile araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermedikleri sınanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin puanlarının dağılımının tespiti için kullanılan tek örneklem testi sonucunda dağılımlar normal çıkmıştır.

Mesleki kıdem, 20 yıl ve altı, 21 yıl ve üstü olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Kategori sayısı iki olduğu için bağımsız t testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Değişkenler arasındaki ilişkinin tespiti için uygulanan parametrik testler Tablo 14'te verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde tarih ders kitapları değerlendirme formuna ait öğretmen görüşleri tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 6. Tarih ders kitapları değerlendirme formu alt boyutlara bağlı öğretmen görüşleri sonuçları

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	Katılma Düzeyi
Fiziksel Tasarım				
1 Tarih ders kitabının kullanılabilirliği ve sağlamlığı	30	3,53	1,00	Oldukça Yeterli
2 Tarih ders kitabının tasarımının ilgi çekiciliği(sayfa düzeni, renkler, görseller, baskı kalitesi, kağıdın kalitesi, sayfa sayısı, sayfa ebadı vs.)	30	3,06	,94	Yeterli
3 Tarih ders kitabının genel görünümünün okuma ve inceleme isteği uyandırması	30	2,86	,77	Yeterli
4 Tarih ders kitaplarının yazı tipi, yazı boyutu, sayfaya düşen satır sayısı, görsellerin sayfaya yerleştirilme düzeninin okumayı kolaylaştırması	30	2,90	,80	Yeterli
5 Tarih ders kitaplarındaki yazılı metinler ile görsel materyallerin uyumu	30	3,10	,71	Yeterli
6 Organizasyon şemasının kitabın kullanımı hakkında öğrenciyi bilgilendirmesi	30	3,70	,65	Oldukça Yeterli
7 İçindekiler listesinin işlevselliği	30	3,46	,73	Oldukça Yeterli
8 Sözlük bölümünün doğruluğu ve yeterliliği	30	3,50	,68	Oldukça Yeterli
9 İçerik ile kitabın sayfa sayısının orantısı	30	3,13	,86	Yeterli
Toplam	30	3,25	,55	Yeterli
Eğitsel Tasarım-İçerik				
10 Ders kitaplarının ünite başlarındaki kavramlar listesinin içeriği(kavram/terim ayrımı)	30	3,40	,77	Yeterli
11 İçerikte kullanılan yazılı ve görsel materyallerin dipnotlarının doğru bir biçimde verilmesi	30	3,36	,88	Yeterli
12 Ders kitabını tasarlayan ekibin uzmanlığı, zenginliği ve yeterliliği	30	3,00	,87	Yeterli
13 Ders kitabının tarih dersini sevdirmeye katkısı	30	2,50	,97	Kısmen Yeterli
14 Programda yer alan kazanımların ders kitabında gerçekleştirilme düzeyi	30	3,13	1,00	Yeterli
15 Konulara ait örneklerin seviyesi, yeterliliği ve uygunluğu	30	3,06	,78	Yeterli
16 Ders kitabının farklı yöntem, teknik ve etkinliklerin uygulanmasına olanak sağlaması	30	3,06	,73	Yeterli
17 Ders kitabında kullanılan kaynakların nicelik ve nitelik bakımından yeterliliği	30	3,13	,89	Yeterli
18 Ders kitabındaki konuların işlenişinin araştırma, inceleme ve farklı kaynaklara başvurma isteği uyandırmadaki yeterliliği	30	2,90	,75	Yeterli
19 Konu anlatımlarında gereksiz, eksik, çelişkili bilgilerden uzak durulması ve bilimselliğin ön planda olması	30	2,93	,90	Yeterli
20 Kazanımların işleniş için verilen metinlerin öğrenci seviyesine	30	2,83	,91	Yeterli

	uygunluğu				
21	Ders kitabının sosyal bilimlerin ortaya koyduğu yeni bilgileri, araştırma sonuçlarını ve farklı bilim insanlarının bakış açılarını yansıtması	30	3,03	,71	Yeterli
22	Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına yönelik etkinlik kurgusu	30	2,93	,78	Yeterli
23	Bilginin inşa edilmesi için farklı materyallerin (biyografi, görsel ve yazılı kaynaklar, tablo, grafik vb.) çözümlenmesine yönelik uygulamalara yer verilmesi	30	3,03	,61	Yeterli
24	Günlük hayattan yeterli örnek verilerek içeriğin somutlaştırılması ve ilgi çekici hale getirilmesi	30	2,76	,67	Yeterli
25	Her ünitenin ve bölümün başında öğrenciyi motive edici, düşünme ve araştırmaya sevk edici, işlenecek konuya odaklayıcı soruların yer alması	30	3,00	,58	Yeterli
26	Konuların girişinde öğrencilerin ilgi ve merakını uyandıracak unsurlara (anahtar soru, gazete haberi, harita, karikatür vb.) yer verilmesi	30	3,03	,66	Yeterli
27	Konuların işlenişinde kronoloji ile senkronize yaklaşım uyumunun dikkate alınması	30	2,70	1,05	Yeterli
28	Ders kitabının, öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgileri ortaya çıkaracak nitelikte hazırlık soruları içermesi	30	2,90	,71	Yeterli
29	Ünite hazırlık çalışmalarının, öğrencileri araştırmaya sevk etmesi	30	2,96	,71	Yeterli
30	Kullanılan kavramların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal seviyesine uygunluğu	30	2,80	,80	Yeterli
31	İçeriğin farklı öğrenme biçimlerine, stillerine hitap etmesi	30	2,70	,74	Yeterli
32	Konuların işlenişinde öğrencilerin gelişim basamaklarının dikkate alınması	30	2,73	,69	Yeterli
33	Kitabın üst düzey düşünme becerilerini (problem çözme, eleştirel düşünme, önkestirim vb.) geliştirmeye katkısı	30	2,33	,80	Kısmen Yeterli
34	Değer öğretimine yönelik materyallerin yeterliliği	30	2,73	,78	Yeterli
35	Programda yer alan Atatürkçülük kazanımlarının ders kitabına yansıtılması	30	3,03	,92	Yeterli
36	Ara disiplinlerle ilişkilendirmelerin gerçekleştirilmesi	30	3,10	,60	Yeterli
37	Konuların işlenişinde disiplinler arası bakış açısının dikkate alınması	30	3,10	,66	Yeterli
38	Konuların aktarımında üniteler arası ilişkilendirmelerin gerçekleştirilmesi	30	2,90	,88	Yeterli
39	Anahtar kavram, terim ve ilkelerin dikkat çekici şekilde açıklanması	30	3,10	,84	Yeterli
40	Ders kitabının milli kimlik ve vatandaşlık bilinci kazandırması	30	3,10	1,02	Yeterli
41	Ders kitabının öğrencilere karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırması	30	2,73	,90	Yeterli
42	Ders kitabının beceri gelişimine katkısı	30	2,70	,79	Yeterli
43	Edebi ürünler kullanılarak içeriğin zenginleştirilmesi	30	3,10	,60	Yeterli
44	Ders kitabının öğrencilerin birinci ve ikinci elden kaynakları kullanacağı etkinlikler sunarak sosyal bilimci becerilerini geliştirmesi	30	2,63	,71	Yeterli
45	Kitapta kullanılan kaynakların güncelliği	30	3,36	,71	Yeterli
46	Ders kitaplarının geçmişe ilgi uyandırması kadar, bugüne ve geleceğe yönelik de dikkatleri çekmesi	30	3,06	,78	Yeterli
47	Eurocentric bir bakış açısından çok milli ve evrensel bir bakış açısının temel alınması	30	2,93	,94	Yeterli
48	Ders kitaplarında konuların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması	30	2,83	,87	Yeterli
49	Görsel öğelerin doğru, güncel ve öğretim için yararlı olabilecek niteliği	30	3,23	,72	Yeterli
50	Görsel öğelerin öğrencilerin fiziksel ve bilişsel özelliklerine uygunluğu	30	3,13	,86	Yeterli
51	Görsel öğelerin mesaj aktarımına katkısı	30	3,10	,60	Yeterli
52	Görsel öğelerin boyutlarının amaca hizmet edecek ölçüde olması	30	3,00	,69	Yeterli

53	Görsel materyallerin türüne göre ayırt edilmesi ve numaralandırılması	30	3,10	,54	Yeterli
54	Görsel materyallerin sosyal olgularla uyumu	30	3,06	,58	Yeterli
55	Görsel materyallerin başlıklarının ve alt yazılarının tutarlılığı	30	3,36	,71	Yeterli
56	Kavramlar arası ilişkileri göstermek amacıyla kullanılan kavram haritaları, kavram karikatürleri ve kavram ağlarının yeterliliği	30	2,96	,71	Yeterli
57	Yazılı belgelere ihtiyaç duymadan bilgiye ulaşmaya kaynaklık edecek görsel materyallerin kullanılması	30	2,93	,73	Yeterli
58	Mümkün olduğunca orijinal ve başka kaynaklarda bulunmayan görsellere de yer verilmesi	30	3,00	,78	Yeterli
	Toplam	30	2,97	,55	Yeterli
Dil-İmla Anlatım Özellikleri					
59	Öğrencilerin yaşına ve kişisel özelliklerine uygun dil ve cümle yapısının kullanılması	30	3,06	1,11	Yeterli
60	Ders kitabının imla ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu	30	3,66	,80	Oldukça Yeterli
61	Yabancı isim, kavram, terim ve sözcüklerin Türkçe okunuşlarının parantez içinde verilmesi	30	3,66	,75	Oldukça Yeterli
62	Gereksiz bilgi yoğunluğu ve uzun cümlelerin kullanılması	30	3,06	,98	Yeterli
63	Ders kitabındaki metinlerin akıcı, yalın ve etkileyici bir üslubunun olması	30	2,90	1,06	Yeterli
64	Aşırı akademik bir dilin kullanımından kaçınılması	30	2,96	1,15	Yeterli
	Toplam	30	3,22	,77	Yeterli
Ölçme ve Değerlendirme					
65	Soruların açık ve anlaşılır bir biçimde kullanılmış olması	30	3,50	,93	Oldukça Yeterli
66	Ders kitabında yer verilen değerlendirme sorularının öğrencilerin bilgi ve beceri birikimine uygun şekilde hazırlanması	30	3,50	,86	Oldukça Yeterli
67	Ders kitabında yer alan soruların öğrencileri düşünmeye, tartışmaya ve araştırmaya teşvik edecek nitelikte olması	30	3,33	,75	Yeterli
68	Ders kitabında öğrencilerin kendisini ve arkadaşını değerlendirmesine imkân sağlayan tekniklere yer verilmesi	30	3,06	,69	Yeterli
69	Değerlendirme sorularının farklı türden (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, açık uçlu, doğru-yanlış, bulmaca vb) olması	30	3,83	,74	Oldukça Yeterli
70	Ünite sonunda verilen değerlendirme sorularının, ünite sürecince yer alan kazanımları ölçecek yeterlilikte olması	30	3,66	,71	Oldukça Yeterli
71	Bilgilerin kullanımı ve becerilerin uygulanması için öğrencilere performans ödevleri, araştırmalar, projeler, vb. sunulması	30	3,53	,73	Oldukça Yeterli
	Toplam	30	3,49	,58	Oldukça Yeterli
	Genel Toplam	30	3,08	,50	Yeterli

Tablo 6'ya göre ders kitaplarının geneline ilişkin öğretmen görüşlerinin yeterli olduğu görülmekte, başka bir deyişle ortaöğretim tarih kitaplarının öğretmenler tarafından genel anlamda yeterli olarak değerlendirildikleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Ders kitaplarının fiziksel tasarım alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin fiziksel tasarım alt boyutuna ilişkin görüşleri

	Maddeler	N	\bar{x}	Ss	Katılma Düzeyi
Fiziksel Tasarım					
1	Tarih ders kitabının kullanılabilirliği ve sağlamlığı	30	3,53	1,00	Oldukça Yeterli
2	Tarih ders kitabının tasarımının ilgi çekiciliği(sayfa düzeni, renkler, görseller, baskı kalitesi, kağıdın kalitesi, sayfa sayısı, sayfa ebadı vs.)	30	3,06	,94	Yeterli
3	Tarih ders kitabının genel görünümünün okuma ve inceleme isteği uyandırması	30	2,86	,77	Yeterli
4	Tarih ders kitaplarının yazı tipi, yazı boyutu, sayfaya düşen satır sayısı, görsellerin sayfaya yerleştirilme düzeninin okumayı	30	2,90	,80	Yeterli

	kolaylaştırması				
5	Tarih ders kitaplarındaki yazılı metinler ile görsel materyallerin uyumu	30	3,10	,71	Yeterli
6	Organizasyon şemasının kitabın kullanımı hakkında öğrenciyi bilgilendirmesi	30	3,70	,65	Oldukça Yeterli
7	İçindekiler listesinin işlevselliği	30	3,46	,73	Oldukça Yeterli
8	Sözlük bölümünün doğruluğu ve yeterliliği	30	3,50	,68	Oldukça Yeterli
9	İçerik ile kitabın sayfa sayısının orantısı	30	3,13	,86	Yeterli
	Toplam	30	3,25	,55	Yeterli

Tablo 7'ye göre; “*Tarih ders kitabının kullanılabilirliği ve sağlamlığı*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,53 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir. “*Tarih ders kitabının tasarımının ilgi çekiciliği (sayfa düzeni, renkler, görseller, baskı kalitesi, kağıdın kalitesi, sayfa sayısı, sayfa ebadı vs.)*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,06 düzeyinde yeterli görmüşlerdir. “*Tarih ders kitabının genel görünümünün okuma ve inceleme isteği uyandırması*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 2,86 düzeyinde yeterli görmüşlerdir. “*Tarih ders kitaplarının yazı tipi, yazı boyutu, sayfaya düşen satır sayısı, görsellerin sayfaya yerleştirilme düzeninin okumayı kolaylaştırması*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 2,90 düzeyinde yeterli görmüşlerdir. “*Tarih ders kitaplarındaki yazılı metinler ile görsel materyallerin uyumu*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,10 düzeyinde yeterli görmüşlerdir. “*Organizasyon şemasının kitabın kullanımı hakkında öğrenciyi bilgilendirmesi*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,70 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir. “*İçindekiler listesinin işlevselliği*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,46 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir. “*Sözlük bölümünün doğruluğu ve yeterliliği*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,50 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir. “*İçerik ile kitabın sayfa sayısının orantısı*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,13 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir.

Ders kitaplarının fiziksel tasarımına ilişkin toplam ortalamanın 3,25 ile yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 8’de tarih öğretmenlerinin ders kitabının eğitsel tasarım-içeriğine yönelik görüşleri verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin eğitsel tasarım-içerik alt boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	Katılma Düzeyi	
Eğitsel Tasarım-İçerik					
10	Ders kitaplarının ünite başlarındaki kavramlar listesinin içeriği (kavram/terim ayrımı)	30	3,40	,77	Yeterli
11	İçerikte kullanılan yazılı ve görsel materyallerin dipnotlarının doğru bir biçimde verilmesi	30	3,36	,88	Yeterli
12	Ders kitabını tasarlayan ekibin uzmanlığı, zenginliği ve yeterliliği	30	3,00	,87	Yeterli
13	Ders kitabının tarih dersini sevdirmeye katkısı	30	2,50	,97	Kısmen Yeterli
14	Programda yer alan kazanımların ders kitabında gerçekleştirilme düzeyi	30	3,13	1,00	Yeterli
15	Konulara ait örneklerin seviyesi, yeterliliği ve uygunluğu	30	3,06	,78	Yeterli
16	Ders kitabının farklı yöntem, teknik ve etkinliklerin uygulanmasına olanak sağlaması	30	3,06	,73	Yeterli
17	Ders kitabında kullanılan kaynakların nicelik ve nitelik bakımından yeterliliği	30	3,13	,89	Yeterli
18	Ders kitabındaki konuların işlenişinin araştırma, inceleme ve farklı kaynaklara başvurma isteği uyandırmadaki yeterliliği	30	2,90	,75	Yeterli
19	Konu anlatımlarında gereksiz, eksik, çelişkili bilgilerden uzak durulması ve bilimselliğin ön planda olması	30	2,93	,90	Yeterli
20	Kazanımların işleniş için verilen metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğu	30	2,83	,91	Yeterli
21	Ders kitabının sosyal bilimlerin ortaya koyduğu yeni bilgileri,	30	3,03	,71	Yeterli

	araştırma sonuçlarını ve farklı bilim insanlarının bakış açılarını yansıtması				
22	Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına yönelik etkinlik kurgusu	30	2,93	,78	Yeterli
23	Bilginin inşa edilmesi için farklı materyallerin (biyografi, görsel ve yazılı kaynaklar, tablo, grafik vb.) çözümlenmesine yönelik uygulamalara yer verilmesi	30	3,03	,61	Yeterli
24	Günlük hayattan yeterli örnek verilerek içeriğin somutlaştırılması ve ilgi çekici hale getirilmesi	30	2,76	,67	Yeterli
25	Her ünitenin ve bölümün başında öğrenciyi motive edici, düşünme ve araştırmaya sevk edici, işlenecek konuya odaklayıcı soruların yer alması	30	3,00	,58	Yeterli
26	Konuların girişinde öğrencilerin ilgi ve merakını uyandıracak unsurlara (anahtar soru, gazete haberi, harita, karikatür vb.) yer verilmesi	30	3,03	,66	Yeterli
27	Konuların işlenişinde kronoloji ile senkronize yaklaşım uyumunun dikkate alınması	30	2,70	1,05	Yeterli
28	Ders kitabının, öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgileri ortaya çıkaracak nitelikte hazırlık soruları içermesi	30	2,90	,71	Yeterli
29	Ünite hazırlık çalışmalarının, öğrencileri araştırmaya sevk etmesi	30	2,96	,71	Yeterli
30	Kullanılan kavramların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal seviyesine uygunluğu	30	2,80	,80	Yeterli
31	İçeriğin farklı öğrenme biçimlerine, stillerine hitap etmesi	30	2,70	,74	Yeterli
32	Konuların işlenişinde öğrencilerin gelişim basamaklarının dikkate alınması	30	2,73	,69	Yeterli
33	Kitabın üst düzey düşünme becerilerini (problem çözme, eleştirel düşünme, önkestirim vb.) geliştirmeye katkısı	30	2,33	,80	Kısmen Yeterli
34	Değer öğretimine yönelik materyallerin yeterliliği	30	2,73	,78	Yeterli
35	Programda yer alan Atatürkçülük kazanımlarının ders kitabına yansıtılması	30	3,03	,92	Yeterli
36	Ara disiplinlerle ilişkilendirmelerin gerçekleştirilmesi	30	3,10	,60	Yeterli
37	Konuların işlenişinde disiplinler arası bakış açısının dikkate alınması	30	3,10	,66	Yeterli
38	Konuların aktarımında üniteler arası ilişkilendirmelerin gerçekleştirilmesi	30	2,90	,88	Yeterli
39	Anahtar kavram, terim ve ilkelerin dikkat çekici şekilde açıklanması	30	3,10	,84	Yeterli
40	Ders kitabının milli kimlik ve vatandaşlık bilinci kazandırması	30	3,10	1,02	Yeterli
41	Ders kitabının öğrencilere karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırması	30	2,73	,90	Yeterli
42	Ders kitabının beceri gelişimine katkısı	30	2,70	,79	Yeterli
43	Edebi ürünler kullanılarak içeriğin zenginleştirilmesi	30	3,10	,60	Yeterli
44	Ders kitabının öğrencilerin birinci ve ikinci elden kaynakları kullanacağı etkinlikler sunarak sosyal bilimci becerilerini geliştirmesi	30	2,63	,71	Yeterli
45	Kitapta kullanılan kaynakların güncelliği	30	3,36	,71	Yeterli
46	Ders kitaplarının geçmişe ilgi uyandırması kadar, bugüne ve geleceğe yönelik de dikkatleri çekmesi	30	3,06	,78	Yeterli
47	Eurocentric bir bakış açısından çok milli ve evrensel bir bakış açısının temel alınması	30	2,93	,94	Yeterli
48	Ders kitaplarında konuların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması	30	2,83	,87	Yeterli

49	Görsel öğelerin doğru, güncel ve öğretim için yararlı olabilecek niteliği	30	3,23	,72	Yeterli
50	Görsel öğelerin öğrencilerin fiziksel ve bilişsel özelliklerine uygunluğu	30	3,13	,86	Yeterli
51	Görsel öğelerin mesaj aktarımına katkısı	30	3,10	,60	Yeterli
52	Görsel öğelerin boyutlarının amaca hizmet edecek ölçüde olması	30	3,00	,69	Yeterli
53	Görsel materyallerin türüne göre ayırt edilmesi ve numaralandırılması	30	3,10	,54	Yeterli
54	Görsel materyallerin sosyal olgularla uyumu	30	3,06	,58	Yeterli
55	Görsel materyallerin başlıklarının ve alt yazılarının tutarlılığı	30	3,36	,71	Yeterli
56	Kavramlar arası ilişkileri göstermek amacıyla kullanılan kavram haritaları, kavram karikatürleri ve kavram ağlarının yeterliliği	30	2,96	,71	Yeterli
57	Yazılı belgelere ihtiyaç duymadan bilgiye ulaşmaya kaynaklık edecek görsel materyallerin kullanılması	30	2,93	,73	Yeterli
58	Mümkün olduğunca orijinal ve başka kaynaklarda bulunmayan görsellere de yer verilmesi	30	3,00	,78	Yeterli
	Toplam	30	2,97	,55	Yeterli

Tablo 8'e göre tarih öğretmenleri; “*Ders kitabının tarih dersini sevdirmeye katkısı*” maddesini 2,50 ve “*Kitabın üst düzey düşünme becerilerini (problem çözme, eleştirel düşünme, önkestirim vb.) geliştirmeye katkısı*” maddesini 2,33 düzeyinde kısmen yeterli görmüşlerdir. “*Ders kitaplarının ünite başlarındaki kavramlar listesinin içeriği (kavram/terim ayrımı)*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,40 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir. “*Ders kitabının tarih dersini sevdirmeye katkısı*” maddesi öğretmenler tarafından 2,50 düzeyinde yeterli görülürken, “*Ders kitabının farklı yöntem, teknik ve etkinliklerin uygulanmasına olanak sağlaması*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,06 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir. “*Ders kitabında kullanılan kaynakların nicelik ve nitelik bakımından yeterliliği*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,13 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir. “*Günlük hayattan yeterli örnek verilerek içeriğin somutlaştırılması ve ilgi çekici hale getirilmesi*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 2,76 düzeyinde yeterli görmüşlerdir. “*Kullanılan kavramların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal seviyesine uygunluğu*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 2,80 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir. “*İçeriğin farklı öğrenme biçimlerine, stillerine hitap etmesi*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 2,70 düzeyinde, “*Konuların işlenişinde öğrencilerin gelişim basamaklarının dikkate alınması*” maddesini ise öğretmenler ortalama olarak 2,73 düzeyinde yeterli görmüşlerdir. “*Kitabın üst düzey düşünme becerilerini (problem çözme, eleştirel düşünme, önkestirim vb.) geliştirmeye katkısı*” maddesini ortalama olarak 2,33 düzeyinde yeterli gören öğretmenler “*Programda yer alan Atatürkçülük kazanımlarının ders kitabına yansıtılması*” maddesini ortalama olarak 3,03 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir. “*Ara disiplinlerle ilişkilendirmelerin gerçekleştirilmesi*” maddesi ortalama olarak 3,10 düzeyinde oldukça yeterli görülürken, “*Konuların işlenişinde disiplinler arası bakış açısının dikkate alınması*” maddesini 3,10 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir. “*Edebi ürünler kullanılarak içeriğin zenginleştirilmesi*” maddesini ortalama olarak 3,10 düzeyinde yeterli değerlendiren öğretmenler, “*Kitapta kullanılan kaynakların güncelliği*” maddesini ortalama olarak 3,36 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir. “*Kavramlar arası ilişkileri göstermek amacıyla kullanılan kavram haritaları, kavram karikatürleri ve kavram ağlarının yeterliliği*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 2,96 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerken, “*Mümkün olduğunca orijinal ve başka kaynaklarda bulunmayan görsellere de yer verilmesi*” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,00 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir.

Kitabın eğitsel tasarım-içerik boyutuna ilişkin toplam ortalama 2,97 ile yeterli düzeydedir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Ders kitaplarının dil/imla ve anlatım özellikleri alt boyutları noktasında öğretmen görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin dil-imla ve anlatım özellikleri alt boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	Katılma Düzeyi
Dil-İmla Anlatım Özellikleri				
59 Öğrencilerin yaşına ve kişisel özelliklerine uygun dil ve cümle yapısının kullanılması	30	3,06	1,11	Yeterli
60 Ders kitabının imla ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu	30	3,66	,80	Oldukça Yeterli
61 Yabancı isim, kavram, terim ve sözcüklerin Türkçe okunuşlarının parantez içinde verilmesi	30	3,66	,75	Oldukça Yeterli
62 Gereksiz bilgi yoğunluğu ve uzun cümlelerin kullanılması	30	3,06	,98	Yeterli
63 Ders kitabındaki metinlerin akıcı, yalın ve etkileyici bir üslubunun olması	30	2,90	1,06	Yeterli
64 Aşırı akademik bir dilin kullanımından kaçınılması	30	2,96	1,15	Yeterli
Toplam		3,22	,77	Yeterli

“Öğrencilerin yaşına ve kişisel özelliklerine uygun dil ve cümle yapısının kullanılması” maddesini öğretmenler Tablo 9’da ortalama olarak 3,06 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir. “Ders kitabının imla ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,66 düzeyinde yeterli görmüşlerdir. “Yabancı isim, kavram, terim ve sözcüklerin Türkçe okunuşlarının parantez içinde verilmesi” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,66 düzeyinde yeterli görmüşlerdir. “Gereksiz bilgi yoğunluğu ve uzun cümlelerin kullanılması” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,06 düzeyinde yeterli görmüşlerdir. “Ders kitabındaki metinlerin akıcı, yalın ve etkileyici bir üslubunun olması” maddesi ortalama olarak 2,90 düzeyinde yeterli görülmüştür. “Aşırı akademik bir dilin kullanımından kaçınılması” maddesini öğretmenler ortalama olarak 2,96 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir.

Ders kitaplarının dil-imla ve anlatım özellikleri boyutuna ilişkin toplam ortalama 3,22 ile yeterli düzeydedir

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tarih öğretmenlerinin ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin görüşleri ise şu şekildedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	Katılma Düzeyi
Ölçme ve Değerlendirme				
65 Soruların açık ve anlaşılır bir biçimde kullanılmış olması	30	3,50	,93	Oldukça Yeterli
66 Ders kitabında yer verilen değerlendirme sorularının öğrencilerin bilgi ve beceri birikimine uygun şekilde hazırlanması	30	3,50	,86	Oldukça Yeterli
67 Ders kitabında yer alan soruların öğrencileri düşünmeye, tartışmaya ve araştırmaya teşvik edecek nitelikte olması	30	3,33	,75	Yeterli
68 Ders kitabında öğrencilerin kendisini ve arkadaşını değerlendirmesine imkân sağlayan tekniklere yer verilmesi	30	3,06	,69	Yeterli
69 Değerlendirme sorularının farklı türden (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, açık uçlu, doğru-yanlış, bulmaca vb.) olması	30	3,83	,74	Oldukça Yeterli
70 Ünite sonunda verilen değerlendirme sorularının, ünite sürecince yer alan kazanımları ölçecek yeterlilikte olması	30	3,66	,71	Oldukça Yeterli
71 Bilgilerin kullanımı ve becerilerin uygulanması için öğrencilere performans ödevleri, araştırmalar, projeler, vb. sunulması	30	3,53	,73	Oldukça Yeterli
Toplam	30	3,49	,58	Oldukça Yeterli

Tablo 10’a göre; “Soruların açık ve anlaşılır bir biçimde kullanılmış olması” maddesi 3,50 düzeyinde oldukça yeterli görülürken, “Ders kitabında yer verilen değerlendirme sorularının öğrencilerin bilgi ve beceri birikimine uygun şekilde hazırlanması” maddesi ise ortalama olarak 3,50 düzeyinde yeterli görülmüştür. “Ders

kitabında yer alan soruların öğrencileri düşünmeye, tartışmaya ve araştırmaya teşvik edecek nitelikte olması” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,33 düzeyinde yeterli görürlerken, “Ders kitabında öğrencilerin kendisini ve arkadaşını değerlendirmesine imkân sağlayan tekniklere yer verilmesi” maddesini 3,06 düzeyinde yeterli görülmüştür. “Değerlendirme sorularının farklı türden (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, açık uçlu, doğru-yanlış, bulmaca vb) olması” maddesini 3,83 düzeyinde, “Ünite sonunda verilen değerlendirme sorularının, ünite sürecince yer alan kazanımları ölçecek yeterlilikte olması” maddesini ise 3,66 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir. “Bilgilerin kullanımı ve becerilerin uygulanması için öğrencilere performans ödevleri, araştırmalar, projeler, vb. sunulması” maddesini öğretmenler ortalama olarak 3,53 düzeyinde oldukça yeterli görmüşlerdir.

Kitabın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin toplam ortalama 3,49 ile oldukça yeterli düzeydedir.

Ölçme aracının en son bölümünde; ‘Paylaşmak istediğiniz başka görüş, eleştiri, yorum, öneri, vs. var ise lütfen buraya yazınız’ bölümünde katılımcılar gönüllülük esasına göre farklı düşüncelerini yazılı olarak ifade etmişlerdir. Bu bölüme ait katılımcı ölçek numarası ve açıklamalarına *Tartışma ve Sonuç* bölümünde yer verilmiştir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, görev yaptığı okul türü değişkenine bağlı olarak; tarih ders kitaplarının fiziksel tasarım, eğitsel tasarım-içerik, dil-ımla ve anlatım özellikleri, ölçme ve değerlendirme boyutlarına yönelik görüşleri ile ilgili bilgiler aşağıdaki verilmiştir.

Tablo 11. Görev yaptığı okul türü değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin tarih ders kitapları değerlendirme ölçeğine ilişkin görüşlerinin alt boyutlarda normallik testi

	Okul Türü	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	p	Statistic	df	p
Fiziksel Tasarım	Anadolu Lisesi	,172	18	,169	,948	18	,396
	Meslek Lisesi	,158	7	,200*	,973	7	,920
	İmam Hatip Lisesi	,331	4	.	,872	4	,306
Eğitsel Tasarım-İçerik	Anadolu Lisesi	,126	18	,200*	,971	18	,811
	Meslek Lisesi	,198	7	,200*	,937	7	,608
	İmam Hatip Lisesi	,340	4	.	,821	4	,147
Dil-İmla ve Anlatım Özellikleri	Anadolu Lisesi	,140	18	,200*	,965	18	,708
	Meslek Lisesi	,169	7	,200*	,967	7	,877
	İmam Hatip Lisesi	,283	4	.	,863	4	,272
Ölçme ve Değerlendirme	Anadolu Lisesi	,131	18	,200*	,953	18	,478
	Meslek Lisesi	,228	7	,200*	,921	7	,476
	İmam Hatip Lisesi	,283	4	.	,863	4	,272

Tabloya göre p değeri 0,05’ten büyük olduğundan verilerin dağılımının normal görüldüğü söylenebilir. Dolayısıyla; değişken türünün ikiden daha fazla olması nedeniyle ANOVA testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Görev yaptığı okul türünde ‘fen lisesi’ ne ait sadece bir anket olduğu için; Kolmogorov-Smirnov testinde, fen lisesi türü çıkarılmıştır.

Tablo 12. Görev yaptığı okul türü değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin tarih ders kitapları değerlendirme ölçeğine ilişkin alt boyut görüşlerine ait ANOVA testi sonuçları

					p	
Fiziksel Tasarım	Anadolu Lisesi	18	3,2037	,57829	1,163	,343
	Meslek Lisesi	7	3,5556	,21276		
	İmam Hatip Lisesi	4	3,0556	,81397		
	Fen Lisesi	1	2,7778	.		
	Total	30	3,2519	,55742		
	Anadolu Lisesi	18	2,9059	,54163		

Eğitsel Tasarım-İçerik	Meslek Lisesi	7	3,1399	,49437	,333	,802
	İmam Hatip Lisesi	4	3,0357	,65165		
	Fen Lisesi	1	2,8980	.		
	Total	30	2,9776	,52603		
Dil-İmla ve Anlatım Özellikleri	Anadolu Lisesi	18	3,1852	,89276	1,168	,341
	Meslek Lisesi	7	3,5952	,53452		
	İmam Hatip Lisesi	4	2,9583	,15957		
	Fen Lisesi	1	2,3333	.		
Total	30	3,2222	,77476			
Ölçme ve Değerlendirme	Anadolu Lisesi	18	3,3651	,53726	1,221	,322
	Meslek Lisesi	7	3,8571	,70951		
	İmam Hatip Lisesi	4	3,4286	,54710		
	Fen Lisesi	1	3,4286	.		
Total	30	3,4905	,58923			

Tablo 12 incelendiğinde, tarih ders kitaplarının fiziksel tasarım, eğitsel tasarım-içerik, dil-ımla ve anlatım özellikleri ile ölçme-değerlendirme alt boyutlarının puan ortalamalarında tarih öğretmenlerinin buldukları okul türleri bağlamında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$).

Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tarih öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak; tarih ders kitaplarının fiziksel tasarım, eğitsel tasarım-içerik, dil-ımla ve anlatım özellikleri ile ölçme-değerlendirme boyutlarına dair görüşleri ile ilgili bilgiler aşağıdaki verilmiştir.

Tablo 13. Mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin tarih ders kitapları değerlendirme ölçeğine ilişkin görüşlerinin alt boyutlarda normallik testi

	Mesleki Kıdem	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	p	Statistic	df	p
Fiziksel Tasarım	20 yıl ve altı	,132	14	,200*	,974	14	,924
	21 yıl ve üstü	,139	16	,200*	,973	16	,891
Eğitsel Tasarım-İçerik	20 yıl ve altı	,175	14	,200*	,943	14	,465
	21 yıl ve üstü	,135	16	,200*	,929	16	,234
Dil-İmla ve Anlatım Özellikleri	20 yıl ve altı	,164	14	,200*	,948	14	,537
	21 yıl ve üstü	,160	16	,200*	,970	16	,837
Ölçme ve Değerlendirme	20 yıl ve altı	,113	14	,200*	,982	14	,987
	21 yıl ve üstü	,151	16	,200*	,974	16	,902

Tabloda p değeri 0,05'ten büyük olduğundan verilerin dağılımı normal görülmüştür. Buna dayalı olarak; değişken türünün iki ve ikiden daha az olması nedeniyle bağımsız t testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Verilerin 20 yıl altı, 21 yıl ve üstü olarak gruplanmasının sebebi; ankete katılım sağlayan öğretmen sayısı ile orantılı olarak; 1-5 yıl mesleki kıdemde 1 öğretmen, 16-20 yıl mesleki kıdemde 13 öğretmen, 21 yıl ve üstü kıdemde ise 16 öğretmen bulunmaktadır. Bu sebeple; veri aralığının en uygun bu şekilde gruplanabileceği düşünülmüştür.

Tablo 14. Mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin tarih ders kitapları değerlendirme ölçeğine ilişkin alt boyut görüşlerine ait bağımsız T testi sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	Ss	t	p
Fiziksel Tasarım	20 yıl ve altı	14	3,1349	,64078	-1,078	,259
	21 yıl ve üstü	16	3,3542	,47004		

Eğitsel Tasarım-İçerik	20 yıl ve altı	14	2,8863	,62389	,885	,096
	21 yıl ve üstü	16	3,0574	,42784		
Dil-İmla ve Anlatım Özellikleri	20 yıl ve altı	14	3,3214	,75805	,649	,974
	21 yıl ve üstü	16	3,1354	,80328		
Ölçme ve Değerlendirme	20 yıl ve altı	14	3,4592	,60655	,268	,741
	21 yıl ve üstü	16	3,5179	,59218		

Bu bulgulara göre p değeri 0,05'ten büyük olmasından dolayı varyanslar homojendir denilebilir. Öğretmenlerin, mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak, tarih ders kitaplarının yukarıdaki dört boyuta yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tarih ders kitaplarının; fiziksel tasarım, eğitsel tasarım- içerik, ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin puanlarının 21 yıl ve üstü kıdemdeki öğretmenin lehine, 20 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenden daha fazla olduğu görülmektedir. Tarih ders kitaplarının; dil-ımla ve anlatım özellikleri boyutuna ilişkin puanlarının, 20 yıl ve altı kıdemdeki öğretmenin lehine, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenden daha fazla olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Tarih ders kitaplarının 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karabük ilinde tarih öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden tarih ders kitapları ile ilgili; fiziksel tasarım, eğitsel tasarım- içerik, dil-ımla ve anlatım özellikleri, ölçme ve değerlendirme boyutlarındaki sorulara cevap vermeleri istenmiştir.

Verilen cevapların ışığında; tarih ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre fiziksel tasarım boyutu incelendiğinde öğretmenlerin fiziksel tasarım anlamında kitapları genel olarak yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bölümde en az puan ortalamasına sahip olan madde “tarih ders kitabının genel görünümünün okuma ve inceleme isteği uyandırması”, en fazla puan ortalamasına sahip olan madde ise; “organizasyon şemasının kitabın kullanımı hakkında öğrenciyi bilgilendirmesi” olmuştur. Kitapların genel görünümünün tekrar gözden geçirilerek düzenlenmesi uygun olacaktır.

Tarih ders kitaplarının eğitsel tasarım- içerik boyutu incelendiğinde; öğretmenlerin ders kitaplarını genel olarak yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bölümde en az puan ortalamasına sahip olan madde “kitabın üst düzey düşünme becerilerini (problem çözme, eleştirel düşünme, önkestirim vb.) geliştirmeye katkısı”, en fazla puan ortalamasına sahip olan madde ise “ders kitaplarının ünite başlarındaki kavramlar listesinin içeriği (kavram/terim ayrımı)” olmuştur. Kitapların üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde tekrar düzenlenmesi uygun olacaktır.

Eğitsel tasarım- içerik boyutu; fiziksel tasarım, dil imla ve anlatım özellikleri, ölçme ve değerlendirme boyutlarına oranla en az puan ortalamasına sahiptir. Tarih ders kitaplarının eğitsel tasarım- içerik boyutu olarak tekrar gözden geçirilmesi öğrenciler açısından faydalı olacaktır.

Tarih ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre dil imla ve anlatım özellikleri boyutu incelendiğinde; öğretmenlerin tarih ders kitaplarını genel olarak yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bölümde en az puan ortalamasına sahip olan madde “ders kitabındaki metinlerin akıcı, yalın ve etkileyici bir üslubunun olması”, en fazla puan ortalamasına sahip olan maddeler ise “ders kitabının imla ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu” ve “yabancı isim, kavram, terim ve sözcüklerin Türkçe okunuşlarının parantez içinde verilmesi” olmuştur.

Tarih ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre ölçme ve değerlendirme boyutu incelendiğinde; öğretmenlerin kitapları genel olarak oldukça yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme ve değerlendirme boyutu diğer boyutlara oranla en yüksek puan ortalamasına sahiptir. Bu bölümde en az puan ortalamasına sahip olan madde “ders kitabında öğrencilerin kendisini ve arkadaşını değerlendirmesine imkân sağlayan tekniklere yer verilmesi”, en fazla puan ortalamasına sahip olan madde ise “değerlendirme sorularının farklı türden (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, açık uçlu, doğru-yanlış, bulmaca, vb.) olması” olmuştur.

Öğretmen görüşlerine genel olarak bakıldığında; tarih ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme boyutundan, diğer boyutlara göre daha çok memnun olduğu görülmektedir.

Kaya & Perihan (2017), “*Öğretmenlerin ve Öğrencilerin 9. Sınıf Tarih Müfredatı ve Ders Kitabı Hakkındaki Görüşleri*” başlıklı çalışmalarında ders kitaplarındaki görsellerin orta düzey ilgi çekiciliğe sahip olduğu; aynı zamanda ders kitaplarının öğrenci için fiziksel tasarım noktasında ilgi çekiciliğinin düşük düzeyde olduğu, ayrıca ders kitabının bu durumda bütün lise çeşitlerine uygunluğu noktasında en başta öğretmenlerin olumsuz düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilere göre lise ders kitaplarının genel olarak öğrencilerin gelişim çağlarına uygun hazırlandığı, fakat aynı zamanda öğrencilerin bilişsel gelişimlerini artırıcı içeriğe sahip olması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ders kitaplarının ölçme-değerlendirme sorularının bu bağlamda yer alması; öğrenciyi dil gelişimi noktasında desteklemesi ve her ünitenin başında listelenen kavram ve terimlerin öğrencilere kavratılması gerektiği ayrıca dillendirilebilir.

Öğretmenlerin tarih ders kitaplarını değerlendirme ölçeğine vermiş oldukları cevaplarda görev yaptığı okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Ölçme aracının uygulandığı öğretmenlerin 18’i Anadolu Lisesinde, 7’si Meslek Lisesinde, 4’ü İmam Hatip Lisesinde ve 1’i Fen Lisesinde görev yapmaktadır. Örneklemin az olması araştırma açısından dezavantaj olarak düşünülmektedir. Var olan verilerden şöyle bir değerlendirme sonucuna ulaşılmıştır: Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre, tarih ders kitapları değerlendirme ölçeği ortalamaları incelendiğinde, fen lisesinde görev yapan öğretmenler tüm boyutlarda kitabı daha az yeterli bulurken, meslek lisesinde görev yapan öğretmenler kitabı daha çok yeterli bulmuşlardır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri noktasında ders kitaplarının geneline ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Tarih öğretmenlerinin ders kitaplarına yönelik mesleki kıdem bağlamında alt boyutlara vermiş oldukları yanıtlar analiz edilmiş ve fiziksel tasarım, eğitsel tasarım-içerik, dil-ımla ve anlatım özellikleri, ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında benzer görüşte oldukları görülmüştür. Tarih ders kitaplarının fiziksel tasarım, eğitsel tasarım-içerik, ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin puanlarının 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine, 20 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Tarih ders kitaplarının dil-ımla ve anlatım özellikleri boyutuna ilişkin puanlarının, 20 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Tarih ders kitapları değerlendirme formunda bazı öğretmenlerin yazılı olarak ifade ettiği düşünceler, araştırmada önem arz etmektedir. Ayrıca bundan sonra yapılacak çalışmalarda, ders kitaplarının yazılması aşamasında vb. çok büyük katkılar sağlayacaktır. Bu görüşlere araştırmanın bulgular kısmında ölçek numarası ile yer verilmiştir. Burada da ayrıca belirtilmiştir.

Ölçek 3: Her sene değişen kitap içerikleri anlamsız yaklaşımlar ana temadan uzaklaşmaya sebep olmaktadır. Değişiklikler yapılabilir ama ana konunun değişmemesi kanaatindeyim.

Ölçek 7: 9. ve 11. Sınıf kitapları bilimsel makaleler gibi hazırlanmış. Belli bir birikim gerektiriyor, öğrencilerin anlaması zor. 10.sınıf kitabı ise daha sade ve ilköğretim kitabı gibi duruyor.

Ölçek 8: Ders kitapları mutlaka ortaöğretimde en az 15-20 yıl tecrübesi olan öğretmenler tarafından hazırlanmalı.

Ölçek 9: Tarih 10.sınıf kitabı çok iyi hazırlanmış ve bu ölçekte iyi dereceyi ifade ediyor. Tarih 9.sınıf ve 11. Sınıf kitabı ise kronolojik sıra, öz anlatım, anlaşılır içerik, görsel materyal yönünden çok zayıf bu sebeple bu ölçekte çok kötü dereceyi ifade ediyor. Tarih 12.sınıf ders kitabı ise orta düzeyde. Kitapları değerlendirme sınıf düzeyinde olmalı. 10. Sınıf kitabı iyi hazırlanmışken 11.sınıf kitabı çok kötü.

Ölçek 11: Ortaöğretim son sınıflarda okutulmakta olan 20.yy siyasi tarih ders kitabı her sene farklı yaklaşımlarda bulunarak yazılması ana temadan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Yazımda objektif yaklaşımlar ve konuların yazımında, belirlenmesinde yetersizlikler en önemli eksiklikler olarak görünmektedir.

Ölçek 13: Ders kitapları her yönüyle kullanışsız. Kaynak kullanımını zorunlu hale getirir nitelikte, sıkıcı ve eksik bilgi, bazı konularda gereksiz bilgi çok fazla. Özellikle 9. ve 11. Sınıf ders kitaplarında bazı konular gereksiz uzun. Her çıkan yeni kitap öncekini aratıyor. 20 yıl önceki kitapları arıyorum doğrusu.

Ölçek 21: Ortaöğretimde kullanılan ders kitaplarımızı genel olarak yeterli buluyorum. Fakat öğrencileri tarih dersine çekmeye ve tarih dersini sevdirmeye yönelik yenilikler yapılabilir.

Ölçek 24: *Ders kitapları meslek liselerindeki öğrenciler açısından; özellikle 11.sınıftaki öğrenciler için; anlaşılabilir ve boğucu, kronoloji gözetilmemiş olarak nitelendirilmiştir. Aşırı detaycı ve sürükleyici değil. Ders kitaplarındaki içeriklerin öğrenci profiline uygun olarak farklı tasarlanmalıdır.*

Ölçek 25: *11.sınıf ders kitabının acilen yeniden formatlanması gerekmektedir.*

Ölçek 26: *Tarih ders kitaplarının konu akışının kronolojiye ve anlamaya (öğrenci açısından) uygun hale getirilmesi, harita ve görsel materyaller ile anlaşılabilirliğin güçlendirilmesi gerekiyor. Tarihi, edebi bir tür gibi değil, bilimsel bir açıdan anlatan kitap tarzının hazırlanması gerekmektedir.*

Ölçek 29: *Ders kitaplarında tematik anlatımdan vazgeçilerek, kronolojik olarak konuların anlatımına geçilmesi daha iyi olur düşüncesindeyim. 11.sınıf kitabı bir yıl içinde bitirilebilecek gibi değil ya bölünmeli ya da ders saati arttırılmalı. Konu ve ünite başlıkları çok akademiktir.*

Bu görüşlerden ulaşılabilecek genel sonuç; öğretmenlerin 9. ve 11. sınıf tarih kitaplarından memnun olmadıkları, bu kitapları öğrenci seviyesinin üzerinde buldukları, bunun yanında 10. sınıf ders kitabının öğrencilerin sınıf seviyesine uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkarak katılımcılardan birinin paylaştığı, dikkati çeken farklı ve araştırmamıza katkı sağlayacak bir düşünce de bu araştırmanın lise tarih ders kitaplarının geneline yönelik olarak değil de ayrı ayrı yapılmasıdır.

Öneriler

Bu araştırmada ortaöğretim tarih ders kitapları 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karabük ilinde görev yapan tarih öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmiş; araştırmaya katılan öğretmenlerden tarih ders kitapları ile ilgili fiziksel tasarım, eğitsel tasarım-içerik, dil-imla ve anlatım özellikleri, ölçme ve değerlendirme boyutlarındaki anket sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Verilen cevapların ışığında araştırma tamamlanmış ve araştırma sonuçlarına bağlı olarak araştırmacılara, kitap yazarlarına, MEB'e bazı öneriler sunulmuştur:

- Ders kitapları bir tasarım ürünüdür. “*Ders kitabı yazmak*” ifadesi kavramsal açıdan problemlidir. Zira ders kitabı denilen eğitimsel/öğretimsel aracın üretiminde çok geniş katılımlı (öğretmen, öğrenci, akademisyen, ölçme-değerlendirme uzmanı, görsel tasarım uzmanı, grafiker, dil uzmanı, vb.) bir süreç söz konusudur. Özellikle tarih gibi soyut bir alanın karşındaki kitleye albenisi yüksek bir araç olarak hazırlanıp sunulması gerekmektedir.
- Öğrenciye bilgi aktarımda sistemli olmalıdır.
- İyi bir tarih öğretmeni derslerinde olabildiğince değişik kaynakları kullanarak tarih derslerini daha çekici hale getirerek interdisipliner bağlamda öğrencilerde tarihsel düşünme becerisini zenginleştirmeye çalışmalıdır.
- Ders kitapları güncel müfredat ve tarih öğretim programı çerçevesinde öğrencilerin anlayabileceği şekilde hazırlanmalıdır.
- Ders kitaplarının öncelikle dil ve anlatım bağlamında öğrenci ve sınıfın düzeyine uygunluğuna odaklanılmalıdır.
- Ders kitaplarında öğrencilerin ilgisini çekici görsellere ve meraklarını artırıcı öğelere büyük oranda yer verilmelidir.
- Ders kitaplarının içeriğinde bilgisel yanlışların olmamasına, baskı ve imlâ yanlışları gibi hataların olmamasına dikkat edilmelidir.
- Kitap öğrencinin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmelidir.
- 11. sınıf tarih ders saati arttırılmalıdır.
- Tarih dersleri olabildiğince etkinlik temelli işlenmelidir.
- İşlenecek her bir kazanım ve konu çerçevesinde tasarlanmış etkinlik kitabı öğrencilere sunulmalıdır.
- Tarih dersi içerik olarak dil kullanımı ve kavramsal yetenek bağlamında öğrencilerin gelişimlerine fırsat sunulmalıdır.
- Metinlerin içeriği, yazı karakteri, görsel kanıtlar ve tasarım hususlarında ders kitapları dikkat çekici olmalıdır.
- Ders kitaplarının tasarımında ve derslerin işlenişinde disiplinlerarası yaklaşıma mutlaka önem verilmelidir.
- Tarihsel düşünme becerileri noktasında tarih ders kitaplarında uygulama ve örneklere yer verilmelidir.

- Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için ders kitaplarının içeriğinde tarihsel hikâyelere yer verilmeli; bundan yola çıkarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine imkan sağlanmalıdır.
- Öğrencinin ders kitabındaki bilgileri hayatı boyunca kullanacağı bilinmelidir.
- Özellikle işlenecek her bir konunun temelini oluşturan kavram ve terimlerin nitelikli bir biçimde öğrencilere öğretilmesine dikkat edilmelidir.

Referanslar

- Akbaba, B. (2013). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükalın, F. (2003). Ders kitabı ve öğretim programı ilişkisi. C. Şahin (ed.). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler* içinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candan, A. S. (2010). *Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Çelik, H. (2020). Tarih ders kitabı araştırmalarına kısa bir bakış. *Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*. 5(2). 565- 586.
- Çotuksöken, B. (2003). Ders kitaplarında eğitim felsefesi ve eleştirel düşünme. B. Çotuksöken, A. Erzan ve O. Silier (ed.). *Ders kitaplarında insan hakları: tarama sonuçları* (s. 122-135) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Demircioğlu, İ.H. (2009). Tarih ders kitaplarının demokrasi eğitimi açısından değerlendirilmesi: tarih öğretmenlerinin görüşleri, *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*. Uşak Üniversitesi.
- Duman, T., & Çakmak, M. (2003). Ders kitabının nitelikleri. L. Küçükahmet (ed.). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ercan, Y. (2019). *Tarih Araştırmalarında Yöntem ve Teknik*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2014(3), 158-166.
- Karabağ, G. (2012). Tarih eğitimi ve ders kitabı kullanımı. İ. H. Demircioğlu ve İbrahim Turan (ed.). *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ortaylı, İ. (2013). Tarih öğretimi için yazılabilecek kitaba ilişkin sorunlar. *Tarih öğretimi ve ders kitapları 1994 Buca sempozyumu* (s. 43-51) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2003). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Roberts, S. L. (2014). Effectively using social studies textbooks in historical inquiry. *Social Studies Research and Practice*, 9(1), s.119-128.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tarman, B., & Kuran, B. (2015). Examination of the cognitive level of questions in social studies textbooks and the views of teachers based on bloom taxonomy, *Educational Sciences: Theory&Practices*, 15(1), s. 213-222.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekeli, İ. (2002). *Yaratıcı ve çağdaş bir tarih eğitimi için*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Yanpar, T. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Extended Abstract

Textbooks are a source of practical access to basic work and knowledge for students, and a basic tool for teachers in teaching the lesson. History textbooks are also seen as the primary source that high school students refer to to learn history and to acquire knowledge, skills, values and goals in the context of history lesson. In this context, despite the lack and deficiency of other course materials, especially course books should have qualified physical, educational, visual and language-expression features. Considering the target variety and scope of the history lesson curriculum, which envisages an education according to the constructivist and active learning principles with the aim of gaining skills and values, the importance of the textbooks increases even more.

From past to present, almost all countries aim to maintain their existence and make their people better equipped by creating desired behaviors in their citizens with the education programs they implement. The education programs implemented by the countries are mostly formed by the combination of different disciplines. Today, although modern technology has brought many new tools to the field of education, textbooks are still at the forefront of the basic elements of education and training processes.

Considering the textbooks in terms of quality, the first feature is how the content is. The content of the textbook is characterized as the design of the units and topics in a way that will enable students to acquire the target behaviors. Textbooks designed to enable students to learn individually are designed to convey historical information sequentially and accurately in the context of the curriculum.

A qualified textbook is a resource that should not only be in the context of content, but also contain actions that will enable students to gain the knowledge, skills, values, attitudes and characteristics determined in the curriculum and should guide these actions.

This research aims to evaluate high school 9th, 10th, 11th and 12th grade history textbooks in the context of educational, visual, physical and language-expression in line with teachers' opinions. The research is based on the opinions of 30 history teachers working in Karabük city center and Safranbolu district center in the 2020-2021 academic year.

Quantitative research method was used in this study, which aims to examine secondary education history textbooks according to the views of history teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education. In this study, secondary school history textbooks were evaluated according to teacher opinions. Survey model was used in the research. The universe of this research consists of history teachers in Karabük in the 2020-2021 academic year, and the sample consists of history teachers working in the center and Safranbolu districts. Demographic characteristics of history teachers, in which the measurement tool was applied, are given below.

In this study; The History Textbooks Evaluation Form (TDKDF) was used to determine the opinions of teachers about secondary school history books taught in the 2020-2021 academic year. The survey consists of 2 parts. In the first part, demographic variables; institution name and professional seniority. In the second part; There are 9 questions about Physical Design, 49 questions about Educational Design and Content, 6 questions about Language-Spelling and Expression Features, 7 questions about Measurement and Evaluation, a total of 71 questions.

In the light of the answers given; When the physical design dimension of the history textbooks was examined according to the teachers' opinions, it was concluded that the teachers generally found the books sufficient in terms of physical design. When the educational design-content dimension of history textbooks is examined; It was concluded that teachers generally found the textbooks sufficient. When the language orthography and expression features of the history textbooks are examined according to the opinions of the teachers; It was concluded that the teachers generally found the history textbooks sufficient. When the measurement and evaluation dimension of the history textbooks is examined according to the opinions of the teachers; It was concluded that the teachers generally found the books quite sufficient. Measurement and evaluation dimension has the highest average score compared to other dimensions.

Depending on the results of the research, some suggestions were presented to researchers, book authors and MEB: Textbooks are a product of design. The phrase "write a textbook" is conceptually problematic. Because, there is a process with a wide participation (teacher, student, academician, measurement-evaluation specialist, visual design specialist, graphic designer, language specialist, etc.) in the production of the

educational/instructional tool called a textbook. In particular, an abstract field such as history should be prepared and presented to the audience as an attractive tool. Textbooks should be prepared in a way that students can understand within the framework of the current curriculum and history teaching program. Care should be taken to ensure that it is appropriate for the level of the student in terms of language and expression. Visual elements that will attract the attention of the students and interesting works should be given a great place. 11th grade history lesson hours should be increased. History lessons should be based on activity as much as possible. The activity book designed within the framework of each acquisition and subject to be covered should be presented to the students. Textbooks should attract attention in terms of content, fonts, visual materials and design of the texts. An interdisciplinary approach should be given importance in the design of the textbooks and the teaching of the courses. Subjects such as chronological thinking, historical comprehension, historical analysis and interpretation, historical research, historical issues, analysis and decision making, which are historical thinking skills, should be included in history textbooks. It should be known that the student will use the information in the textbook throughout his life.



Öğretmenlik Uygulaması Bağlamında Acil Uzaktan Öğretim Uygulamaları: Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Deneyimleri

Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ^{*a}, Nilay ÖZER^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :23.09.2022

Düzeltilme :05.03.2023

Kabul :11.03.2023

Keywords:

Acil uzaktan öğretim,
Okul öncesi öğretmeni,
Okul öncesi öğretmen adayı.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Küresel boyutta yaşanan Covid-19 salgını ülkeleri sosyal, politik, ekonomik ve eğitim açısından önemli ölçüde etkilemiş ve bu doğrultuda birtakım tedbirler alınmıştır. Eğitimin kesintiye uğramaması amacıyla acil uzaktan öğretim uygulamaları işe koşulmuştur. Ülkemizde pandeminin başından itibaren acil uzaktan öğretim uygulamaları, eğitimin her kademesinde olduğu gibi okul öncesi eğitimde de kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, okul öncesi uygulama öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının "acil uzaktan öğretim"e ilişkin deneyimlerini anlamaktır. Bu doğrultuda araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseninde planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yolu ile belirlenmiş olup Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlik uygulaması kapsamında grubu olan okul öncesi öğretmenlerinden ve öğretmenlik uygulaması dersini alan okul öncesi öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırma verileri uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler doğrultusunda elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre acil uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin uygulama öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının deneyimleri hem olumlu hem olumsuz kategorilerde toplanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda internet hizmetlerine ilişkin altyapısal düzenlemeler, öğretmen ve öğretmen adayları için mesleki donanımına ilişkin geliştirmeler, dijital platformlar ve içerikler noktasında zenginleştirmeler yapılması önerilmiştir.

Emergency Remote Teaching Practices In The Context of Practice Teaching Course: Experiences of Preschool Teachers and Preservice Teachers

Article Information

DOI:

Article History:

Received :23.09.2022

Revised :05.03.2023

Accepted :11.03.2023

Keywords:

Emergency remote
teaching,
Preschool teachers,
Preservice teachers

Abstract

The COVID-19 epidemic, which has been experienced on a global scale, has affected countries significantly in terms of social, political, economic, and educational aspects. Some measures have been taken in this direction. In order not to interrupt education, emergency remote teaching applications were put to work. During the period when the pandemic started in Turkey, emergency remote teaching practices were used in preschool education institutions and at every level of education. The research aims to understand the experiences of preschool teachers and preservice teachers regarding "emergency remote teaching." In doing so, the research was planned according to the phenomenology pattern, one of the qualitative research approaches. The study group for the research was determined by criterion sampling and consists of preschool teachers who work in the preschools in the city center of Yozgat and have a group within the scope of a teaching practicum course and preservice teachers who take the teaching

*İlgili Yazar: fatma.bolattas@yobu.edu.tr

^a Arş. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0001-5893-9035>

^b Öğr. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0003-4160-7119>

Article Type:
Research Article

practicum course. Research data were obtained through semi-structured interviews with practice teachers and pre-service teachers. According to the research results, the experiences of teachers and pre-service teachers regarding emergency remote teaching applications were collected in positive and negative categories. In line with the research results, infrastructural arrangements for internet services, improvements in professional equipment for teachers and teacher candidates, and enrichment of digital platforms and contents were suggested.

Giriş

Küresel boyutta yaşanan gelişmeler, sosyal, politik ve ekonomik süreçleri etkilediği kadar eğitimi de etkilemektedir. COVID-19 pandemisi küresel olarak ülkelerin birbirine olan etki düzeylerini net bir şekilde göstermiş ve bu doğrultuda dünya genelinde tüm ülkeler her alanda birtakım tedbirler alarak süreci yönetme çabasına girmiştir. Şüphesiz ülkemizde de teması ve bulaşı engellemek bağlamında sıkı tedbirler vasıtasıyla birçok kurumda esnek, dönüşümlü ve uzaktan çalışma şeklinde tedbirler alınmış ve bu durumlardan eğitim kurumları da nasibini almıştır (Bozkurt & Sharma, 2020). UNESCO (2020) verilerine göre pandemi dolayısı ile dünya genelinde ülkelerin eğitim kurumlarının kapatılması yaklaşık olarak 16 milyar öğrenciyi olumsuz etkilemiş ve eğitim kesintiye uğramıştır. Türkiye’de durum incelendiğinde eğitimi kesintiye uğrayan 25 milyon öğrenci olduğu belirtilmiştir.

Yaşanan bu gelişmeler doğrultusunda eğitim-öğretimin her kademesinde sürece yönelik faaliyetlerin hızlı bir kararlar çevrimiçi ortama taşınması, kurumların ve öğreticilerin hazırlıksız yakalanmasına ve acil çözüm arayışlarına neden olmuştur (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond 2020). Etkili bir açık ve uzaktan öğrenme (Auö) uygulaması belirli modellere dayanan, sistemli bir tasarım ve geliştirme süreçlerinden geçmektedir. Bununla birlikte önceden planlanmış etkileşim ilkeleri, öğrenmeyi destekleyecek farklı etkileşim türlerini kullanmayı gerektirmektedir. Bu kapsamda etkili Auö uygulamalarının tasarım, nitelik, kaynak, zaman ve maliyet gereklilikleri göz önüne alındığında, pandemi sürecinde acil bir çözüm arayışı ile az sayıda kaynak ve zamanın kısıtlılığı ile yapılan uygulamalar birbirinden ayrılmaktadır. Bu farklılıklar kapsamında pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamaları acil uzaktan öğretim olarak adlandırılmaktadır (Bozkurt & Sharma, 2020).

Pandemi sürecindeki kullanılan uygulamaların acil uzaktan öğretim uygulamaları olarak tanımlanmasının, eğitimcilerin anlayışında ve bakış açısında kavram yanılığının önüne geçmede etkili olacağı belirtilmektedir. Nitekim acil ve hızlı şekilde işe koşulmuş bu uygulamalar uzaktan eğitim kavramından farklıdır ve bu iki terim farklı durumları içermektedir. Acil uzaktan öğretim farklı stratejileri kullanma ve vakalara farklı önceliklerle yaklaşmayı gerektirir (Bozkurt & Sharma, 2020). Bu doğrultuda eğitimin her kademesinde olduğu gibi okul öncesi eğitim sürecinde de eğitimciler acil uzaktan öğretim uygulamalarını kullanmışlardır. Bu kapsamda yapılan çalışmalara göre okul öncesi acil uzaktan eğitim süreçlerinde canlı ders araçları, videolar, metinler, padlet ve sosyal medya araçları (whatsapp, blog vb.) gibi senkron ve asenkron etkinliklere başvurulduğunu göstermektedir (Yıldırım, 2021; Markaki & Kostas, 2022). Eğitimciler bu etkinlikler yoluyla çocuklarla süreci yönetmeye ve eğitimin kesintiye uğramasına engel olmaya çalışmışlardır (Çetinkaya Aydın, 2020). Benzer şekilde Covid-19 pandemi sürecinde, yükseköğretim kurumlarında acil uzaktan öğretim uygulamaları öğretmenlik uygulaması derslerinde de kullanılmıştır (Yüksek Öğretim Kurulu, 2020).

Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (1998) tarafından öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde teorik olarak aldıkları derslerden edindikleri bilgi ve becerileri uygulama okullarında deneyimlemesi ve öğretmenlik becerilerini geliştirmesi olarak tanımlanan öğretmenlik uygulaması dersi mesleğe ilişkin öğretmen adaylarının bakış açılarını ve motivasyonlarını etkilemektedir. Öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca edindikleri teorik bilgileri öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama imkânı bulurlar ve bu doğrultuda çocukları gözleme, materyal ve plan hazırlama ile mesleki becerilerini geliştirirler. Aynı zamanda mesleğe yönelik duyuşsal açıdan uyumları etkilenmekte ve artmaktadır (Poulou, 2007; Dursun & Kuzu, 2008; Demir & Çamlı, 2011; Şimşek, Alkan & Erdem, 2013). Okul Öncesi Eğitim Bölümü müfredatının yedinci ve sekizinci yarıyılında yer alan öğretmenlik uygulaması dersleri, 2 saat teorik, 6 saat uygulama ve 12-15 AKTS değerindedir. Öğretmen adaylarının bu deneyimleri, uygulamalarını gerçekleştirdikleri grubun öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı rehberliğinde ilerlemektedir (Göktaş & Şad, 2014).

Öğretmenlik uygulaması dersi, alanında yetişen öğretmenler için mesleğin uygulamalı öğrenme sürecinde son derece kritik bir öneme sahiptir (Hergüner, Arslan & Dündar, 2002). Öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında okul öncesi öğretmen adaylarının (Güven & Uçar, 2021; Can, 2022) ve okul öncesi öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim deneyimlerini kapsayan bazı çalışmalar olduğu görülmektedir (Yıldız Altan, Ulutaş & Demiriz, 2018; Aktan Acar, Erbaş & Eryaman, 2021; Aral & Kadan, 2021; Kalkan & Yıldız, 2022). Salgınların eğitim üzerindeki etkilerine yönelik farklı fikir ve kaygılar bulunmakla birlikte (Burgess & Sievertsen 2020; Viner, Russell, Croker, Packer, Ward, Stansfield, Mytton, Bonell & Booy 2020) özellikle Covid-19 pandemisinde okul öncesi eğitime ilişkin çalışmalar, okul öncesi dönemde kesintiye uğrayacak nitelikli bir eğitimin tüm yaşamı etkileme kapasitesine dikkat çekmektedir. (Brown, Riele, Shelley & Woodroffe, 2020; Gündoğdu, 2021). Bu durum acil uzaktan öğretim sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini görünür kılan çalışmaların özellikle ulaştıkları öğrenen kitlesi bakımından önem taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu bilgiler ışığında tüm dünyada olduğu gibi ülkemiz genelinde de başvuru acil uzaktan öğretim uygulamalarına yönelik öğretmenlik uygulaması bağlamında süreci birlikte yürüten okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının deneyimlerini keşfetmek gelecekte olası durumlarda daha planlı adımlar atılabilmesi ve eğitim-öğretim sürecinde ihtiyaçlara veya var olan durumlara uyum sağlamaya yönelik kararlar alınması ve uygulamalar geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının “acil uzaktan öğretim”e ilişkin deneyimlerini anlamayı amaçlayan çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında:

Okul öncesi öğretmenlerinin;

- Acil uzaktan öğretim deneyimleri nasıldır?
- Acil uzaktan öğretim deneyimlerini etkileyen etmenler nelerdir?
- Acil uzaktan öğretim kapsamında etkinlik alanlarını kullanma durumları nasıldır?
- Öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim yaşantılarına ilişkin görüşleri nedir?

Okul öncesi öğretmen adaylarının;

- Acil uzaktan öğretim deneyimleri nasıldır?
- Acil uzaktan öğretim deneyimlerini etkileyen etmenler nelerdir?
- Acil uzaktan öğretim kapsamında etkinlik alanlarını kullanma durumları nasıldır?
- Acil uzaktan öğretimde uygulama öğretmenleri hakkında görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlik uygulaması bağlamında acil uzaktan öğretime ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ve okul öncesi öğretmen adaylarının deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırma nitel paradigma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenindedir. Bireylerin yaşadığı deneyimleri anlamlandırmayı amaçlayan fenomenoloji, ele alınan bir olgu veya kavrama yönelik olarak bireylerin algılarını, bakış açılarını veya duygularını ifade etmeleri ve olguya yönelik deneyimlerini tanımlamak için kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Rose, Beeby & Parker, 1995).

“Acil uzaktan öğretim” olgusunun ele alındığı bu çalışmada öğretmenlik uygulaması bağlamında okul öncesi öğretmenlerin ve okul öncesi öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim olgusuna ilişkin yaşantılarını anlamak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacına yönelik olarak çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleminin temel amacı, önceden belirlenen bir dizi kriteri karşılayan bir örneklem oluşturmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmacıların, araştırma amacına en uygun katılımcıları seçtiği ölçüt örnekleme, zaman ve maliyet açısından verimli bir yöntemdir (Patton, 2002). Bu bağlamda çalışma grubunun belirlenmesinde ele alınan ölçütler: okul öncesi öğretmeni olan katılımcılar için; öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında grubu bulunma, öğretmen adaylarını acil uzaktan öğretim uygulamalarına dahil etmiş olma; okul öncesi öğretmen adayı olan katılımcılar için; okul öncesi eğitim son sınıf lisans öğrencisi olma, öğretmenlik

uygulaması dersini almış olma ve öğretmenlerin acil uzaktan öğretim uygulamalarına dahil olmuş olma şeklinde ele alınmıştır. Ele alınan ölçütler doğrultusunda çalışma grubu, katılım noktasında gönüllü olan üç öğretmen ve sekiz öğretmen adayı olmak üzere onbir kişiden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 29-41 yaş arasında değişmekte, mesleki kıdemleri 8-19 yıl arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının 7 si kadın, 1'i erkektir, genel ağırlıklı not ortalamaları ise 2.50-3.42 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Olgu bilim deseninde görüşme temel veri toplama tekniğidir. Görüşme yoluyla araştırmacı, deneyimleri anlama ve ortak anlamları belirleyebilmek amacıyla derinlemesine bilgi edinebilir. Görüşme tekniği bu doğrultuda araştırmacıya etkileşim, esneklik ve ayrıntıya yönelik irdeleme imkânı sağlar. (Richards & Morse, 2007). Araştırmacı verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak çevrimiçi ortamda (Zoom-Google Meet) elde etmiştir. Katılımcıların izni ve bilgisi dahilinde görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Katılımcılara sorulan sorular kişisel bilgiler ve araştırmaya temel oluşturan sorular olarak iki kategori şeklinde hazırlanmış olup ilk kategoride iki, ikinci kategoride altı olmak üzere sekiz sorudan oluşmuştur. Araştırmaya temel oluşturan sorular literatür baz alınarak hazırlanmış, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla nitel yöntem alanında deneyimli iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen formun son hali hem öğretmenler hem öğretmen adayları için dört ana bir alt soru olmak üzere beş soruya indirgenmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla, araştırmannın yürütücüsü tarafından, bir okul öncesi öğretmenine ve bir öğretmen adayına ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonunda sorular yeniden gözden geçirilip son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla çevrimiçi ortamda toplanan ve transkript edilen görüşme verileri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu doğrultuda veriler ayrıntılı bir biçimde incelenerek kodlara, alt temalara ve temalara ulaşılmıştır. Veriler “Ö1, Ö2..., ÖA1, ÖA2...” şeklinde kodlanarak muhafaza edilmiştir. Verilerin alt temalara ve kodlamalara tabi tutulması sürecinde iki araştırmacı ayrı ayrı verileri kodlamış, daha sonra bir araya gelerek temalar ve kodlamalar üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Aynı zamanda bulguların açık ve anlaşılır olması amacı ile yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada inandırıcılığın sağlanması amacıyla aktarılabirlik, inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirlik geçerlik ve güvenilirlik ölçütleri olarak baz alınmıştır (Lincoln & Guba, 1986). Bu bağlamda tutarlılık için araştırma kapsamında hazırlanan formlar iki uzman akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Aktarılabirlik için ise alan yazın incelenmiş ve çalışma amaçları doğrultusunda alıntılar yapılarak sunulmuştur. Teyit edilebilirlik için formun hazırlanma sürecinde alan yazın baz alınmış ve iki öğretim üyesine danışılmıştır. Aynı zamanda formun pilot uygulaması çalışma grubu dışında yer alan bir öğretmene ve bir öğretmen adayına yapılmıştır. İnandırıcılığın sağlanması amacı ile çalışma grubunda yer alan katılımcılarla yapılan görüşmelerde gönüllülük esas alınmış ve görüşme sürecinde elde edilecek bilgilerin sadece bilimsel çalışma amacı ile kullanılacağı ve kişisel hiçbir bilginin paylaşılmayacağı belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırmada okul öncesi uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim deneyimlerine ilişkin alt amaçlara yönelik bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca okul öncesi uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının konuya ilişkin deneyimlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Okul Öncesi Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersi Bağlamında Acil Uzaktan Öğretim Deneyimleri

Tablo.1. Okul Öncesi Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersi Bağlamında Acil Uzaktan Öğretim Deneyimleri

Tema	Alt Tema	Kod	n
Acil uzaktan öğretim deneyimleri	İletişim boyutu	Etkileşim eksikliği	1
	Teknik boyut	Teknolojik ekipman eksikliği veya yetersizliği	1
	Aile boyutu	Etkinliği ebeveynin üstlenmesi	1
	Öğretim süreci	Sınıf yönetimi sorunları, Özgün bir deneyim,	2

		Cocukların gelişimine yönelik gözlem yapamama
Auö'nin potansiyeli		Dijital becerilerin işe koşulması, Dijital araçlarla ilgili farkındalık, Auö'nin sağladığı zaman-mekân esnekliği

Tablo.1 incelendiğinde okul öncesi uygulama öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim deneyimlerinin iletişim, teknik ve aile boyutu, öğretim süreci ve Auö'nin potansiyeli ile ilgili olduğu görülmektedir. İletişim, teknik ve aile boyutunda uygulama öğretmenlerinin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Yani genel olarak tabi yüz yüze eğitim gibi olmadı. Bağlantı sorunları yaşadık, öğretmen adayları bazen bağlanamıyordu, internetle ilgili sıkıntılar yaşadık. Canlı derslerimizde sesler bazen çok karışıyordu, biraz gürültülü oluyordu...”

“...Öğretmen adayları etkinlikleri yaptırırken aileler çocuklara çok müdahale ediyordu bazen anneleri yapıyordu etkinliği çocuk biraz daha pasif kalıyordu. Öğretmen adayları bu noktada çok müdahale edemediler ben daha sıklıkla araya girmek durumunda kalıyordum...”

Uygulama öğretmenlerinin öğretim süreci ve Auö'nin potansiyeline ilişkin durumlar hakkındaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki şekildedir.

“...Öğretmen adayları bu süreci yönetmekte çocukların ilgisini çekmekte zorlanıyordu. Ama genel olarak yine de farklı bir deneyimdi...”

“...Uzaktan eğitim konusunda olumsuzluk olduğunu düşünüyorum, ama olumlu yanları da tabi ki oldu. Mesela şu şekilde oldu, örnek veriyorum, teknolojik uygulamaları ya da web 2.0 araçlarını ya da dijital temelli oyunları sınıfımızda normal zamanlarda kullanmazken uygulama öğrencilerimizle stajımız süresince mesela web 2.0 araçları ile hazırlanan oyunları, dijital oyunları kullanarak kazanım ve göstergelerimizi gerçekleştirmeyi ve öğrencilerimizi bununla mutlu etmeye gayret ettik...”

Tablo.2.Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersi Bağlamında Acil Uzaktan Öğretim Deneyimlerini Etkileyen Faktörler

Tema	Alt Tema	Kod	n	
Acil uzaktan öğretim deneyimlerini etkileyen faktörler	Olumlu faktörler	Auö'nin yenilik etkisi yaratması	1	
		Auö'nin öğretim sürecinin devamlılığına katkısı	1	
		Auö sürecinde dijital araçlarla oyun kullanımının pozitif etkisi	1	
	Olumsuz faktörler		Teknolojik ekipman eksikliği	2
			Teknik aksaklıklar,	1
			Auö'nin temas ve etkileşim sınırlılığı	2
			Ebeveyn rolünden kaynaklı yetersizlikler	2
			Öğretmen adayının teknolojik becerilerine ilişkin yetersizlikler	1
			Öğretmen adayının planlama-uygulama becerilerine ilişkin yetersizlikler	1

Uygulama öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim deneyimlerini etkileyen faktörlerin olumlu ve olumsuz alt temalara ayrıldığı, olumsuz faktörlerin çoğunlukta olduğu Tablo.2'de görülmektedir. Bu bağlamda uygulama öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim deneyimlerini olumlu şekilde etkilediğini belirttikleri görüşler aşağıda yer almaktadır.

“...Mesela sınıfımızda normalde planımız yarım kaldığında hemen yedek bir video yedek bir materyal yedek bir etkinlik hazırlayabiliyoruz ama kesinlikle uzaktan eğitimde de öğrencilerin çok çok eğleneceği noktayı bulduğumuz vakit çocuklarımız çok eğleniyor ve bunu stajyer öğrencilerimde çocukların eğlendiğini gördükçe daha fazla hazırlık yaptıklarını gözlemledim ben...”

“...Ama genel olarak yine de farklı bir deneyimdi. Online iletişim kurmak çocukların ilgisini çekiyordu...”

Uygulama öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim deneyimlerini olumsuz şekilde etkilediğini belirttikleri görüşler aşağıda sunulmuştur.

“Yani dediğim gibi bağlantı ile ilgili sıkıntılar, imkanlar etkiledi, bazı öğretmen adaylarımız köyde yaşıyordu, bu yüzden bağlantı sıkıntısı etkiliyordu...”

“Olumsuz olarak mesela sınıfımızda internet olmamasıyla da akıllı tahtalarımızın görüşme yapacağımız uygulamalar noktasında sorun çıkartması bu teknolojik araçlardan kaynaklanan sorunlar tabii ki yaşadık...”

Tablo.3.Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersi Bağlamında Acil Uzaktan Öğretimde Kullandığı Etkinlik Alanları/Türleri

Tema	Alt Tema	Kod	n
Acil uzaktan öğretimde kullanılan etkinlik alanları-türleri	Sınırlı etkinlik alanı	Tüm etkinlik alanlarını çevrimiçi ortamda kullanmaya yönelik yetersizlikler	2
		Etkinlikleri gösterip-yaptırma yolu ile sunma.	2
	Bütün etkinlik alanları	Etkili planlama yöntemi ile tüm etkinlikleri kullanabilme	1
		Dijital ortam etkinlikleri	Dijital araçlar kullanılarak etkinlikleri çeşitlendirme ve farklılaştırma

Tablo.3 incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin acil uzaktan öğretimde kullandığı etkinlik alanları/türleri; sınırlı etkinlikler, bütün etkinlikler ve dijital ortamda kullanılan etkinlikler olarak üç ayrı alt temada toplanmıştır. Bu açıdan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında acil uzaktan öğretimde kullandığı sınırlı etkinlik alanları olarak belirttikleri etkinliklere ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Yüz yüze eğitimde oyun, Fen, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları daha çok yaparken, Uzaktan Eğitimde Türkçe Dil Etkinliği, Müzik Etkinliği ve Matematik Etkinliği daha çok uyguladık. Bu etkinlik türlerini kameradan göstererek yaptım.”

“...Örneğin Türkçe-dil, hikâye etkinliği, parmak oyunları, okuma-yazma çalışma sayfaları ya da interaktif oyun etkinliklerine daha çok yer verdik biz. Mesela hikayemizde ise bazen stajyerlerim tabii ki kuklalar kullanarak, yüz yüze etkinlikte genel olarak kullanılan kuklalar hikâye kitapları yaptılar...”

Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında acil uzaktan öğretimde bütün etkinlik alanlarını kullanmalarına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Genelde zaten sınıfta yapabileceğimiz bütün etkinlikleri yaptık, ayırt etmedik. Fen ve doğa çalışmalarında stajyerlerimiz malzemeler hazırladı, ben de ailelere öncesinde haber veriyordum, onlarda tedarik ediyordu. Öğretmenlerini izleyerek görüntülü şekilde deneylerimizi yapıyorduk. Mesela kurallı oyunlar, kurallı oyunlarda da aynı şekilde malzemeli bir oyun yapıyorsa yine malzemeleri istiyorduk gerekli araç-gereçleri, yine stajyer öğrencimiz karşıdan yapıyordu, onu izleyerek oyuna dahil oluyorlardı...”

Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında acil uzaktan öğretimde kullandığı dijital ortam etkinliklerine ilişkin görüşler aşağıda sunulmuştur.

“...Video izletme, kavramları verirken yine teknolojiyi çok kullandık dijital ortamları. Etkinlikleri ekrana yansıtarak uyguladık ama interaktif oyunlarda kesinlikle evet parmak oyununu, ya da bir kavram oyununu ekrandan stajyerlerimiz normal gösterip yaptırma tekniği ile yaptılar ancak kesinlikle dijital ortamları kullanarak dijital oyunları çok kullandık...”

Tablo.4.Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersi Bağlamında Öğretmen Adaylarının Acil Uzaktan Öğretim Yaşantılarına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	n
Öğretmen adaylarının uygulama dersi yaşantılarına ilişkin uygulama öğretmeninin görüşleri	Olumlu yaşantılar	Adayların dijital becerilerine ilişkin katkılar	1
		Özgün bir deneyim olarak Auö'nin farklı bakış açısı kazandırması	2
	Olumsuz yaşantılar	Çevrim-içi ortamda sınıf yönetiminin etkili sağlanamaması	1
		Otantik eyleme yönelik engelleyici olarak velinin varlığı	1
		Öğrenme sürecinin planlanmasına yönelik eksiklikler	1
		Özgün ve üretken olamama	1
		Çevrim-içi ortamlara etkinlikleri uyarlayamama	1

Öğretmen aday-çocuk arasında fiziksel etkileşim eksikliği	1
---	---

Tablo.4 incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim yaşantılarına ilişkin görüşlerinin olumlu ve olumsuz alt temalarda yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim yaşantılarına ilişkin olumlu alt temasında yer alan görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıdaki şekildedir.

“...Çocuklarımızın öğretmen adaylarını ekranda görmesi çok hoşlarına gidiyordu ve ben hepsine mesela aynı gün içerisinde dört kişiyse iki kişiye bölmüştüm. Bir hafta iki kişi bir hafta diğer iki kişi anlatıyordu. Farklı farklı etkinlikler yani çocuklar açısından güzel oldu. Farklı deneyimler, farklı iletişimlere geçtiler...”

“Kesinlikle olumlu bir yanı olduğunu düşünüyorum, mesela günümüzde bazı insanlar tercih meselesi teknolojiyle çok ilgilenmiyorlar, bilgisayarı gerek olmadıkça kullanmıyorlar. Çeşitli web 2 araçlarının, bölümümüz için konuşuyorum, en çok kullandığımız dijital oyunların isimlerini dahi bilmiyorken öğretmen adayları ve bunun rehberliğinde aslında bizde öğretmenler olarak kesinlikle uzaktan eğitimin getirdiği mecburiyetlerden dolayı bilgisayarı daha iyi kullanmayı uygulamaları daha iyi kullanmayı ya da artık dijital ortamda ödevler hazırlayıp çocuklarımız için etkinlikler hazırlama oyunlar hazırlama konusunda kesinlikle stajyer öğrencilerimize bir öncülük olduğunu dijital çağın gereği olarak artık malum öğretmenlikte de anlayışlar değişiyor, bence öğrencilerimize bu konuda müthiş bir şekilde olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum...”

Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim yaşantılarına ilişkin olumsuz alt temasında yer alan görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Çocuklar velilerle birlikte derse katıldığı için etkinlikleri daha kolay gerçekleştirdiler. Ama bu durum öğretmen adaylarının rahat hareket etmelerini engelledi.”

“Zorlandılar. Mesela bu dönemde yaşadığımız zorluklardan bahsedeyim. Tam pandemi dönemi kapanma süreci uzadığında, konuştuğumuzda dışarı çıkamıyor, bazıları köyde yaşıyor, malzemeyi gidip alabileceğim bir yer yok diyor, elimdeki malzeme buna uygun değil diyor. Ben de diğer arkadaşını arıyorum, sen alabilir misin sana uygun mu diyorum, neyse ki kendi aralarında anlaşarak uyum içinde paylaşım yaptırabildik...”

“Evet ne kadar dijital ortam bize gerekli de olsa, bizim branşımız gereği çocuklarımıza dokunmadan gözlerine bakmadan onların gelişimlerini yüz yüze gözlemleyememek stajyerlerimiz açısından olumsuz oldu...”

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Bağlamında Acil Uzaktan Öğretim Deneyimleri

Tablo.5: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Bağlamında Acil Uzaktan Öğretim Deneyimleri

Tema	Alt Tema	Kod	n
Acil uzaktan öğretim deneyimleri	Öğrenme süreci	Beceri gelişimine destek sağlama, Dikkat çekme ve odaklanmayı destekleme sınırlılığı, etkinlik çeşitlenmesine yönelik sınırlılıklar, psikomotor etkinlikleri planlama ve uygulamada Auö'nin sınırlılığı	1
	İletişim boyutu	İletişim, etkileşim ve geri bildirim verme sınırlılığı	2
	Öğretmen desteği	Uygulama öğretmenin desteğinin etkisi	3
	Aile boyutu	Ailelerin müdahalesi ile yaşanan sorunlar	1

Tablo.5 incelendiğinde öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim deneyimlerinin öğrenme süreci, iletişim boyutu, öğretmen desteği ve aile boyutu alt temaları altında toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim deneyimlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ekrandan çocuklarla iletişim konusunda zorlandık ama uygulama hocamızın yardımları sayesinde etkili bir şekilde tamamlayabildik.”

“Maalesef ki olumlu değerlendiremiyorum. Uzaktan eğitim kapsamında öğretmenlik uygulaması dersinde canlı dersler yaptık bu dersler öğretmenler açısından da öğrenciler açısından da verimli şekilde geçmedi. Okul öncesi yaş grubunu sanal ortamda dikkatlerini toplayabilmek çok zordu. Yapılan etkinlikler sınırlı olduğu için tekrara düşüyorduk çoğu zaman bu da bizim yeni deneyimler yaşamamıza engel oluyordu. İletişimlerimiz de kopuk oluyordu...”

Tablo.6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Bağlamında Acil Uzaktan Öğretim Deneyimlerini Etkileyen Faktörler

Tema	Alt Tema	Kod	n
Acil uzaktan öğretim deneyimlerini etkileyen faktörler	Olumlu faktörler	Aile arka planına yönelik gözlem imkânı	3
		Uygulama öğretmeninin desteğinin etkisi	1
	Olumsuz faktörler	Teknik altyapı ve yetersizlikler	3
		Canlı ders teknolojilerinin sınırlılıkları	1
		Zamanın etkin kullanımına yönelik sınırlılıklar	1

Tablo.6 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim deneyimlerini etkileyen faktörlerin benzer şekilde olumlu-olumsuz temalar altında toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim deneyimlerini olumlu etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Ortam olarak anaokulu olması diğer yaş grubundan çocukları da gözlemleme ve kıyaslama fırsatı verdi, ayrıca çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumları ve çocukların okula olan tutumu hakkında bir fikir edinmiş oldum daha önceki staj okulum ile karşılaştırma fırsatı buldum böylelikle...”

“...Koordinatör hocamız ve staj hocamız bize çok yardımcı oldular. Bu eğitimin tek olumlu yanı onlar oldu...”

Okul öncesi öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim deneyimlerini olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“İnternetten kaynaklı bazen katılamadığım oluyordu. Sistem çöküyordu ama genelde bir şekilde yapıyorduk...”

“Köyde olduğum için internet bağlantımda sıkıntılar yaşadım maalesef ki. En çok etkileyen neden buydu.”

“Bu deneyimleri yaşarken beni en çok etkileyen etkinlikleri sunmaya çalıştığımız sanal ortam oldu. Bir de etkinlikleri yapmak için bize verilen sürenin yetersiz olması etkiledi...”

Tablo.7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Bağlamında Acil Uzaktan Öğretimde Kullandığı Etkinlik Alanları/Türleri

Tema	Alt Tema	Kod	n
Acil uzaktan kullanılan etkinlik alanları-türleri	Bütün etkinlik alanları	Etkinliklerin uygulanabilirliği,	3
		Auö'ye uyarlanabilir etkinlik kullanımı,	1
		Uygulama öğretmeninin desteği ile etkinliklerin uygulanabilirliği	1
	Sınırlı etkinlik alanı	Süre sınırlılığına göre etkinlik seçimi,	1
		Etkinlikleri gösterip yaptırma ile sunma,	2
		Psikomotor etkinliklerde Auö sınırlılığı	1
Çevrim-içi etkinlikler	Canlı ders sürecinde çevrimiçi oyun etkinliği kullanımı	1	
	Çevrim-içi ortamda farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı	1	

Tablo.7 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında acil uzaktan öğretimde kullandığı etkinlik alanları/türleri olarak sadece bütün ve sınırlı etkinlik alanları olarak alt temalara ayrıldığı görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının bütün etkinlik alanlarını kullandıklarını ifade ettikleri görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Bütün etkinlik alanlarını kullanmaya çalıştım. Genelde uzaktan eğitime uyarlayarak yaptım deney, oyun, sanat etkinliği hepsini de yaptım.”

“Müfredatımızda bulunan bütün gelişim alanlarına yönelik plânımızdaki etkinlikleri hocamızın yardımıyla uygulamaya çalıştık.”

Okul öncesi öğretmen adaylarının sınırlı etkinlik alanlarını kullandıklarını ifade ettikleri görüşleri aşağıdaki şekildedir.

“Uzaktan öğretim kapsamında canlı derslerde en çok sanat etkinliği ağırlıklı olarak ilerledim. Genellikle tek sayfa olacak şekilde boyama kesme yapıştırma etkinlikleri şeklinde kısa zaman alan etkinlikler tercih ettim...”

“Etkinlik alanlarından psikomotor alanı çok kısıtlı kullanabildim. Bilişsel ve dil alanını çok daha iyi kullandım...”

“Türkçe dil hikâyeyi ekran yansıtma ve sunma şeklinde. Deney uygulamaları yine normal şekilde. Oyun gösterip yaptırma şeklinde. Bilmece, hareketli oyunlar, farklı online oyunlar kullandık.”

Tablo.8.Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Bağlamında Acil Uzaktan Öğretimde Uygulama Öğretmenlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	n
Öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretimde uygulama öğretmenlerine ilişkin görüşleri	Uygulama öğretmenin kolaylaştırıcı etkisi	Erişim ve geri bildirimle yönelik kolaylaştırıcı etkisi	3
		Uygulama sürecine yönelik kolaylaştırıcı etkisi	4
		Mesleki açıdan deneyim kazanmalarını kolaylaştırıcı etki,	3
		Çocuklarla ilgili farkındalık açısından kolaylaştırıcı etkisi	3

Tablo.8 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim sürecinde uygulama öğretmeni ile ilgili görüşlerinin “uygulama öğretmenin kolaylaştırıcı etkisi” alt temasında toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Uygulama öğretmenimiz bize her konuda çok yardımcı oldu. Motivasyonumuz düştüğünde bize destek oldu. Canlı derslerde kopukluk yaşadığımızda, sınıf yönetiminde ve çocuklarla iletişim kurmamızda bilgileri ve yönlendirmeleri ile yardımcı oldu...”

“Sürecimiz gayet aktif ve sürekli iletişim halinde olarak geçti. Çünkü uygulama öğretmenimizin yönlendirmeleri doğrultusunda çocukların hazır bulunuşlukları, derse karşı ilgileri hakkında bilgi sahibi olabildik...”

Bu bulguların yanı sıra uygulama öğretmenlerine acil uzaktan öğretim süreci ile ilgili eklemek istedikleri düşünceleri olup olmadığı sorulmuş ve bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Uzaktan eğitimde çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleyemedik.”

“Uzaktan eğitimle ilgili eklemek istediğim şu var örnek veriyorum kesinlikle evet bilmeyebiliriz eğer uzaktan eğitim olacaksa acil bir şekilde geçtiyse bile bence uygulama öğrencilerimizin kısa bir eğitimden geçmesi gerektiğini düşünüyorum, yani en azından uygulamaların isimleri hakkında bir farkındalık veya bilgisayarda okul öncesine yönelik kullanabileceğimiz türde etkinlik örneklerinden kısa bir şekilde bir eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum...”

Ek görüş bildiren bazı öğretmen adaylarının düşünceleri ise aşağıdaki şekildedir.

“Acil uzaktan öğretim ile aldığımız öğretmenlik uygulaması dersinin yapılabilirse yüz yüze eğitime geçildiğinde gerekli tedbirler alınıp tekrardan telafi edilmesi gerektiğini düşünüyorum...”

“Bu süreç gayet verimli geçmiş dahi olsa yüz yüze uygulamalı dersler her açıdan daha avantajlıydı bizim için.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında okul öncesi öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim deneyimlerinin incelendiği araştırma bulgularına göre uygulama öğretmenlerinin deneyimlerinin; öğrenme sürecinde yaşanan sorunlardan, iletişim ve etkileşim bağlamında yaşanan sıkıntılardan ve genel olarak teknolojik alt yapı sınırlılığında, aynı zamanda Auö'nin potansiyeline yönelik etmenlerden etkilendiği görülmektedir. Benzer şekilde okul öncesi öğretmen adaylarının deneyimlerinin de öğrenme sürecinden, çocukların aileleri ile ilgili durumlardan, teknik sorunlardan ve uygulama öğretmenin desteğinden etkilendiği görülmektedir. Friedrich ve Perrotta (2021) K-12 düzeyinde görev yapan öğretmenlerin acil uzaktan öğretim algılarını incelemiş ve sonuç olarak öğretmenlerin algılarına göre acil uzaktan öğretim sürecinde çocuklarla iletişim ve etkileşim sorunları, teknolojiyi kullanma noktasında ebeveyn rolü yetersizliği gibi unsurlara dikkat çekmiştir. Acar, Erbaş ve Eryaman (2021), okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini

incelediği çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitimde sosyalleşme eksikliğine, veli isteksizliği ve yetersizliği gibi unsurlara vurgu yaptıklarını belirtmiştir. Aral ve Kadan (2021) da pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerin yaşadıkları sorunları incelediği çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitimde ebeveyn tutum ve davranışlarının etkili olduğunu belirttiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda çalışma sonuçlarının iletişim, etkileşim, teknoloji ve aileden kaynaklı faktörler bağlamında alan yazın ile örtüştüğü söylenebilir. Farklı olarak öğretmenlik uygulaması alan öğretmen adaylarının deneyimlerinde uygulama öğretmenin desteğinin öne çıktığı anlaşılmaktadır. Okul öncesi eğitim öğretmenlik uygulaması derslerinde uygulama öğretmenin destek ve müdahalelerinin öğretmen adayları tarafından sıklıkla vurgulandığı görülmektedir (Tonga & Tantekin Erden, 2021). Bu kapsamda acil uzaktan öğretim sürecinde de uygulama öğretmenin bu rolünün, çevrimiçi ortamda süreci kolaylaştırarak görünür hale geldiği söylenebilir.

Uygulama öğretmenlerinin yaşadığı deneyimlerden biri olarak Auö'nin potansiyeli içerisinde yer alan dijital becerilerin işe koşulması gerekliliği, dijital araçlarla ilgili farkındalık sağlama unsurlarının öğretmenlerin deneyimlerine olumlu katkısı olduğu söylenebilir. Nitekim Inbal ve Blau (2021) acil uzaktan öğretim bağlamında öğretmen deneyimlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin teknoloji ile harmanlanmış öğrenme süreci ve çevrimiçi ortamlarda yer alan aktiviteleri günlük okul yaşamına dahil etme zorunluluğunun fayda sağladığı sonucuna ulaşmış, öğretmenlerin ve öğrencilerin önemli dijital yetkinlikler geliştirmesine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir.

Shim ve Lee (2020) üniversite öğrencilerinin acil uzaktan öğretim süreçlerine ilişkin deneyimlerini incelediği çalışmasında öğrencilerin iletişim ve etkileşim bağlamında yaşanan memnuniyetsizliklerini bildirdiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde araştırmada okul öncesi öğretmen adayları da acil uzaktan öğretim sürecinde yaşadıkları iletişim ve etkileşim sorunlarına değinmişlerdir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmen adayları acil uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamalarda çocukların beceri gelişimine destek sağlayamama, dikkat çekme noktasında yetersizlik yaşama, etkinlik çeşitlendirmede ve süreci yönetmede zorluklar yaşama unsurlarını belirtmişler ve uygulama öğretmenin desteği ile süreçte yaşanan zorlukların üstesinden gelebildiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle pandemi sürecinde yapılan çalışmalar pedagojik bir zorluk olarak öğrenen motivasyonunu etkileşimli bir şekilde destekleme probleminin öne çıktığını göstermektedir (Ferri, Patrizia & Tiziana, 2020). Çalışmanın bulgularına göre uygulama öğretmenlerinin kolaylaştırıcı rolü süreci yönetmeyi destekleyici nitelikte olsa da acil uzaktan eğitim ve nitelikli Auö süreci arasındaki bu önemli farkın öğretmen adaylarının deneyimlerine yansıdığı söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin acil uzaktan öğretime ilişkin yaşadıkları deneyimleri etkileyen faktörlerin olumlu ve olumsuz alt temalar altında toplandığı ortaya konulmuştur. Uygulama öğretmenleri, acil uzaktan öğretim deneyimleri üzerinde teknik problemlerin ve sınırlılıkların, Auö sürecinde temas ve etkileşim sınırlılığının, ebeveyn rollerinden kaynaklanan sınırlılıkların ve öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve teknoloji ile ilgili beceri sınırlılıklarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Beattie, Wilson ve Hendry (2022) ilkökul öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim deneyimlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin en çok vurguladığı unsurların başında süreçte öğrenci katılımının ve öğrenci ile etkileşimin zor olmasının, ebeveyn rolünün son derece etkili olmasının geldiğini belirtmiştir. Ewing ve Cooper (2021) uzaktan öğretim sürecinde öğretmen, öğrenci ve ebeveyn bakış açılarını incelemiş ve uzaktan öğrenme sürecini etkileyen en önemli zorluklardan biri olarak sosyal etkileşim sınırlılığını vurgulamıştır. Araştırmada uygulama öğretmenlerinin belirttiği ebeveyn rollerinden kaynaklanan sınırlılıklar olarak öğrenme sürecinde ebeveynlerin aşırı müdahalesinin süreci olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Benzer şekilde Khanna ve Kareem (2021) ilkökul öğretmenlerinin çevrimiçi sınıf deneyimlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin, ebeveynlerin aşırı müdahalesinin süreci olumsuz etkilediğini belirttiklerini bildirmiştir. Yapılan çalışmalara benzer şekilde bulgulara erişilmesinin yanı sıra okul öncesi öğretmen adaylarının deneyimlerinde öğretim sürecinin teknolojik beceriler işe koşularak yönetilmesi konusunda destek ihtiyaçlarının öne çıktığı söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim deneyimlerinin, olumsuz olarak teknik altyapı ve yetersizliklerden, canlı ders teknolojilerinin sınırlı olmasından ve zamanın etkili kullanımına yönelik sınırlılıklardan; olumlu olarak ise çocuğun ailesine yönelik gözlem imkânı bulmalarından ve uygulama öğretmenin desteğinden etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Händel, Stephan, Gläser-Zikuda, Kopp, Bedenlier, ve Ziegler (2020), yükseköğretim öğrencilerinin acil uzaktan eğitime ne kadar hazır olduklarını inceledikleri araştırmasında, öğrencilerin teknolojik ekipman kullanma ve dijital öğrenme becerileri açısından farklı iki gruba ayrıldıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda öğrenciler teknolojik açıdan ne kadar iyi donatılmışlarsa deneyimlerinin o

denli olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmada yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının canlı derste etkili bir zaman yönetimi sağlayamamaları ve teknolojik ortamın etkinlik ve aktivite sınırlılığında bahsetme nedenlerinden biri olarak öğretmen adaylarının sınırlı dijital becerilere sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada uygulama öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim sürecinde kullandıkları etkinlik alanı/türleri açısından üç farklı alt temaya bölüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar sınırlı etkinlikler, bütün etkinlikler ve dijital ortam etkinlikleri olarak sıralanmıştır. Bu bağlamda uygulama öğretmenleri acil uzaktan öğretimde sınırlı etkinlik alanı olarak tüm etkinlik alanlarının çevrimiçi ortamda kullanmaya yönelik sınırlılıklarından bahsetmiş ve etkinlikleri gösterip-yaptırma şeklinde sunduklarını ifade etmişlerdir. Bütün etkinlik alanlarını kullandığını belirten uygulama öğretmenleri etkili bir planlama süreci ile acil uzaktan öğretimde her etkinlik alanının kullanılabilirliğini belirtmiştir. Dijital ortam etkinliklerinin de bu süreçte kullanımının öğrenme sürecinde etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve farklılaştırılması açısından kullanıldığı belirtilmiştir. Khanna ve Kareem (2021), ilkökul öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim deneyimlerinde çoğunlukla hikayeler ve kukla gösterileri gibi sınırlı aktiviteleri kullandıklarını belirtmiştir. Yıldız ve Şahin (2022), COVID-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitimi öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin online platformda materyal bulmada zorluk, online platforma uygun etkinlik bulmada zorluk ve ev ortamına uygun etkinlik bulma gibi konularda güçlükler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Altın ve Gündoğdu (2021) ise okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarını okul öncesi öğretmen görüşleri doğrultusunda incelediği çalışmasında öğretmenlerin farklı etkinlik türlerini süreçte kullandıklarını belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Bartan (2022)'ın okul öncesi öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında da bazı öğretmenlerin planlama ve uygulama sürecinde birçok etkinlik alanını kullandığını, bazı öğretmenlerin ise dokunsal etkinliklerin geri planda kaldığını, etkinliklerin azaltılması gerekliliğini belirttiğini bildirmiştir. Bu açıdan özellikle sınırlı ve bütün etkinlik alanı kullanma sonuçlarının alan yazın ile örtüştüğünü söylemek mümkündür. Dijital ortamdaki araçları kullanma konusunda farklı sonuçların ortaya çıkma sebeplerinden biri olarak öğretmenlerin dijital beceriler açısından farklılıklara sahip olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim sürecinde kullandıkları etkinlik alanları ve türlerinin bütün etkinlik alanları, sınırlı etkinlik alanları ve online etkinlikler olarak üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Güven ve Uçar (2021), öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının etkinlikler bağlamında tüm duylara hitap edecek türden etkinlikler yapamadıklarını genelde sözel anlatıma dayalı etkinlikler kullanıldığı belirttiği sonucuna ulaşmıştır. Bradbury, Stewart, Barker ve Rowe (2021) ise üç öğretmen adayı ile yaptığı vaka çalışması araştırmasında öğretmen adaylarının çocukların dikkatini çekmek adına online ortamda dijital oyunları ve eğlenceli etkinlikleri kullandığını vurgulamıştır. Kalkan ve Yıldız (2022) ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde uzaktan eğitime uyarlanabilir etkinlikler hazırladıklarını belirttiklerini bildirmiştir. Bu açıdan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları etkinlik alanları açısından deneyimlerinin alan yazında ortaya çıkan sonuçlarla benzer olduğu söylenebilir.

Çalışmada uygulama öğretmenlerine okul öncesi öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretim sürecinde yaşadıkları deneyimlerine ilişkin gözlemleri sorulmuş ve bu bağlamda uygulama öğretmenlerinin görüşleri olumlu ve olumsuz olarak iki alt temada ayrılmıştır. Uygulama öğretmenlerinin görüşleri, olumlu yaşantılar açısından incelendiğinde özgün bir deneyim yaşama ve farklı bir bakış açısı kazanma ile okul öncesi öğretmen adaylarının dijital becerilerinin gelişmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bradbury ve diğerleri (2021) üç öğretmen adayı ile yaptığı vaka çalışması araştırmasında öğretmen adaylarının dijital ortamlara maruz kalma zorunluluğu doğrultusunda dijital ortam etkinlikleri açısından öğrenme sürecini etkili ve eğlenceli hale getirmeleri gerektiğini bu açıdan kendi kişisel gelişimlerine katkı sağladığını fark ettiklerini ortaya koymuştur. Olumsuz alt temada yer alan görüşler incelendiğinde ise öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, ebeveyn rolü, planlama ve uygulama noktasındaki eksikler, etkinlikleri online ortama uyarlayamama ve fiziksel etkileşim eksikliği unsurları öne çıkmaktadır. Bayındır (2021), öğretmen adaylarının uzaktan öğretmenlik uygulamasına ilişkin değerlendirmelerini incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının online ortamda sınıf yönetimi, iletişim ve uygulama süreçlerinde zorlandığını belirttiklerini bildirmiştir. Benzer şekilde Güven ve Uçar (2021), öğretmen adaylarının süreçte yüz yüze eğitimle kıyaslanamayacak şekilde uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ve iletişim unsurlarının olumsuz etkilendiğini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçları, uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının belirtilen hususlarda olumsuz deneyimlere sahip olduğu gerçeği ile örtüşmektedir.

Son olarak okul öncesi öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretimde uygulama öğretmeni ile ilgili görüşleri sorulmuş ve bu doğrultuda uygulama öğretmenlerinin süreçte kolaylaştırıcı rolü bir alt tema olarak ortaya

çıkıştır. Benzer şekilde Bayındır (2021), öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinin verimli olup olmamasının uygulama öğretmeni ile doğrudan ilişkili olduğunu belirttiklerini bildirmiştir. Güven ve Uçar (2021) öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde süreci etkili yönetmek adına uygulama öğretmeni ile yapılan fikir alışverişinin süreci olumlu etkilemesine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymuştur. Bu açıdan acil uzaktan öğretimde öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama öğretmenin rolünün öğretmen adaylarının bakış açısından süreç üzerinde son derece etkili bir unsur olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak acil uzaktan öğretimde öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında hem uygulama öğretmenlerinin hem de okul öncesi öğretmen adaylarının deneyimlerinin hem olumlu hem olumsuz yanları olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda maruz kalınan acil uzaktan öğretim süreci, uygulama öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarına özgün deneyimler ve farklılıklar katmasının yanı sıra teknik sınırlılıklar, etkili iletişim ve etkileşim sınırlılığı, planlama ve uygulamaya yönelik dijital donanım eksikliği açısından olumsuz deneyimlere sebep olmuştur. Nitekim hem uygulama öğretmenleri hem okul öncesi öğretmen adayları sürece yönelik uzaktan öğretimin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını, bu noktada mecburi kalınan durumlar için öğretmen ve öğretmen adayları için ek bir eğitim verilmesi gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Bu doğrultuda araştırma sonuçlarına yönelik sunulabilecek öneriler sıralanmıştır.

Uygulamaya yönelik öneriler:

-Çalışma sonucuna göre özellikle teknik aksaklıklar, teknolojik ekipman sınırlılıkları gibi teknik boyutların ve sorunların ön plana çıkması, ilgili ve yetkili kurumların bu bağlamda okullara, öğretmenlere veya ihtiyaç duyan öğretmen adaylarına gerekli kolaylıkların ve alt yapı desteklerinin sağlanması ile çözülebilir.

-Çalışma sonuçlarında göze çarpan diğer hususlar olarak teknolojik becerilerin, dijital okuryazarlıkların hem uygulama öğretmenleri hem de okul öncesi öğretmen adayları için eksiklik olarak belirtilmesi hem Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimler ile öğretmenlere, hem de okul öncesi eğitim lisans müfredatlarında ilgili eğitimlerin eklenmesi ile okul öncesi öğretmen adaylarına gerekli desteği ve mesleki donanımı sağlayabilir.

-Son olarak gelecekte yaşanabilecek olası durumlar için okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin dijital platformların geliştirilmesi ve zengin içeriklerle donatılması noktasında çalışmalar yürütülebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

-Çalışmada ebeveyn ve aile rolleri de göze çarpan diğer hususlardan biridir. Bu bağlamda gelecek araştırmalarda ebeveyn ve aile rolleri dijital bağlamda ele alınarak incelenebilir ve dijital ebeveyn rollerine ilişkin iyileştirmelere yönelik akademik çalışmalar yürütülebilir.

-Acil uzaktan öğretim sürecinde yaşanan örnek deneyimler dikkate alınarak özellikle öğretmen adayları ile metafor çalışmaları, durum çalışmaları gerçekleştirilebilir.

-Özellikle uygulama dersleri ve bu derslerdeki deneyimler bağlamında simülasyon programları ve açık eğitsel kaynakların potansiyeline yönelik sistematik derleme çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Altın, F., & Gündoğdu, K. (2021). Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Sorunlar ve öneriler. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 577-592. <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/67938/1019877>
- Acar, E. A., Erbaş, Y. H., & Eryaman, M. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 31- 54. <https://doi.org/10.51948/auad.979726>
- Aral, N., & Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99-114.
- Bartan, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin covid 19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Bayındır, N. (2021). Adayların uzaktan web tabanlı öğretmenlik uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/estudamegitim/issue/62308/875192>

- Beattie, M., Wilson, C., & Hendry, G. (2022). Learning from lockdown: examining scottish primary teachers' experiences of emergency remote teaching. *British Journal of Educational Studies*, 70(2), 217-234. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1915958>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Bradbury, O. J., Stewart, T., Barker, A., & Rowe, J. (2021). Building pre-service teacher capabilities through remote and flexible placement-a new narrative. In *Teacher Education in the 21st Century-Emerging Skills for a Changing World*. IntechOpen. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.91070>
- Brown, N., Riele, K., Shelley, B. & Woodroffe, J. (2020). Learning at home during covid- 19: Effects on vulnerable young Australians. <https://icponline.org/wp-content/uploads/2020/05/L-at-H-rapidresponsereport-30April2020-updated.pdf> adresinden 05.05.2021 tarihinde alındı.
- Burgess, S., & Sievertsen, H.H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education> adresinden 03.05.2021 tarihinde alındı.
- Can E. (2022). Covid 19 pandemisi sürecinde yükseköğretimde öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğrenci deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 459-471. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1118080>
- Çetinkaya Aydın, G. (2020). Covid-19 salgını sürecinde öğretmenler. *Türkiye Eğitim Dergisi*. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>
- Dursun, Ö. Ö. & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Demir, Ö. & Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16693/173510>
- Ewing, L. A., & Cooper, H. B. (2021). Technology-enabled remote learning during COVID-19: Perspectives of Australian teachers, students and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1868562>
- Ferri, F., Patrizia, G., & Tiziana, G. 2020. "Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations" *Societies* 10(4), 2-18. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Friedrich, J., & Perrotta, K. (2021, March). Head Above Water: A Study of K-12 Teachers' perspectives on emergency remote learning during the COVID-19 pandemic. [Poster session]. *Atlanta Research Conference*. Atlanta, GA.
- Göktaş, Ö., & Şad, S. N. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: ölçütler, sorunlar ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 115-128. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/48-published.pdf>
- Gündoğdu, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1-1. <https://doi.org/10.26466/opus.827530>
- Güven, S., & Uçar, M. (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Awareness*, 6(3), 165-183. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1015608>
- Händel, M., Stephan, M., Gläser-Zikuda, M., Kopp, B., Bedenlier, S., & Ziegler, A. (2020). Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147>
- Hergüner, G., Arslan, S. & Dündar, H. (2002). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi dersini algılama düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 44-58. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11132/133140>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden 06.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Inbal, T., & Blau, I. (2021). Facilitating emergency remote K-12 teaching in computing enhanced virtual learning environments during COVID-19 pandemic-blessing or curse? *Journal of Educational Computing Research*, 59(7), 1243-1271. <https://doi.org/10.1177/0735633121992781>

- Kalkan, M., & Yıldız, E. (2022). Opinions of preschool pre-service teachers on teaching practice course during the COVID-19 pandemic period. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(1), 1-18.
- Khanna, R., & Kareem, J. (2021). Creating inclusive spaces in virtual classroom sessions during the COVID pandemic: An exploratory study of primary class teachers in India. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100038. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100038>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(30), 73–84.
- Markaki, A., & Kostas, A. (2022). Preschool educators' opinions and practices during the implementation of emergency remote teaching due to the pandemic of Covid-19. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 7(2), 73-104. <http://dx.doi.org/10.46827/ejoe.v7i2.4403>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218. doi:10.1080/01443410601066693
- Richards, L., & Morse, J. M. (2007). *Readme first for a user's guide to qualitative methods (Second edition)*. Thousand Oaks: Sage.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 21(6),1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Shim, T. E., & Lee, S. Y. (2020). College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19. *Children and youth services review*, 119, 105578. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105578>
- Şimşek, S., Alkan, V. & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-73. <https://doi.org/10.9779/PUJE624>
- Tonga, F., & Tantekin Erden, F. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının ve Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 20-37. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351228>
- UNESCO (2020). COVID-19 Education Response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> adresinden 06.05.2021 tarihinde alınmıştır.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5),397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı)*. Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B.(2021). Preschool Education in Turkey During the Covid-19 Pandemic: A Phenomenological Study. *Early Childhood Educ J* 49, 947–963. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01153-w>
- Yıldız, E., & Şahin, K. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi öğretmenleri: Yaşanan sorunlar. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 33-57. <https://doi.org/10.54637/ebad.1026646>
- Yıldız Altan, R., Ulutaş, İ. & Demiriz, S. (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan “öğretmenlik uygulaması” dersine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 869-886. <https://doi.org/10.17152/gefad.378603>
- Yüksek Öğretim Kurulu, [YÖK]. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: Öğretmen Eğitimi dizisi.
- Yüksek Öğretim Kurulu, [YÖK]. (2020). Öğretmenlik uygulamaları. 07.04.2020 tarih ve 75850160-104.01.07.01-E.25557 sayılı karar. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/ogretmen-adayi-ogrencileremujde.aspx> adresinden 07.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

There are some studies in the literature on the effects of epidemics on education (Burgess & Sievertsen 2020; Viner et al. 2020). Moreover, there are studies on the state of preschool education during the COVID-19 pandemic, and the works or opinions of preschool teachers on the educational process (Brown et al., 2020; Geriş & Gümüş, 2021; Gündoğdu, 2021). At the same time, it is seen that the studies examining the opinions of preschool preservice teachers in the context of preschool education teaching practicum courses are limited (Kalkan & Yıldız, 2022). Teaching practicum course has critical importance in the applied learning process of the profession for preservice teachers (Hergüner, Arslan, & Dündar, 2002). Examining the experiences of preschool teachers and preservice teachers (Yıldız Altan et al., 2018), who are fully interactive throughout the course, in the emergency remote teaching process is considered important for possible future situations in the educational process and to meet current needs. As a consequence, the paper aims to explore the experiences of both preschool teachers and preschool preservice teachers in the context of teaching practicum courses for remote teaching that is urgently employed in Turkey as well as all over the world during the pandemic.

The current research, which aims to reveal the experiences of preschool teachers and preservice teachers regarding emergency remote teaching in the context of teaching practicum, follows a phenomenology pattern, one of the qualitative paradigm patterns. For the purpose of the research, the study group were determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. Criterion sampling is a time- and cost-effective method in which researchers select the most appropriate participants for the purpose of the research (Patton, 2002). In this context, the criteria considered in determining the study group are as follows: teacher participants; being a group within the scope of teaching practicum course, including preservice teachers in emergency remote teaching; participants who are preservice teachers, are as follows; a senior undergraduate student and have taken the teaching practice course and being involved in the emergency remote teaching applications of teachers. In line with the criteria mentioned, the study group consists of eleven people, who are volunteering participants, comprising three preschool teachers and eight preservice teachers. In the phenomenology design, the interview is the primary data collection technique. Through interviewing, the researcher can gain in-depth information in order to understand experiences and identify common meanings. In this direction, the interview technique provides the researcher with interaction, flexibility, and a detailed examination of the subject (Richards & Morse, 2007). The researcher collected the data online (Zoom-Google meet) using a semi-structured interview form. Interviews were recorded with the permission and knowledge of the participants. The data obtained from the research were analyzed through content analysis. In doing so, the data obtained in the research were examined in detail; codes, sub-themes, and themes, were formed, and interpretations were made. At the same time, direct quotations from the interviews were presented to make the findings clear and understandable. In order to ensure credibility in the research, transferability, credibility, consistency, and confirmability were taken as the basis of validity and reliability criteria (Lincoln & Guba, 1996).

Research findings were presented separately for each sub-purpose. Findings related to the emergency remote learning experiences of preschool teachers in the context of teaching practicum courses were gathered under four sub-themes including communication, technique, family, and dimensions of the teaching process. Similarly, four sub-themes emerged for preservice teachers: learning process, communication, teacher support, and dimensions of the family. The factors affecting the experiences were gathered under two sub-themes as positive and negative for both teachers and preservice teachers. Preschool teachers stated that technical problems and limitations, limitations of contact and interaction in remote teaching, limitations arising from parental roles, and preservice teachers' limited skills of planning, application, and technology were effective in their emergency remote teaching experiences. Preservice teachers stated their negative experiences due to technical infrastructure and inadequacies, limited synchronous course technologies, and limitations on the effective use of time. Preservice teachers emphasized that they had the opportunity to observe the child's family regarding their positive experiences. In addition, they also emphasized the support of the mentor teacher in the process. It is seen that the activity areas used by the teachers and preservice teachers in this process are limited activities, all activities, and online activities. Two sub-themes emerged as positive and negative experiences in the sub-goal that deals with the opinions of the preschool teachers on the experiences of the pre-service teachers. As for the positive experiences, preschool teachers stated that the process added a unique experience to the pre-service teachers and enabled them to gain a different perspective. When the opinions of preschool teachers in the negative sub-theme are examined; difficulties in classroom management, inability to manage the parental role, deficiencies in planning and implementation of

the teaching process, difficulties in adapting activities to the online setting, and lack of physical interaction with children came to the fore.

Consequently, it is possible to say that the experiences of both preschool teachers and preservice teachers have both positive and negative aspects in the context of teaching practicum in emergency remote teaching. In this context, the emergency remote teaching process, to which the participants have been subject, has caused negative experiences in terms of technical limitations, effective communication and interaction limitations, and lack of digital equipment for planning and practice. Nevertheless, it provided positive original experiences and different perspectives for preschool teachers and preservice teachers. As a matter of fact, both preschool teachers and preservice teachers pointed out that process-oriented remote teaching cannot replace face-to-face education, and that additional training should be provided for teachers and preservice teachers for possible similar situations in the future.



Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gamze ERYILDIRIM^a, Kaine GÜLÖZER^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :05.12.2022

Düzeltilme :11.06.2023

Kabul :15.06.2023

Keywords:

Yaşam boyu öğrenme becerileri

Sosyal duygusal öğrenme becerileri

Ortaokul öğrencileri

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Yaşam boyu öğrenmede bireyi ileriye taşıma noktasında sosyal duygusal öğrenmenin önemli bir payının olduğu düşünülmekte olup bu amaçla bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri (YBÖB) ile sosyal duygusal öğrenme becerileri (SDÖB) arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Araştırma ortaokul kademesinde eğitimine devam eden 5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinden 50 öğrenci ile yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik ölçekler kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler Çiftçiabaşı, Korkmaz ve Karamustafaoğlu (2019) tarafından geliştirilen *Ortaokul öğrencileri için yaşam boyu öğrenme becerileri ölçeği* ile Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen *Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğidir*. Kullanılan veri toplama araçları geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış araçlardır. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = .746, p < .001$). Yapılan T-Testi sonucuna göre hem YBÖB hem SDÖB cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. ANOVA analizi sonucu da sınıf düzeyi değişkenine göre hem YBÖB hem SDÖB farklılaşmadığı bulunmuştur ($p > 0.05$).

Investigation of the Relationship Between Lifelong Learning Skills and Social Emotional Learning Skills of Secondary School Students

Article Information

DOI:

Article History:

Received :05.12.2022

Revised :11.06.2023

Accepted :15.06.2023

Keywords:

lifelong learning skills

social emotional learning skills

middle school students

Article Type:

Research Article

Abstract

It is thought that social emotional learning has an important role in moving the individual forward in lifelong learning. For this purpose, in this study, the relationship between secondary school students' lifelong learning skills (YLL) and social emotional learning skills (SDBL) was examined. The method of the research is relational screening model. Data were collected by using scales for lifelong learning and social-emotional learning skills with 50 students from 5th, 6th, 7th and 8th grade students continuing their education at the secondary school level. The scales used in the study are the lifelong learning skills scale for secondary school students developed by Çiftçiabaşı, Korkmaz and Karamustafaoğlu (2019) and the Social emotional learning skills scale developed by Kabakçı and Korkut Owen (2010). The data collection tools used are those whose validity and reliability have been ensured. As a result of the research, it was found that there was a significant and positive relationship between secondary school students' lifelong learning skills and social emotional learning skills ($r = .746, p < .001$). According to the T-Test results, both YBÖ and SDLC do not differ according to gender. As a result of ANOVA analysis, it was found that both YCU and SDLC did not differ according to the grade level variable ($p > 0.05$).

*İlgili Yazar: gamzeeryildirim@hotmail.com

^a Bartın Üniversitesi, Bartın/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-3577-9646>

^b Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Bartın/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-8617-6570>

Giriş

Öğrenme, yaşam boyu kazanılan kalıcı şekildeki davranışta yaşanan değişiklik olarak tanımlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin tanımı ise şöyle ifade edilmiştir: “Bireysel, eğitim, sosyal ve iş imkanları ile ilgili çizilen bir istikamet üzerinde bilgi, beceri ve yetkinlikleri iyi bir noktaya taşımak amacıyla hayat boyu yaşanılması ihtiyaç olan birçok öğrenmedir.” (Aksoy, 2008). Yaşam boyu öğrenmede bireyi ileriye taşıma noktasında sosyal duygusal öğrenmenin önemli bir payının olduğu düşünülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme ise şu şekilde tanımlanmaktadır; “Duyguları tanımlama ve yönetme, başkalarını önemseme, iyi bir şekilde karar alabilme, etik ve sorumlu davranabilme, olumlu ilişkiler geliştirebilme ve negatif davranışlardan kaçınmak için bilgi, beceri ve tutum geliştirme sürecidir.” (CASEL, 2003). Sosyal duygusal öğrenme bireyin mutluluğunu ön plana koyarken aynı zamanda sosyal yönünü geliştiren akademik olmayan insani becerileri ifade etmektedir.

Bazı ihtiyaçların karşılanması için kritik bir dönem söz konusu olmaktadır. Ortaokulda yaşam boyu öğrenmeye ilişkin becerilerin öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği fen bilimleri dersinin öğretim programında belirtilmiştir (MEB, 2018). Ortaokul dönemi akademik ihtiyaçların, sosyal ihtiyaçların ve duygusal ihtiyaçların fark edildiği ve bu ihtiyaçların karşılanması açısından kritik bir zaman dilimidir. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri (SDÖB) olmadan, sadece akademik bilgi ile yetiştirilmeleri ile eğitimin eksik kalacağı noktasında vurgu vardır (Akt, Karamanlı Gül, 2019). Bundan dolayı, akademik ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bir arada verilmesi uygun görülmektedir. Şu an ve gelecekte etkili bir eğitim öğretim için akademik ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bir arada verilmesinin doğru bir yaklaşım olduğu bilinmektedir (Karamanlı Gül, 2019). Bu açıdan bakıldığında ortaokul kademesindeki eğitim yaşam boyu öğrenme becerileri (YBÖB) ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazanılması açısından yaşam boyu öğrenmeye atılacak büyük bir adım olacaktır.

Günümüzde sosyal etkileşim ayrı bir boyut kazanmıştır. Bu bağlamda Coronavirüs (Covid-19) pandemisinin eğitim üzerindeki etkilerinden söz etmek mümkündür. Öğrenciler pandemi sürecinde sosyal etkileşimlerini azaltarak sosyal izolasyon yaşamışlardır (Can, 2020). Bireysel ve sosyal bir yönü de bulunan insan, diğer insanlarla etkileşim içerisindedir (Yıldırım ve Özcan, 2011). Etkileşimin getirisi olarak insanın belli başlı sosyal becerileri kazanması hem kendisi için hem de gelecek kuşaklar açısından önem taşır. (Demirelli ve Barut, 2020). Covid-19 pandemisiyle birlikte sosyal izolasyon yaşayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi daha da ön plana çıkmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazanılması adına ortaokul dönemi önemli bir dönemdir.

Alanyazında sosyal duygusal öğrenme ile yaşam boyu öğrenme değişkenlerinin birlikte ele alındığı çok az çalışma vardır. İki değişkenin ortaokul öğrencileri açısından ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazındaki görülen bu boşlukla ortaokul öğrencilerinde YBÖB ile SDÖB arasındaki ilişki durumunun ele alınması ön plana çıkmıştır. Alanyazında her iki değişkenin de ele alındığı çalışma vardır. Çalışmada Akcaalan (2016), yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme ve sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Akcaalan (2016) yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenmenin ilişkili olduğunu bulmuştur. Konu ile diğer çalışmalarda ise ortaokul öğrencilerinin YBÖB ele alınmıştır. Yurdakul (2010) ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeleri ile özerk öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Sonuç olarak özerk öğrenme yeterliliği yüksek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin de yüksek olduğuna ulaşmıştır. Bayram (2019) çalışma grubu olarak belirlediği ortaokul öğrencileriyle yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve okul yaşam kalitesi algılarını çeşitli değişkenler bakımından inceleyerek araştırma sonucunda aralarında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Alanyazında ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ele alan araştırmalara rastlanmaktadır. Bendelow ve Mayall (2002) araştırma sonucunda çocuklar açısından sosyal duygusal öğrenmenin sağlıklı yaşama katkı sunan bir etkisi bulunduğunu ifade etmişlerdir. Yılmaz (2014) ortaokul öğrencisi 6, 7 ve 8.sınıf sınıfların SDÖB ile algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında öğrencilerin SDÖB ile algıladıkları anne baba tutumları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Kutluay Çelik (2014) ortaokul öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini öğrencilerin okula karşı tutumlarıyla birlikte ele aldığı araştırmasında ilişkinin var olduğunu ve bu ilişkinin olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı (5,6,7 ve 8.sınıf) ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri (YBÖB) ile sosyal duygusal öğrenme becerileri (SDÖB) arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

Araştırma Soruları:

- 1.Ortaokul öğrencilerinin YBÖB ve SDÖB ne düzeydedir?
- 2.Ortaokul öğrencilerinin YBÖB düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
- 3.Ortaokul öğrencilerinin SDÖB düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin YBÖB düzeyleri sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin SDÖB düzeyleri sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
- 6.Ortaokul öğrencilerinin YBÖB ve SDÖB arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modeli araştırmada yöntem olarak belirlenmiştir. Bu modelde amaç, iki veya daha fazla değişkenin arasında meydana gelen değişim durumunu ortaya koymaktır. Değişkenlerin birlikte değişip değişmediği eğer değişim söz konusu ise bu değişimin açıklaması ilişkisel tarama modelinin konusudur (Karasar, 2015). Araştırmada YBÖB ve SDÖB arasında varlığını gösteren ilişki durumları istatistiksel yöntemlerle ele alınmıştır.

Şanlıurfa'da Eğitim Durumu

Çalışmanın Şanlıurfa'da yapılması itibariyle Şanlıurfa'nın eğitim durumu hakkında açıklamaya ihtiyaç vardır. Çok kültürlü yapısı olan ülkemizde her öğrencinin kelime hazinesi ve ön bilgisi bulunduğu çevreden etkilenmektedir. Ülkemizin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde öğrenimine devam eden öğrencilerin Türkçeyi tam öğrenmeden okulla tanışmaları ders kitaplarındaki metinleri anlama durumlarını etkileyebilmektedir. Şanlıurfa'nın eğitim seviyesi batı illeri ile kıyaslandığında oldukça düşük olduğu söylenmektedir (İnce, 2016). İlde okuma yazma bilmeyenlerin oranı yüksek ve okullaşma oranı düşüktür (Akt: İnce, 2016). Ayrıca okuduğunu anlama noktasında da sorunlar vardır. Şahan (2003) çalışmasında Siverek'te örgün eğitimde başarı elde edilmesi adına 12 alanda eğitimde sorunlar olduğunu belirtmiştir. Sorun yaşanan alanları şu şekilde sıralamıştır:

1. Nüfusta hızlı büyümenin gerçekleşmesi,
2. Öğretmen sirkülasyonunun çok olması,
3. Kız çocuklarının eğitiminde yaşanan sorunlar,
4. Taşınmalı eğitim,
5. Toplam kalite yönetimi,
6. Eğitim sisteminin var olan yapısı,
7. Mevsimlik iş süreci,
8. Öğretim yöntem ve tekniklerindeki yeni gelişmeler,
9. Rehberlik faaliyetleri ve mesleki yönlendirme çalışmaları,
10. Serbest zaman etkinlikleri ve sosyal içerikli etkinlikler,
11. Okuma alışkanlığı,
12. Öğrenme becerilerinin geliştirilmesi.

Eğitim Bir Sen'in (2009) Şanlıurfa'da gerçekleştirdiği bir araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin değerlendirmede öğrencilerin %53,8'nin öğretmenlerini anlamadığını ifade etmiştir. İnan (2018) kırsal yerlerde Türkçe öğretiminde yaşanan zorluklara dair öğretmen görüşlerini belirlemek için Şanlıurfa'da görev yapan 75 sınıf öğretmeniyle görüşme sağlamıştır. Sonuç olarak birinci sınıf öğretmenlerinin %31.25'inin sosyal iletişim kurmada zorlandıkları, ikinci sınıf öğretmenlerinin %38.8'inin öğrencilerin okuduğunu anlama noktasında zorlandıkları, üçüncü sınıf öğretmenlerinin %25'inin okumada yanlışlar yapmasında, dördüncü sınıf öğretmenlerinin ise %33.33'ünün öğrencilerin okuduğunu anlama

konusunda sıkıntı yaşadığını bulmuştur. Yaşanan problemlerin ortak sebepleri arasında öğrencilerin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmemeleri ve öğrencilerin ailelerinin öğrencilere karşı ilgisinin düşük olması olarak ifade edilmektedir. Şanlıurfa’da mevcut olan eğitim durumu gözetilerek çalışmaya okuduğunu anlama noktasında çalışma yapılan kurumda branş öğretmenleri tarafından yeterli görülen öğrenciler dahil edilmiştir.

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Şanlıurfa ili Siverek ilçesinde bulunan 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileri araştırmaya dahil olmuştur. Çalışma için gerekli olan izin Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri İlimler Etik Kurulu ve Siverek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Öğrenciler reşit olmadığı için velilerden veli izin dilekçeleri de alınmıştır. Araştırma kapsamında evren 189 kişi olup örnekleme 70 kişiye ulaşılmıştır. 70 kişiye ulaşılmış olması araştırmanın sınırlılığıdır. Örnekleme ulaşım noktasında daha sağlıklı veriler elde etmek adına öğrencilerin okuduğunu anlama noktasında Türkçe öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin değerlendirmeleri ile araştırmaya katılması uygun görülen öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Bu bakımdan örnekleme yöntemi amaçlı örneklemedir. Yapılan analiz sonucu “Neyi nasıl öğrendiğimi bilirim.” ve “Neyi niçin öğrenemediğimi bilmeyebilirim.” maddelerine tutarsız yanıt veren ve ölçeği dikkatsiz doldurduğu tespit edilen 20 katılımcı analize katılmamıştır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Kız	25	50.0
Erkek	25	50.0
Sınıf Seviyesi		
5.Sınıf	13	26.0
6.sınıf	15	30.0
7.Sınıf	8	16.0
8.Sınıf	14	28.0
Toplam	50	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %50’si kız öğrenci, %50’si erkek öğrencidir. %26’sı 5.sınıfa devam ettiğini, %30’u 6.sınıfa devam ettiğini, %16’sı 7.sınıfa devam ettiğini ve %28’si 8.sınıfa devam ettiğini belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan katılımcıların öncelikle cinsiyet ve sınıf bilgileri alınarak ölçekler uygulanmıştır. Çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği kullanılmıştır. Ölçek ortaokul seviyesine uygun 6,7 ve 8.sınıflar için geliştirilmiştir. Yaşam boyu öğrenme becerilerini ölçmek amacı ile ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen yaşam boyu öğrenme becerileri ölçeği kullanılmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış olan ölçeklerle veriler elde edilmiştir.

1.Ortaokul öğrencileri için yaşam boyu öğrenme becerileri ölçeği

Çiftçiabaşı, Korkmaz ve Karamustafaoğlu (2019) tarafından geliştirilen ölçek ortaokul öğrencileri için geliştirilmiştir. Çalışılacak grubun ortaokul olması ölçeğin seçilmesinde etkili olmuştur. Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi sonucunda 4 faktör olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktörü 12 maddeden oluşmaktadır ve iletişim ve üretkenlik olarak isimlendirilmiştir. İşbirliği ve öğrenme ikinci faktör olup 9 maddeyi içermektedir. 4 maddeden oluşan üçüncü faktöre yabancı dilde iletişim ismi verilmiştir. Kendine güven faktörünün içeriği olumsuz olup 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçeğe dair geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ortaokul seviyesinde eğitimine devam eden 420 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin cronbach alfa güvenilirlik değeri .871 olarak ifade edilmiştir. Değere ilişkin ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

2. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini değerlendirmek amaçlı Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilmiş olan sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 40 madde ve dört boyuttan oluşup (problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, iletişim becerileri) dördü derecelendirme türündedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 1343 ortaokul öğrencisiyle yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .85 olup, alt ölçekler açısından ilişki katsayıları .69-.82 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 olduğu belirtilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği güvenilir bir araçtır. Ölçek birçok çalışmada kullanılmıştır. Candan ve Yalçın (2018) araştırma grubu olarak ergenlerle çalıştığı araştırmasında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin umut düzeyi ve sosyal ilişki unsurları ile ilişkisini incelediği çalışmada, Durualp (2014) ergenlerle yaptığı çalışmada ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin değişkenlere göre incelediği çalışmada ve Totan (2011) problem çözme becerileri eğitim programının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisini incelediği araştırmasında sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğini kullanmışlardır.

Verilerin Toplanması

Ölçekler beşli likerte uygun olarak (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) Google formlar aracılığıyla her katılımcı için gönüllülük ilkesi gözetilerek ve istediği zaman çalışmadan ayrılacağı belirtilerek toplanmıştır. Veri toplanırken okul ortamında yer alan bilgisayarlardan yararlanılmıştır. Bilgisayar kullanımı noktasında bilgiye ihtiyaç duyan öğrencilere işaretlemeleri nasıl yapacakları noktasında ön bilgi verilmiştir. Ölçeği uygulama öncesinde her katılımcıya araştırma konusunda ve ölçeğe dair bilgilendirme yapılmıştır. Açıklamaya ihtiyaç duydukları anda ölçek uygulayıcısına başvurabilecekleri belirtilmiştir. Her bir katılımcının ölçeğe cevap vermesi ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde kullanılan program SPSS 22 paket programıdır. Bu çerçevede araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılığı 50 öğrenci ile yapılmasıdır.

Bulgular

Ön analiz kapsamında normallik tespiti için Skewness-Kurtosis (Çarpıklık-Basıklık) katsayıları ve Shapiro Wilk testi ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ön analiz sonucu normal dağılıma ilişkin sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Normal Dağılıma İlişkin Bilgiler

		Değerler	Standart Sapma	Shapiro-Wilk Sig.	Shapiro-Wilk Sig.
SDÖB	Çarpıklık	-.495	.337	.200	.153
	Basıklık	-.195	.662		
YBÖB	Çarpıklık	-.375	.337	.200	.248
	Basıklık	-.535	.662		

Tablo 2’ye göre çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı -1 ve +1 arasındadır. Büyüköztürk ve diğerleri (2011) çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -1 ve +1 arasında olmasıyla verinin normal bir dağılım gösterdiğini ifade etmişlerdir. Q-Q Pilot grafiği 45 derecelik açıya yakındır. Shapiro Wilk testi ile de verilerin normal bir dağılım gösterdiği sonucu elde edilmiştir ($p > .05$). Normal dağılımda tercih edilen parametrik testlerin kullanımı uygun görülmektedir (Uysal ve Kılıç, 2021).

İki kategorili olarak verilen değişkenlerden cinsiyet açısından parametrik testlerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Diğer değişken olan sınıf seviyesi iki kategoriden fazla olduğu için grup ortalamaları arasındaki farkların homojenlik durumu Levene testine bakılarak karar verilmiştir. Levene testi sonucu veriler homojen olduğundan Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

1.Ortaokul Öğrencilerinin YBÖB ve SDÖB Düzeyleri

Beşli likert tipi ölçekten elde edilen puanların tutum düzeyine ilişkin dağılımı .00- 1,79 arası düşük düzey, 1,80-2,59 arası orta altı düzey, 2,60-3,39 arası orta düzey, 3,40- 4,19 arası orta üstü düzey ve 4,20-5,00 arası ise yüksek düzey şeklinde yorumlanmıştır (Kızılırmak ve Alkan Ersoy, 2015).

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin ölçeklere verdikleri yanıtlara göre YBÖB ve SDÖB değişkenlerine göre yer alan frekans analizine dair sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. YBÖB ve SDÖB Değişkenlerinin Frekans Analizi

Değişken/Boyut	x	Medyan	Mod	SS	Varyans
YBÖB	3.51	3.58	4.00	.469	.220
SDÖB	3.70	3.71	4.00	.627	.393

Tablo 3 incelendiğinde verilen yanıtlara göre YBÖB ortalaması $x=3.51$, SDÖB ortalaması $x=3.70$ olmuştur. Bu değerlere göre YBÖB ve SDÖB beceri düzeylerinin örneklem açısından orta üstü düzey olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin SDÖB düzeyleri, YBÖB düzeylerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

2. Ortaokul Öğrencilerinin YBÖB Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumu

Bu başlık altında ortaokul öğrencilerinin YBÖB düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu ele alınmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından T-Testi bulguları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin YBÖB Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından T-Testi Bulguları

Değişken	Gruplar	N	X	ss	t testi		
					t	sd	P
YBÖB	Kız	25	3.59	.411	1.192	48	.239*
	Erkek	25	3.43	.516			

N= örnek sayısı, X= ortalama değer, SS= standart sapma, t= t istatistik değeri, p= anlamlılık, * $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 4'e göre ortaokul öğrencilerinin YBÖB düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > 0.05$).

3.Ortaokul Öğrencilerinin SDÖB Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumu

Bu başlık altında Ortaokul öğrencilerinin SDÖB düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu ele alınmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından T-Testi bulguları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin SDÖB Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından T-Testi Bulguları

Değişken	Gruplar	N	X	ss	t testi		
					t	sd	P
SDÖB	Kız	25	3.81	.499	1.237	48	.222*
	Erkek	25	3.59	.727			

N= örnek sayısı, X= ortalama değer, SS= standart sapma, t= t istatistik değeri, p= anlamlılık, * $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 5'e göre ortaokul öğrencilerinin SDÖB düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > 0.05$).

4.Ortaokul Öğrencilerinin YBÖB Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumu

Ortaokul öğrencilerinin YBÖB düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu bu başlık altında ele alınmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni açısından ANOVA bulguları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin YBÖB düzeylerinin sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>SS</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
YBÖB	5.sınıf	13	3.41	.508	G.Arası	.230	3	.077	.335	.800*
	6.sınıf	15	3.59	.570	G.İçi	10.532	46	.229		
	7.sınıf	8	3.49	.339	Toplam	10.762	49			
	8.sınıf	14	3.52	.400						
	Toplam	50	3.51	.469						

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin YBÖB düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=.335$; $p>0.05$).

5.Ortaokul Öğrencilerinin SDÖB Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumu

Ortaokul öğrencilerinin SDÖB düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu bu başlık altında ele alınmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni açısından ANOVA bulguları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin SDÖB düzeylerinin sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>SS</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
SDÖB	5.sınıf	13	3.65	.747	G.Arası	.324	3	.108	.263	.852*
	6.sınıf	15	3.76	.530	G.İçi	18.913	46	.411		
	7.sınıf	8	3.55	.630	Toplam	19.237	49			
	8.sınıf	14	3.76	.652						
	Toplam	50	3.70	.627						

Tablo 7 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin SDÖB düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=.263$; $p>0.05$).

6.Ortaokul Öğrencilerinin YBÖB ve SDÖB Arasındaki İlişki Durumu

Araştırma sorularından altıncı soru ortaokul öğrencilerinin YBÖB ve SDÖB arasındaki ilişki durumunu ele alan sorudur. Normal dağılım söz konusu olduğu için yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucuna göre betimleyici istatistik ve korelasyon değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Çalışmadaki Değişkenlerin Betimleyici İstatistikleri ve Korelasyonları

Değişken	n	Ort.	<i>SS</i>	1	2
1. Sosyal duygusal öğrenme becerileri	50	3.70	.627	—	.746***
2. Yaşam boyu öğrenme becerileri	50	3.51	.469	.746***	—

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Tablo 8' e göre ortaokul öğrencilerinin YBÖB ve SDÖB arasında anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. ($r = .746$, $p < .001$.)

Tartışma ve Sonuç

Yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ve sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerini ortaya koymak ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi bulmak amaçlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme beceri düzeylerinin orta üstü düzey olduğuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin SDÖB, YBÖB'ye göre daha yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin YBÖB ve SDÖB arasında anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Bayram (2019) çalışmasında ortaokul öğrencileri ile çalışmış olup onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Araştırma sonucunda YBÖB düzeyi orta üstü düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin YBÖB düzeylerinin orta ya da orta üstü düzeyde olması gelişim dönemleri açısından yetişkinlik çağına erişemedikleri ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Bayram (2019) ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ile araştırma sonucu örtüşmemektedir. Bu durum araştırma grubunun özelliği ile açıklanabilir. İlgili literatür taraması sonucu ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri araştırmalarının sınırlı olduğuna ulaşılmıştır. Ancak yaşam boyu öğrenmenin farklı gruplarla ele alındığı görülmektedir. Arcagök ve Şahin (2014) öğretmenlerle çalıştığı bir araştırma öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerini araştıran Yılmaz ve Beşkaya (2018) ise yaptıkları araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek düzeyde olduğuna ulaşımlardır. Coşkun ve Demirel (2012) üniversite öğrencileri ile çalışmışlardır ve araştırmaları sonucu üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta seviyede olduğunu ifade etmişlerdir. Kozikoğlu ve Altunova (2018) öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada yaşam boyu öğrenme düzeylerini incelemişlerdir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından oldukça yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Alanyazında SDÖB açısından araştırma sonucunda bulunan sonuçlarla örtüşen araştırmalar olduğu gibi örtüşmeyen araştırmalarda mevcuttur. Melikoğlu (2020) ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerini ele aldığı araştırmasında SDÖB'nin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2014) ortaokul öğrencilerinin SDÖB'nin cinsiyete göre farklılaştığını, sadece iletişim becerileri alt boyutunda sınıf düzeyine göre farklılaşma olduğunu ifade etmiştir. Yıldız ve Kahraman (2021) ortaokul öğrencilerinin SDÖB'lerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığına ulaşmışlardır. Kabakçı ve Korkut (2008) araştırmalarında SDÖB'nin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaştığını, kızların daha yüksek SDÖB'ye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Alanyazın taramasında yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkinin üniversite öğrencileri açısından ele alındığı Akcaalan'ın (2016) çalışmasına rastlanmıştır. Akcaalan (2016) yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarına dair ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme yapıları ile sosyal duygusal öğrenme yapılarının birbiriyle ilişkili oldukları sonucuna ulaşmıştır. Akcaalan'ın (2016) bulgusu çalışma sonucunda bulunan sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki anlamlı ve olumlu ilişki bulgusunu desteklemektedir.

Daha sonra yapılacak çalışmalar için önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler şu şekildedir:

1. Gelecek çalışmalarda sosyal duygusal öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme becerileri farklı değişkenlerle, farklı gruplarla ele alınabilir.
2. Ölçeklerin alt boyutları ele alınarak çalışma yapılabilir.
3. Bu araştırmanın sınırlılığı 50 öğrenci ile yapılmasıdır. Daha fazla katılımcıyla çalışmanın yapılması önerilir.
4. Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme durumlarına dair çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu alanda çalışmalar artırılabilir.

Referanslar

- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi).
- Aksoy, M., (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arcagök, S. & Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 394-417. DOI: 10.14520/adyusbd.705.
- Bayram, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi).
- Bendelow, G., And Mayall, B. (2002). Children's Emotional Learning In Primary Schools. *The European Journal Of Psychotherapy, Counselling And Health* 5(3), 291-304.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2011). Sosyal Bilimler için İstatistik (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. Sayfa 48 ve 63.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Candan, K. ve Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 319-348. DOI: 10.26466/opus.468698.
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (2003). *Safe And Sound: An Educational Leader's Guide To Evidence-Based Social And Emotional Learning (Sel) Programs*. Chicago, IL.
- Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42 (42), 108-120.
- Çiftcibaşı, F., Korkmaz, Ö. & Karamustafaoğlu, S. (2020). Ortaokul öğrencileri için yaşam boyu öğrenme becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 211-226.
- Demirelli, M.A. ve Barut, Y. (2020). Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 4(8), 173-180.
- Dürualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 2. 13-25.
- Eğitim-Bir-Sen Şanlıurfa Şubesi. (2009). Şanlıurfa’da Ortaöğretim Sorunları ve Çözüm Önerileri Paneli. Şanlıurfa: Elif Matbaası.
- İnan, E. (2018). *Kırsal kesimlerdeki ilköğretimde eğitimde kesimlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış lisans tezi).
- İnce, Celal. (2016). Bir Sosyal Politika Olarak Eğitim Şanlıurfa Örneği.
- Kabakçı, Ö.F. ve Korkut Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Kabakçı, Ö.F. ve Korkut, F. (2008). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Karamanlı Gül, C. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi).
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. Basım). Ankara: Nobel Akademi.

- Kızılırmak, K. ve Alkan Ersoy, Ö. (2015). İlkokul birinci sınıfa devam eden çocukların annelerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi (Ankara örnekleme). Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı.
- Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 522-531. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61497/918242>.
- Kutluay Çelik, B. (2014). *The relationship between social-emotional learning skills and attitudes toward elementary school among middle school students* (Yüksek lisans tezi).
- MEB. (2018). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Melikoğlu, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi).
- Şahan, G. (2003). Şanlıurfa'nın Siverek ilçesinde örgün eğitimde başarının elde edilmesi. *Eğitim ve Deenetim*, 1 (1): 45-48.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi.
- Uysal, İ., ve Kılıç, A. F. (2022). Normal dağılım ikilemi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1): 220-248.
- Yıldırım, S. ve Özcan, G. (2011). Lisanslı olarak takım sporu ve bireysel spor yapan ile spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (2): 111-135.
- Yıldız, A. ve Kahraman, S. (2021). Ortaokul içselde Psikolojik Dayanıklılık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4 (2) , 23-60.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8.sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi).
- Yılmaz, R. & Beşkaya, Y.M. (2018). Eğitim Yöneticileri Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 51 (1), 159-181. DOI: 10.30964/aubfd.406246.

Extended Abstract

Learning is defined as a change in behavior in a permanent way acquired throughout life. The definition of lifelong learning is expressed as follows: “It is a lot of learning that needs to be experienced throughout life in order to carry knowledge, skills and competencies to a good point on a direction drawn regarding individual, education, social and job opportunities.” (Aksoy, 2008). It is thought that social emotional learning has an important role in moving the individual forward in lifelong learning. Social emotional learning is defined as: “It is the process of developing knowledge, skills, and attitudes to identify and manage emotions, to care about others, to make good decisions, to act ethically and responsibly, to develop positive relationships, and to avoid negative behaviors.” (CASEL, 2003). Social emotional learning refers to non-academic human skills that improve the social aspect of the individual while putting the happiness of the individual in the foreground. In the literature, there are very few studies in which social emotional learning and lifelong learning variables are discussed together. No study was found in which two variables were discussed in terms of secondary school students. With this gap seen in the literature, it has come to the fore to consider the relationship between YBÖ and SDLC in secondary school students. For this purpose, answers to the following questions were sought:

Research Questions:

1. What is the level of YBÖ and SDÖK of secondary school students?
2. Do secondary school students' YBÖ levels differ in terms of gender?
3. Do secondary school students' SDLC levels differ in terms of gender?
4. Do secondary school students' YBÖ levels differ in terms of grade level variable?
5. Do secondary school students' SDLC levels differ in terms of grade level variable?
6. Is there a significant relationship between secondary school students' YBÖ and SDLC?

5th, 6th, 7th and 8th grade students studying at a public school in the Siverek district of Şanlıurfa province in the 2021-2022 academic year were included in the research. Permission required for the study was obtained from Bartın University Social and Human Sciences Ethics Committee and Siverek District National Education Directorate. Since the students are underage, parental permission petitions were also received from the parents. Within the scope of the research, the population was 189 people and 70 people were reached in the sample. Reaching 70 people is the limitation of the study. In order to obtain healthier data at the point of sampling access, the students who were deemed appropriate to participate in the research were included in the study with the evaluations of Turkish teachers and other branch teachers at the point of reading comprehension of the students. In this respect, the sampling method is purposive sampling. As a result of the analysis, “I know what I learned and how.” and “I may not know what and why I am not learning.” 20 participants who gave inconsistent answers to the items and were found to fill the scale carelessly did not participate in the analysis.

In the study, it was aimed to reveal the lifelong learning skills and social emotional learning skill levels of secondary school students and to find the relationship between social emotional learning skills and lifelong learning skill levels. It has been reached that the social emotional learning skill levels and lifelong learning skill levels of secondary school students are above medium. Secondary school students' SDLC is higher than YBÖB. Secondary school students' lifelong learning skills do not differ according to gender and grade level. Social-emotional learning skills of secondary school students do not differ according to gender and grade level. It has been revealed that there is a significant, positive and high-level relationship between secondary school students' YBÖ and SDLC.

Suggestions for future work are given. These recommendations are as follows:

1. In future studies, social emotional learning skills and lifelong learning skills can be handled with different variables and different groups.
2. Study can be done by considering the sub-dimensions of the scales.

3. The limitation of this study is that it was conducted with 50 students. It is recommended to study with more participants.

4. It is seen that there is a need for a study on the lifelong learning status of secondary school students. Studies in this area can be increased.



Özel Yetenekli Öğrencilerin Ebeveynlerinin Dijital Ebeveynlik Özyeterliklerinin İncelenmesi

Ramazan YILMAZ*^a, Gülay KARAKAŞ^b, Ali Haydar KICIMAN^c, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ^d

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :26.01.2023

Düzeltilme :20.02.2023

Kabul :02.03.2023

Keywords:

Dijital ebeveynlik,
Uzaktan eğitim,
Özel yetenekli öğrenciler,
BİLSEM,
Dijital ebeveynlik öz-
yeterliği.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Covid-19 virüsünün yayılmaya başlamasıyla ve sosyal izolasyon kavramının hayatımıza girmesiyle beraber dijital ortam teknolojileri hem iş hem eğitim alanlarında aniden ve yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır. Okulların çok kısa sürede hiç zaman kaybetmeden uzaktan eğitime geçmesi bu dönemde gereklilik haline gelmiştir. Acil olarak alınması gerekli olan bu kararın sonucuna bağlı olarak ebeveynlere çocuklarının eğitim hayatı ile ilgili Covid-19 dönemi öncesine göre çok daha farklı ve çok daha büyük bir rol düşmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin de ise bu durum daha güç olabilmektedir. Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin dijital ebeveynlik becerilerini incelemektir. Araştırma Türkiye genelinde Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) giden öğrencilerin ebeveynleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin dijital ebeveynlik öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla Yaman ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen "Dijital Ebeveynlik Öz-yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Bunun yanında katılımcıların demografik bilgilerinin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından oluşturulan anket formu ile ebeveynlerin görüşlerinin alınması için yarı-yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Bulgular ebeveynlerin, dijital okuryazarlık ve dijital iletişim özyeterliklerinin düşük düzeyde, dijital güvenlik özyeterliklerinin ise yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Investigation of Digital Parenting Self-Efficacy of Parents of Gifted Students

Article Information

DOI:

Article History:

Received :26.01.2023

Revised :20.02.2023

Accepted :02.03.2023

Keywords:

Digital parenting,
Distance education,

Abstract

With the spread of the Covid-19 virus and the introduction of the concept of social isolation into our lives, digital media technologies have started to be used suddenly and intensively in both business and education areas. It has become a necessity in this period for schools to switch to distance education in a very short time without wasting any time. Depending on the result of this urgent decision, parents have a much different and much larger role in their children's education life than before the Covid-19 period. This situation may be more difficult for the parents of gifted students. The purpose of this research is to examine the digital parenting skills of parents of gifted students. The research

*İlgili Yazar: ramazanyilmaz067@gmail.com

^a Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Bartın/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-2041-1750>

^b Bartın Üniversitesi, Bartın/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0003-1048-1648>

^c Bartın Üniversitesi, Bartın/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-9226-1771>

^d Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Bartın/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0003-4963-8083>

Gifted students,
BİLSEM,
Digital parenting self-
efficacy

Article Type:
Research Article

was carried out on the parents of students who went to Science and Art Centers (BİLSEM) across Turkey. The “Digital Parenting Self-Efficacy Scale” developed by Yaman et al. (2019) was used to determine the digital parenting self-efficacy of the individuals participating in the research. In addition, a questionnaire form created by the researchers to determine the demographic information of the participants and a semi-structured opinion form to get the opinions of the parents were used. Findings show that parents have low levels of digital literacy and digital communication self-efficacy, and high levels of digital security self-efficacy. In line with the findings obtained from the research, various suggestions were made to improve the digital parenting skills of parents.

Giriş

Her çocuk eğitim görme hakkına sahiptir ve dolayısıyla her çocuğa diğerleriyle adil fırsatlarda eğitim görme ve bu eğitimi sürdürme olanağı sağlanmalıdır (Dede, çev. 1996). Resmî Gazetede yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliđinde (2020) özel eğitim, akranlarından belirli yeterlikler bakımından farklılıkları bulunan bireylerin eğitim ve sosyal açıdan oluşan farklı ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak tasarlanmış eğitim programları ve bu alanın uzmanı eğitimcilerle birlikte uygun ortamda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmıştır. Aynı yönetmelikte özel eğitime gereksinimi olan bireyler ise, gelişimsel özellikleri ve eğitim ile ilgili yeterlikleri açısından akranlarından önemli düzeyde farklılık gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2020).

Özel eğitim, her bireyin kendi potansiyelini en iyi şekilde gerçekleştirmesini amaçlar. Bu bağlamda özel eğitim, bazı açılardan farklı özelliklere sahip ve dolayısıyla özel olarak tasarlanmış bir eğitime ihtiyaç duyan bireylere verilen, üstün yetenekli olan bireylerin kendi potansiyelleri doğrultusunda gelişmesini sağlayan bunun yanında, farklı alanlarda yetersizlikleri olan bireylerin bu yetersizliklerinin onların hayatı için bir engele dönüşmesini önleyen ve özel gereksinimli bireylerin kendilerine yeterli hale gelmesine destek olarak bağımsız ve üretici bireyler olmalarına olanak sağlayacak beceriler kazandıran eğitimidir (Doğangün, 2008). Diğer bir deyişle özel eğitim, özel gereksinime sahip olan bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeterlikleri dikkate alınarak hazırlanan ve potansiyellerini açığa çıkararak hem bir üst kademe eğitim hayatına hem de meslek ve toplumsal hayatına hazır olmalarını sağlar (ÖEHY, 2020). Özel eğitim, özel eğitime gereksinim duyan bireyler için eğitimde fırsat eşitliği sağlar.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2016 tarihli Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Yönergesinde üstün yetenekli bireyleri, akranlarına nazaran hızlı öğrenen, farklı alanlarda yüksek potansiyele ve yüksek akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri algılayabilme becerisi yüksek olan, ilgilendikleri alanlarda bağımsız davranmayı seven bireyler olarak tanımlanmıştır (MEB BİLSEM Yönergesi, 2016). Üstün yetenekli bireyler, kendi potansiyellerini en iyi şekilde geliştirmeleri ve topluma katkı sağlayabilmeleri için normal eğitim uygulamalarından ve programlarından çok daha farklı uygulamalara ihtiyaç duyarlar (Altun & Yazıcı, 2012). 1995 yılında MEB’e bağlı olarak kurulan BİLSEM, ilkokuldan itibaren farklı okul kademelerinde eğitimine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin gelişimlerine destek olarak kendi potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olacak eğitim vermektedir (Alpaslan, 2020). BİLSEM’de verilen eğitimle üstün yetenekli öğrencilerin hem bilimsel düşünce ve davranışlar ile estetik değerleri birleştirirken her açıdan kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmeleri, kendi potansiyellerini erken yaşlarda fark etmeleri ve bu potansiyellerini en üst düzeyde kullanmaları, hem sosyal hem akademik hayatlarında başarı sağlamaları, yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışmalar disipline etmeleri ve disiplinler arası düşünmeleri gibi pek çok yönden gelişmelerini sağlamaları amaçlanır (MEB BİLSEM Yönergesi, 2016). Üstün yetenekli bireyler yaşlarına göre pek çok açıdan daha ileri düzeyde özellikler taşımaktadırlar. Bu nedenle eğitim programlarının diğer öğrencilerle aynı olmasının onların gerçek potansiyellerinin ortaya çıkmasını engellemesi olasıdır. BİLSEM bu noktada üstün yetenekli öğrencilere destek vererek kendilerini potansiyelleri doğrultusunda gerçekleştirmelerine yardımcı olacak eğitim programları düzenler.

Gelişen teknoloji ile eğitim alanı da yenilenmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı uzun süredir var olan bir durum olmakla birlikte teknolojinin eğitim alanına girmesi özellikle son yıllarda hız kazanmıştır. Bu teknolojilerin dallarından biri olan uzaktan eğitim, eğitimcilerin ve eğitim alan bireylerin yabancı

olmadığı bir konu olsa da Covid-19 pandemisiyle beraber gerek eğitimcilerin gerekse eğitim alanların hızla uyum sağlaması gereken bir durum haline gelmiştir. Uzaktan eğitim ilk olarak örgün eğitime katılım sağlayamayan bireylerin eğitim olanaklarını kullanmalarını sağlamak amacıyla için kullanılmaya başlanmıştır (Cırık, 2016). 2019 yılının sonlarına doğru ortaya çıkan ve tüm dünyayı başta sağlık olmak üzere pek çok açıdan önemli değişikliklere sebep olan Covid-19 pandemisinde en fazla etkilenen alanlardan biri de eğitim sistemleridir. Bundan dolayı, dünya genelinde, milyonlarca insan uzaktan eğitim yoluyla eğitim almaya başlamıştır. Covid-19 Türkiye’de de etkili olmaya başlamasından itibaren eğitim hayatını büyük bir ölçekte etkilemiş ve tüm öğretim kademelerinde yüz yüze eğitime ara verilmiş, dolayısıyla bütün öğrenciler ve eğitimciler açık ve uzaktan eğitim imkanlarını kullanmaya başlamıştır (Can, 2020).5

Çocukların içinde bulunduğu veya etkileşime girdikleri bütün ortamlarda ebeveynlere çeşitli roller yüklenmektedir. Dijital teknolojilerin gelişimi ile çocuk ve ergenler dijital dünyaya hazır olamamakta karşılarına çıkan uyarıları değerlendirebilme konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar (Yurdakul, 2013). Bireyleri dijital yaşama hazır bir şekilde yetiştirme gerekliliği bulunan ebeveynlerin ise bazı yeterliklere sahip olması önem taşımaktadır. Bu yeterliklerden biri olarak dijital ebeveyn kavramı göze çarpmaktadır (Yaman, 2019). Dijital teknolojilerin olumlu ve olumsuz deneyimleri çocuklara karşı bir arada yaşatabildiği görülmektedir. Dijital teknolojilerin verimli kullanılabilmesi için ebeveynlerin çocuklara ve dijital teknolojilere yönelik tutum ve yaklaşımlarının nasıl olduğu ön planda olan noktalardan birisidir (İnan, 2018). Manap (2021) dijital ebeveynliği “ebeveynlerin çocukları açısından dijital teknolojilerin risklerinin ve fırsatlarının farkında olan, çocukların problemleri kullanımlarını göz ardı etmeyen, çocuklarını dijital dünyada kontrol edebilen ve olumlu rol model olabilen ebeveynlik rolüdür” şeklinde tanımlamıştır. Her yaşta çocuğun dijital teknolojilerden verimli bir şekilde yararlanabilmesi ve dijital teknolojilerin kullanımına bağlı olarak ortaya çıkabilecek risklerden korunabilmesi adına dijital ebeveynlik oldukça önemli bir noktada bulunmaktadır (İnan, 2018).

Ebeveynlerin her hareketi her cümlesi çocuklar için önemlidir. Anne ve babalarıyla yaşadıkları her türlü deneyim çocukların yaşama bakışımı şekillendirmektedir. Bu etki öylesine büyüktür ki zaman zaman anne baba onlara olumsuz olaylardan bahsetmese bile çocuklar yolunda gitmeyen bir şeylerin olduğunu farkına varıp konu hakkında endişelenebilirler. Bu bağlamda bakıldığında Covid-19 pandemisi boyunca süregelen olumlu-olumsuz bütün gelişmelerin ebeveynler üzerindeki etkisi ne kadar büyükse çocuklar üzerindeki etkisi en az o kadar büyük olacaktır.

Covid-19 pandemisi boyunca yaşanan gelişmeler üstün yetenekli bireyleri ve ailelerini çoğunlukla olumsuz olarak etkilemiştir (Erdem, 2021). Uzaktan eğitim sürecine geçilen dönemde hem okulların hem de üstün yetenekli öğrencilerin velilerinin bu dönem için hazırlıklı olmadıkları ve bu nedenle farklı sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir (Garbe, Ogurlu, Logan, & Cook, 2020). Aboud (2021) yaptığı araştırmada, okulların kapanmasının ve izolasyon sürecinin üstün yetenekli çocukların ve ailelerinin normalde olduğundan daha fazla psikolojik yükü karşılamasına ve aile içi çatışmaların yaşanmasına neden olduğunu belirtmiştir. Covid-19 üstün yetenekli öğrencilerin günlük aktivitelerini ve normal hayatlarının serbest akışını etkilemiş ve onlara verimsiz hissettirmiştir. Bu durum öğrencilerde depresyon, uyku bozukluğu, hayal kırıklığı ve motivasyon kaybı gibi olumsuz etkilere neden olmuştur (Aboud, 2021). Bütün bu etkileri en aza indirmek ve öğrencilerin dijital ortamda sürdürülmesi mecburi olan eğitimden en iyi verimi almasını sağlamak için ailelere büyük görevler düşmektedir. Bu dönemde farklı bir ortama ve eğitim anlayışına hızlıca ayak uydurmak mecburiyetinde kalan öğrencilerin aile içinde desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda dijital ebeveynlik kavramı özellikle Covid-19 pandemisinde önem kazanmıştır. Ebeveynlerin dijital ortama hâkim olması, olası risklerin farkında olması ve çocuklarını dijital ortamların kullanımı hakkında doğru bilgilendirip yönlendirmesi, çocukların dijital araçları kendi denetimlerinde doğru kullanmaları ve dolayısıyla oluşabilecek risk durumlarının en aza indirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Manap, 2020).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı BİLSEM’de eğitim alan öğrencilerin ebeveynlerinin dijital ebeveyn özyeterlik algılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Bilsem öğrenci ebeveynlerinin dijital ebeveynlik özyeterlik algıları ne düzeydedir?

2. Dijital ebeveynlik özyeterlik algısı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Dijital ebeveynlik özyeterlik algısı eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Dijital ebeveynlik özyeterliklerine yönelik ebeveynlerin görüşleri nelerdir?

Alanyazına bakıldığı zaman özel yetenekli çocuklar ile ilgili yapılmış çalışmalar olsa da (Erdem, 2021; Aboud, 2021; Hoxha ve Duraku, 2020) onların ebeveynlerine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Söz konusu öğrenci ebeveynlerinin dijital ebeveynlik özyeterlik durumlarını belirlemek, ebeveynlere yönelik bu konuda yapılacak yeni araştırmalara da yol gösterici olabilecektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma Türkiye genelinde BİLSEM'lere devam eden öğrencilerin ebeveynleri üzerinde yürütülmüştür. Bu amaçla hazırlanan veri toplama formu Türkiye genelinde tüm BİLSEM'lere gönderilmiştir. Anket formuna katılım gönüllülük esasına dayalıdır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında velisi olduğu öğrenci BİLSEM'in herhangi bir kademesinde öğrenim görmekte olan 193 ebeveyn anket formuna yanıt vermiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Cinsiyet	Katılımcı Sayısı
Kadın	133
Erkek	60
Yaş	Katılımcı Sayısı
39 ve altı (30-39)	54
40-49	125
50 ve üstü (50-57)	14
Çocuk Sayısı	Katılımcı Sayısı
1	34
2	122
3	30
4	7
Eğitim Durumu	Katılımcı Sayısı
İlkokul	11
Ortaokul	6
Lise	39
Üniversite	118
Yüksek lisans	13
Doktora	6
İnternet Kullanma Yeterliliği	Katılımcı Sayısı
Kötü	6
Orta	82
İyi	78
Çok İyi	27
Gelir Durumu	Katılımcı Sayısı
Düşük	15
Orta	160
Yüksek	18
Yaşadıkları Yerler	Katılımcı Sayısı
Köy	4
Belde	23
Şehir merkezi	166
Kaç Yıldır İnternet Kullandığı	Katılımcı Sayısı
0 - 1 Yıl	5
2 - 3 Yıl	8
4 - 5 Yıl	6

6 - 7 Yıl	10
8 Yıl ve üzeri	164

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 193 ebeveynden oluştuğu görülmektedir. Bu ebeveynlerin 133 tanesi kadın ve 60 tanesi erkektir. 30-39 yaş aralığında bulunan 54 katılımcı, 40-49 yaş aralığında bulunan 125 katılımcı ve 50-57 yaş aralığında bulunan 14 katılımcı vardır. Ebeveynlerin 34'ünün 1, 122'sinin 2, 30'unun 3 ve 7'sinin 4 çocuğu bulunmaktadır. Eğitim durumları incelendiğinde ilkokul mezunu olan 11, ortaokul mezunu olan 6, lise mezunu olan 39, üniversite mezunu olan 118, yüksek lisans mezunu olan 13 ve doktora mezunu olan 6 katılımcı bulunmaktadır. Ebeveynlerin internet kullanma yeterliliği incelendiğinde 6'sının kötü, 82'sinin orta, 78'inin iyi ve 27'sinin çok iyi olduğu görülmektedir. Katılımcıların 15'inin düşük, 160'ının orta ve 18'inin yüksek gelir durumuna sahiptir. Ebeveynlerin 4'ünün köyde, 23'ünün belde ve 166'sının şehir merkezinde yaşadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılardan 164'ünün 8 yıl ve üzeri, 10'unun 6-7 yıldır, 6'sının 4-5 yıldır, 8'inin 2-3 yıldır ve 5'nin 1 yıldan az süredir internet kullanmaktadır. Bu bağlamda söylenebilir ki katılımcıların çoğu kadınlardan oluşmaktadır, büyük bir çoğunluğu 40-49 yaş aralığındadır, büyük bir kısmının iki çocuğu bulunmaktadır ve eğitim durumu üniversite mezunu olanlar çoğunluktadır. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğunun gelir durumunun orta olduğu, şehir merkezinde yaşadığı ve 8 yıldan fazladır internet kullandığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında ilk olarak araştırmacılar tarafından katılımcıların demografik bilgilerini dinlemek amacıyla kişisel bilgiler formu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan bireylerin dijital ebeveynlik öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla Yaman ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen "Dijital Ebeveynlik Öz-yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert olup 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 3 faktörü vardır. Bunlar 1 ile 15. madde arası dijital okuryazarlık, 16 ile 33. madde arası dijital güvenlik ve 34-38. madde arası dijital iletişim olarak ayrılmıştır. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik özyeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla da araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Görüş formu alanyazına dayalı olarak hazırlanmış ve ardından eğitim teknolojisi alanından iki uzman, özel eğitim alanından bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüş formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin dağılımının normal dağılım dağılmadığını incelemek için çarpıklık-basıklık testleri yapılmış ve testler sonucunda dağılımın normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Verilerin analizinde t-testi ve Anova kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma kapsamında Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulundan 10.06.2021 tarihinde Etik Kurul Onayı (Onay No: 2021-SBB-0274) alınmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcıların dijital ebeveynlik özyeterlik ölçeğinin faktörleri olan dijital okuryazarlık, dijital güvenlik ve dijital iletişim kategorilerinden aldıkları puanların ortalaması Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların dijital ebeveynlik özyeterlik puanları

Faktörler	Madde sayısı	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama	Ss	\bar{x}/k
Dijital Okuryazarlık	15	15.00	75.00	53.64	13.57	3.58
Dijital Güvenlik	18	18.00	90.00	73.15	14.66	4.06
Dijital İletişim	5	5.00	25.00	16.74	5.23	3.35

Tablo 2 incelendiğinde ebeveynlerin dijital okuryazarlık ortalama puanın 3.58, dijital güvenlik ortalama puanın 4.06 ve dijital iletişim ortalama puanın 3.35 olduğu belirlenmiştir. Buna göre dijital okuryazarlık ve dijital iletişim faktörünün düşük düzeyde ve dijital güvenlik faktörünün ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Katılımcıların dijital ebeveynlik özyeterlik ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların dijital ebeveynlik özyeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Dijital Okuryazarlık	Kadın	133	53.50	13.52	191	.222	.824
	Erkek	60	53.97	13.80			
Dijital Güvenlik	Kadın	133	73.63	13.68	191	.685	.494
	Erkek	60	72.07	16.70			
Dijital İletişim	Kadın	133	17.11	5.01	191	1.445	.150
	Erkek	60	15.93	5.65			

Tablo 3 incelendiğinde ebeveynlerin dijital okuryazarlık ($t_{(191)}=.222$, $p>.05$), dijital güvenlik ($t_{(191)}=.494$, $p>.05$), ve dijital iletişim ($t_{(191)}=.150$, $p>.05$) puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Katılımcıların, dijital ebeveynlik özyeterliklerinin eğitim durumlarına göre değişip değişmediği ANOVA testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların dijital ebeveynlik özyeterlik algı düzeylerinin eğitim durumlarına göre anova testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital Okuryazarlık	Gruplar arası	154.27	5	30.853	.164	.975
	Gruplar içi	35214.07	187	188.311		
	Toplam	35368.33	192			
Dijital Güvenlik	Gruplar arası	599.39	5	119.877	.551	.737
	Gruplar içi	40660.55	187	217.436		
	Toplam	41259.94	192			
Dijital İletişim	Gruplar arası	117.12	5	23.424	.853	.514
	Gruplar içi	5135.93	187	27.465		
	Toplam	5253.05	192			

Tablo 4 incelendiğinde ebeveynlerin dijital okuryazarlık [$F_{(5-187)}=.164$, $p>.05$), dijital güvenlik [$F_{(5-187)}=.551$, $p>.05$), ve dijital iletişim [$F_{(5-187)}=.853$, $p>.05$] puanlarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Nitel görüş formuna 40 ebeveyn cevap vermiştir. Verilen bu cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Tablo 5'te ebeveynlerin Covid-19 pandemisi nedeniyle çocuklarının aldığı uzaktan eğitim sürecinde veli olarak karşılaştıkları problemler gösterilmektedir.

Tablo 5. Ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemler

Yaşanılan Problem	Frekans
Uygulamalı derslerde uygulamaların dijital ortamda yapılması sürecinde çocuğuma teknik beceri eksikliğimden dolayı yeterince destek olamadım	32
Derse bağlantıda (İnternet bağlantı problemleri, Zoom'a giriş problemleri vb.) teknik beceri teknik beceri eksikliğimden dolayı çocuğuma yeterince destek olamadım	21
Çocuğumun uzaktan eğitim derslerindeki sorunlarına yönelik (isteksizlik, mutsuzluk, agresiflik vb.) üstesinden gelmede yeterince psikolojik destek olamadım	18
Öğrencinin bilgisayar bağımlılığı problemleriyle mücadele konusunda problemler yaşadım	17
Teknik donanım yetersizliği yaşadım	16
Çocuk sayısı birden fazla olan evlerde uygun çalışma ortamı sağlama konusunda problemler yaşadım	7
Derslere katılım ve devam konusunda öğrenciye disiplin sağlama konusunda problemler yaşadım	6
Çocuğumun canlı dersleri yapıp yapmadığını takip edemedim	5
Çocuğumun ödevleri yapıp yapmadığını takip edemedim	4
Ders programlarıyla ilgili koordinasyon ve duyuru problemleri yaşadım	4

Tablo 5 incelendiğinde ebeveynlerin teknik beceri gerektiren bilgi ve beceriler konusunda çocuklarına destek olma konusunda en çok problemler yaşadığı görülmektedir. Teknik becerilerin ardından ise öğrencilere rehberlik ve psikolojik destek sağlama konusunda yine ebeveynlerin problemler yaşadığı görülmektedir.

Tablo 6'da ebeveynlerin Covid-19 pandemisi nedeniyle çocuklarının aldığı uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlere nasıl çözümler ürettikleri görülmektedir.

Tablo 6. Ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlere ilişkin çözümleri

Yaşanılan Problemlere İlişkin Çözümler	Frekans
Teknik sorunları internetten araştırarak kendimiz çözüm üretmeye çalıştık	18
Problemlerine herhangi bir çözüm getirebildiğimi düşünmüyorum	17
Ders öğretmeninden yardım istedik	16
Çocuğumun derslerde yaşadığı psikolojik sorunları (isteksizlik, mutsuzluk, agresiflik vb.) onunla konuşarak aşmaya çalıştık	14
Bağımlılık problemleriyle mücadele için ders dışında ekran kullanımı için zaman kısıtlaması getirdim	13

Tablo 6 incelendiğinde ebeveynlerin teknik bilgi ve beceri gerektiren sorunların çözümünü genellikle internetten araştırarak kendilerinin çözmeye çalıştığı görülmektedir. Ebeveynlerin önemli bir kısmı ise öğrencilerin yaşadıkları problemlere herhangi bir çözüm getiremediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 virüsü hayatımızın pek çok alanını bugüne kadar süregelen hayatımızdan çok farklı şekilde yaşamamızı gerektirmiştir. Bu virüsün en fazla etkilediği alanlardan biri de eğitim alanı olmuştur. Eğitim alanında pek çok yenilik Covid-19 virüsüyle hemen hemen aynı anda zorunlu ve hızlı bir şekilde hayatımıza

girmiştir. Bu yeniliklerden eğitimin bütün paydaşları etkilense de en çok etkilenen grupların öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler olduğu düşünölmektedir. Çocukların sosyal yaşamlarının büyük bir kısmını okul ortamı oluşturmaktadır. Türkiye’de Covid-19 virüsü nedeniyle okullar 16 Mart 2020 tarihinden itibaren yüzyüze eğitimi bırakıp uzaktan eğitime geçmiştir. Bu karar doğrultusunda uzaktan eğitime geçen okullarla beraber çocukların sosyal hayatının büyük bir kısmını da ev ortamı oluşturmaya başlamıştır. Yetişkinlerin dahi uyum sağlamakta güçlük çektiği bu yeni normalde çocuklarda rutin hayatlarının çok dışına çıkmak ve uzun süre evde ve sosyal izolasyonda kalmak durumunda kalmışlardır. Bu doğrultuda düşünöldüğünde anneler, babalar çocukların hem ebeveyni hem de öğretmeni gibi davranmak durumunda kalmış, derslerini an an takip etmiş ve öğretmenleriyle sürekli olarak iletişimde kalmak zorunda kalmışlardır. Bu bağlamda düşünöldüğünde çocukları bu süreçte virüsten korumak kadar onların psiko-sosyal gelişimlerini korumak da önemlidir. Bu sosyal izolasyon dönemi eğitim hayatında ebeveynlere ve çocuklara önceki alışkanlıklarından çok daha farklı ve çok daha fazla sorumluluk yükleyen uzaktan öğrenmeye hızlı bir geçişe yol açmıştır. Eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından olan ebeveynlerin bu dönemde çocukları ile uzaktan eğitim sırasındaki deneyimlerinin incelenmesi gelecekteki kararları şekillendirmek için büyük önem taşımaktadır (Garbe vd., 2020). Ebeveynler çocuklarla ve bu yeni dijital eğitim çağıyla başa çıkmada ne derece etkili olursa çocukların bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlattması o kadar kolay olacaktır. Bu dönemde daha etkili kararlar alabilen ve bu süreci iyi yönetmeyi başaran her bir ebeveyn çocuklarına kendilerini güvende hissettirerek tüm bu sürece çocuklarının da daha iyi uyum sağlamasını ve çocukların kendilerini güvende hissetmesini sağlayacaktır. Bu durum da eğitim alanındaki en büyük rollerden birinin de ebeveynlere düştüğü görölmektedir. Çalışmamızda BİLSEM’de eğitim gören çocukların ailelerinin dijital ebeveynlik becerileri incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ailelerin dijital ebeveynlik özyeterliklerinin genel olarak düşük olduğu görölmektedir. Aileler kendilerini dijital ebeveyn olarak yeterli görmemektedir. Bulgular ebeveynlerin, dijital okuryazarlık ve dijital iletişim özyeterliklerinin düşük düzeyde, dijital güvenlik özyeterliklerinin ise yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Aileler kendilerini yeterli hissettiklerinde çocuklarına destek vermeleri ve onları desteklemeleri çok daha kolay olacaktır. Böyle zamanlardaki programlar, ebeveynleri duruma nasıl daha iyi uyum sağlayacakları konusunda desteklemeye ve yönlendirmeye yönelik olmalı, böylece baş etme stratejilerini ve dayanıklılıklarını optimize etmelidir (Tokaly Latzer, Leitner, & Karnieli-Miller, 2021). Bu bağlamda bakıldığında eğitimcilerin dijital ebeveynlik konusunda ailelere destek olması ve dijital ortam ile nasıl başa çıkacaklarına yönelik onları bilgilendirmesi Covid-19 ile aniden hayatımıza giren uzaktan eğitim sürecini iyi yönetmek adına büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma yalnızca BİLSEM’de eğitim gören çocuğu olan ebeveynlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Farklı okullar ve farklı sınıflardaki öğrencilerin ebeveynleriyle daha geniş kapsamlı olarak ele alınabilir. Araştırmacıların normal eğitim alan öğrencilere göre nispeten daha fazla dezavantajlı konumda olan özel eğitim gören öğrencilerin ebeveynlerinin bu dönemle nasıl başa çıktılarının araştırması büyük önem taşımaktadır.

Kaynaklar

- Aboud, Y. (2021). Challenges to gifted education in the Covid-19 pandemic about online learning in Saudi Arabia from the perspective of gifted students and parents. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 8(1), 11-21. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/58718/845995>
- Alpaslan, M. (2020). Öğretim üyelerinin özel yeteneklilerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanımına yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 126-147.
- Altun, F. & Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 319-334.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cırık, M. (2016). Uzaktan eğitimin üstün zekâlı öğrencilerin eğitimindeki yeri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3). 170-187.

- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Doğangün, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. *Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi*, 62, 157-174.
- Duraku, Z.H., & Hoxha, A. (2020). The impact of Covid-19, school closure, and social isolation on gifted students' wellbeing and attitudes toward remote (online) learning. *Roper Review*, 3(12), 33-50.
- Erdem, C. (2021). Problems, transformations, application examples and detections for gifted students in the Polish education system in the Covid-19 process. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(1), 37-45.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65.
- İnan, G., Bayraktar, D. M., & Yılmaz, Ö. (2018). Dijital ebeveynlik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 149-173.
- İnan, M. & Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- Kabakçı Yurdakul, I., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Manap, A. (2020). *Anne babalarda dijital ebeveynlik farkındalığının incelenmesi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi.
- Manap, A., & Durmuş, E. (2021). Dijital ebeveynlik farkındalığının aile içi roller ve çocukta internet bağımlılığına göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 141-156.
- Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2007). Tebliğler dergisi, Kasım 2016/2710.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında salamanca bildirisi (Ş. Dede Çev.). (1996). *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2020). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf adresinden 26 Nisan 2021 tarihinde elde edilmiştir.
- Tokaly Latzer, I., Leitner, Y. & Karnieli-Miller, O. (2021). Core experiences of parents of children with autism during the COVID-19 pandemic lockdown. *Autism*, 25(4), 1047-1059.
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Kabakçı Yurdakul, I., Çoklar, A.N., & Güyer, T. (2019). Exploration of parents' digital parenting efficacy through several demographic variables [Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliliklerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi], *Education and Science*, 44(199), 149-172.

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 10.06.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2021-SBB-0274

Extended Abstract

Developments during the Covid-19 pandemic mostly negatively affected gifted individuals and their families (Erdem, 2021). It has been stated that during the transition period to the distance education process, both the schools and the parents of the gifted students needed to prepare for this period and therefore faced different problems (Garbe, Ogurlu, Logan, & Cook, 2020). Aboud (2021), in his research, stated that the closure of schools and the isolation process caused gifted children and their families to face more psychological burdens than usual and to experience intra-familial conflicts. Covid-19 has affected gifted students' daily activities and the free flow of their normal lives, making them feel unproductive. This situation caused negative effects such as depression, sleep disturbance, frustration, and loss of motivation in students (Aboud, 2021). Families are responsible for minimizing all these effects and ensuring that students get the best out of compulsory education in the digital environment. In this period, it is important to support the students who adapt quickly to a different environment and understand education within the family. In this context, digital parenting has gained importance, especially during the Covid-19 pandemic. It is of great importance for parents to have a good command of the digital environment, to be aware of the possible risks, and to inform and guide their children correctly about the use of digital media for children to use digital tools correctly under their own supervision and thus to minimize the risk situations that may occur (Manap, 2020).

This research aims to examine the digital parental self-efficacy perceptions of the parents of the students studying at BİLSEM. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What level of digital parenting self-efficacy perceptions of parents of students if I know?
2. Does the perception of digital parenting self-efficacy differ significantly by gender?
3. Does the perception of digital parenting self-efficacy differ significantly according to education level?
4. What are the parents' views on digital parenting self-efficacy?

When we look at the literature, although there are studies on gifted children (Erdem, 2021; Aboud, 2021; Hoxha & Duraku, 2020), it is seen that there is a need for studies on their parents. Determining the digital parenting self-efficacy status of the student's parents may also guide new research on this subject for parents.

The research was carried out on the parents of the students who attend BİLSEMs throughout Turkey. The data collection form prepared for this purpose was sent to all BİLSEMs throughout Turkey. Participation in the questionnaire is voluntary. In the 2020-2021 academic year, 193 parents studying at any level of BİLSEM, whose parent he is a parent answered the questionnaire.

To collect the research data, the researchers first created a personal information form to listen to the participants' demographic information. The "Digital Parenting Self-Efficacy Scale" developed by Yaman et al. (2019) was used to determine the digital parenting self-efficacy of the individuals participating in the research. The scale is a 5-point Likert scale and consists of 38 items. The scale has three factors. These are digital literacy from Articles 1 to 15, digital security from Articles 16 to 33, and Articles 34-38. divided into inter-matter digital communication. The researchers developed a semi-structured opinion form to determine parents' views on digital parenting self-efficacy. The opinion form was prepared based on the literature. Then two experts from the field of educational technology and one specialist from the field of special education were presented for the opinion. In line with the expert opinions, the opinion form was given its final form.

To examine whether the distribution of the data is not normally distributed, skewness and kurtosis tests were performed, and it was determined that the distribution met the assumption of normality as a result of the tests. T-test and Anova were used in the analysis of the data. In the analysis of qualitative data, content analysis was performed.

The Covid-19 virus has required us to live in many areas of our lives in a very different way from our current lives. One of the areas most affected by this virus has been the field of education. Many innovations in the field of education have entered our lives almost simultaneously with the Covid-19 virus. Although all education stakeholders are affected by these innovations, it is thought that the most affected groups are students, teachers, and parents. The school environment constitutes a large part of children's social lives.

Due to the Covid-19 virus in Turkey, schools have abandoned face-to-face education and switched to distance education as of March 16, 2020. In line with this decision, a large part of children's social life has started forming a home environment together with the schools that have switched to distance education. In this new normal, which even adults have difficulty in adapting to, children have had to go beyond their routine lives and stay at home and in social isolation for a long time. Considering this, mothers and fathers had to act as both parents and teachers of children, follow their lessons momentarily, and stay in constant contact with their teachers. Considering this context, it is important to protect children's psycho-social development as well as protect them from the virus in this process. This period of social isolation has led to a rapid transition to distance learning, which imposes much different and more responsibilities on parents and children in education life than their previous habits. Examining parents' experiences, one of the most important stakeholders of the education process, with their children during distance education is very important in shaping future decisions (Garbe et al., 2020). The more effective parents are in dealing with children and this new digital education age, the easier it will be for children to get through this period healthily. In this period, each parent who can make more effective decisions and manage this process well will make their children feel safe and will make their children better adapt to this process and make them feel safe. In this situation, it is seen that one of the biggest roles in the field of education falls on the parents. Our study examined the digital parenting skills of the families of the children studying at BİLSEM. When the results are examined, it is seen that the digital parenting self-efficacy of the families is generally low. Families do not see themselves as sufficient as digital parents. Findings show that parents have low digital literacy and communication levels and high levels of digital security self-efficacy.



Eğitim Fakültelerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Serkan ETİ^{*a}, Tayyar TEPE^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :22.02.2023

Düzeltilme :27.04.2023

Kabul :02.05.2023

Keywords:

Eğitim Felsefesi, Daimicilik,

Özcülük, İlerlemecilik,

Yeniden Yapılandırıcılık

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Felsefe akımı, bir dizi benzer düşünceleri veya anlayışları içeren, belli bir zaman diliminde veya coğrafyada ortaya çıkan bir topluluk olarak tanımlanabilir. Eğitim ve eğitim felsefesi arasındaki ilişki, eğitimin amacını, içeriğini ve uygulamasını belirleyen temel ilkeleri ve değerleri tanımlamaktadır. Eğitim felsefesi, eğitimin amacını, hedeflerini ve yöntemlerini belirlerken, eğitim ise bu amaçları, hedefleri ve yöntemleri uygulamaya çalışır. Bu bağlamda, eğitim fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin söz konusu eğitim felsefesi açısından değerlendirmeleri önem kazanmıştır. Bu bağlamda basit rassal örnekleme ile 1209 eğitim fakültesi öğrencisi ile yapılan anket çalışmasında eğitim felsefesi akımları değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyete göre özcülük, ilerlemecilik ve yeniden yapılandırıcılık akımlarının değiştiği görülmüştür. Ayrıca, üniversite türünde daimicilik ve özcülük akımlarında farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Title of Your Article Needs to Be Placed Here without Changing the Style

Article Information

DOI:

Article History:

Received :22.02.2023

Revised :27.04.2023

Accepted :02.05.2023

Keywords:

Philosophy of Education,

Perennialism,

Essentialism,

Progressivism,

Reconstructivism

Article Type:

Research Article

Abstract

A philosophy movement can be defined as a community that includes a set of similar thoughts or understandings, which emerged in a certain time period or geography. The relationship between education and educational philosophy defines the basic principles and values that determine the purpose, content and application of education. While the philosophy of education determines the purpose, goals and methods of education, education tries to implement these goals, objectives and methods. In this context, the evaluation of undergraduate students studying at the faculty of education in terms of the said educational philosophy has gained importance. In this context, educational philosophy trends were evaluated in the study conducted with 1209 education faculty students. As a result of the analysis, it was seen that essentialism, progressivism and restructuring movements changed according to gender. In addition, it was concluded that there are differences in perennialism and essentialism movements in the type of university

*İlgili Yazar: seti@medipol.edu.tr

^a Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-4791-4091>

^b Öğr. Görevlisi, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0001-9976-5190>

Giriş

Felsefe akımı, bir dizi benzer düşünceleri veya anlayışları içeren, belli bir zaman diliminde veya coğrafyada ortaya çıkan bir topluluk olarak tanımlanabilir. Örnekler arasında, Platon'un öğretisiyle ilgili Platonculuk, Descartes'ın "düşünüyorsam varım" ilkesiyle ilgili Rasyonalizm ve Nietzsche'nin öznelliğini vurgulayan Nihilizm gibi felsefi akımlar bulunmaktadır.

Eğitim ve eğitim felsefesi arasındaki ilişki, eğitimin amacını, içeriğini ve uygulamasını belirleyen temel ilkeleri ve değerleri tanımlamaktadır. Eğitim felsefesi, eğitimin amacını, hedeflerini ve yöntemlerini belirlerken, eğitim ise bu amaçları, hedefleri ve yöntemleri uygulamaya çalışır. Eğitim felsefesi, eğitimin nasıl yapılması gerektiği konusunda öneriler sunarken, eğitim ise bu önerileri uygulamaya çalışır. Özetle, eğitim felsefesi eğitimin nasıl olması gerektiğini söylerken, eğitim ise bu ilkeleri uygulamaya çalışır. Eğitim felsefesi, eğitim sürecinin amacı, içeriği, yöntemi ve sonuçları gibi konuların ele alındığı bir alandır. Eğitim felsefesi, neyin öğrenilmesi gerektiği, nasıl öğrenilmesi gerektiği, eğitimin toplum ve birey için ne kadar önemli olduğu gibi konuları içermektedir. Eğitim felsefesi, farklı düşüncelerin ve yaklaşımların ortaya çıktığı bir alandır. Örnekler arasında; öğrenci merkezli eğitim, sosyal eşitliğe dayalı eğitim, bireysel özgürlüğe dayalı eğitim yer almaktadır.

Daimicilik, eğitimde sürekli gelişmeyi ve öğrenmenin sürekli bir süreç olduğunu vurgulayan bir felsefi akımdır. Özcülük ise, öğrencilerin kendilerine özgü öğrenme yollarını keşfetmelerini ve kullanmalarını önerir. İlerlemecilik ise, eğitimde teknolojinin kullanılmasını ve öğrencilerin gelecekteki ihtiyaçlarına yönelik eğitim verilmesini savunur. Yeniden yapılandırıcılık ise, eğitim sisteminin sorgulanmasını ve değiştirilmesini önerir (Afacan, 2012). Daimicilik, felsefe ve eğitim alanlarında bir akımdır. Daimicilik, öğrencilere özgüven kazandırmak, onların kişisel potansiyellerini keşfetmelerine ve gerçekleştirmelerine izin vermek için öğrenme sürecinin merkezine öğrenci koyar. Daimicilik, öğrencilere, öğrenmenin keyfini çıkarabilmeleri, merak duygusunu geliştirebilmeleri ve kendilerine güvenebilmeleri için özgür bir ortam sağlar (Toprakçı 2011).

Daimicilik çağdaş olmayan felsefeler altında değerlendirilmektedir. Bunun sebebi Orta Çağ kültürünün değerlerini benimsemesidir. Daimiciliğin etkilendiği felsefeler hem idealizm hem realizmdir. Ancak daha çok etki felsefesi idealizmdir. İdealizm anlayışında akılla algılanan idealar gerçektir. Nesnel değerlerin öğretimi bulunmaktadır. Nesnel değerlerden kastedilen akılla kavranan iyi, güzel, doğru gibi evrensel temalardır. Bu yüzden değişmeyen bir eğitimden bahsedilir. Değişmeyen bir eğitim verildiği için bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmamaktadır. Eğitim de birlik ve beraberlik bulunmaktadır. İdealizmde iyi insan ahlaklı ve nesnel değerleri benimseyen kişidir. Bu özelliği benimseyen daimiciler kişilik ve karakter eğitimine önem vermişlerdir. Karakter eğitiminin kişinin ahlaki yargılarına çok şey kattığını savunmuşlardır. Entelektüel eğitim söz konusudur. Bu eğitim ile sorgulayan bireyler yetiştirilir. Doğru bilginin insan aklında bulunduğu inanılmaktadır. Buradaki amaç insan aklını kullanarak bu bilgiye ulaşmasıdır. Bu bilgilere sokratik yöntemler ile ulaşabilmektedir. Sokratik yöntemler sorular sordurarak zihindeki düşünceleri ortaya çıkartır ve onları doğru sonuçlara yönlendirir. Böylece sorgulayan bireyler yetiştirilmiş olur. Sokratik yöntemi benimseyen daimicilik akımı öğretmen merkezlidir. Bunun nedeni öğretmenin sorular sorarak öğrencinin düşüncelerini dışarı çıkartmaktadır. Öğretmen aynı zamanda öğrencilerin ahlaki rol modelidir. Çünkü hayat tecrübelerini paylaşmaktadır. Buradaki bir tutarsızlık öğrencilerin nesnel değerleri yanlış öğrenmesini sağlar (Kumral 2015). Daimicilik konu merkezlidir. Beşerî bilimlerin eğitimi söz konusudur. Felsefe, psikoloji, sosyoloji gibi ruhu eğiten derslere ağırlık verilmektedir. Bilimsel derslere yer yoktur. Klasik eserler eğitimi verilmektedir. Klasik eserlerin okutulması ile bireye nesnel değerler kazandırılmaktadır. Batı toplumlarında nesnel değerler mitoloji kitaplarından öğrenilmektedir. Doğu toplumlarında ise dini kitaplardan öğrenilmektedir. Özcülük, felsefe ve eğitim alanlarında bir akımdır. Özcülük, eğitimin amacının bireyin kişisel gelişimini ve özgürlüğünü sağlamak olduğunu savunur. Özcüler, öğrencilere kendi yollarını keşfetmelerine, kendi düşüncelerini geliştirmelerine ve kendi yollarını bulmalarına izin vermek için öğrenme sürecini özgürleştirir. Esasicilik akımı kronolojik sıralamaya göre bakıldığında ilerlemecilik akımından sonra ortaya çıkmıştır. İlerlemecilik akımı geleneksel eğitime tepkidir ancak esasicilik ona zıt olarak geleneksel eğitim anlayışını savunmaktadır. Esasicilik, idealizm ve realizm akımlarından etkilenmektedir. Realizm akımının etkisi

daha ön plandadır. Realizm akımı gerçeğin akıldan bağımsız var olduğunu savunan bir felsefi görüştür. Realizmde gerçek, duyularla algılanmaktadır. Duyularla algılanan şey maddedir. Bireylerin maddenin bilgisine ulaşması amaçlanmaktadır. Maddenin bilgisi deney ve gözlemlerle ispatlanabilen nesnel bilgidir. Esasicilik eğitim anlayışında nesnel ve akademik bilginin öğrenilmesi amaçlanmaktadır. John Locke insan zihninin doğuştan boş olduğunu savunmaktadır. Öğrenci de boş bir levhaya sahip olduğundan hiçbir bilgiye sahip değildir ve bu bilgilere öğretmen aracılığı ile ulaşmaktadır. Bu yüzden öğretmen merkezli bir anlayıştır. Öğretmen öğrencinin boş zihnini doldurduğu için tüm konulara hâkim olmalıdır. Öğretmen herkese aynı konuyu öğreteceği için bireysel farklılıklar önemli değildir. Öğretmen ahlaki bir rol model değildir. Sadece konuları öğrenciye aktaran kişidir. Bu yüzden dersten sonraki yaptığı etkinlikler öğrencilere aktarılmamaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere esasicilik anlayışında öğretim, eğitimden önce gelir. Öğretim daha ön planda olduğu için konu merkezli bir anlayış vardır. Esasicilik felsefesinde okuma, yazma, matematik, fen ve dil gibi konular bulunmaktadır. Daha çok pozitif bilimlere yer vardır. Ezber ve sık sık tekrar ile konuların öğrenilmesi istenmektedir. Konular iyi ezberlenip, öğrenilmediğinde ceza yöntemi ile öğretmeye başvurulabilmektedir. Öğrencinin dışarıdan bir sorun getirmesine müsaade edilmemektedir. Bu sorun beraberinde problem çözmeye, tartışma gibi konuları ortaya çıkarır bu da zaman kaybı olarak görülmektedir. Özelden genele sonuç çıkarma yöntemiyle elde edilen bilgi, kesin doğrudur. Okulun görevi de kesin bilgileri kısa sürede öğrenciye aktarmaktır. Esasicilik anlayışına genel olarak bakıldığında insana kültürel değerler kazandırmak ve yaşanabilecek çatışmayı önlemektir. İlerlemecilik, felsefe ve eğitim alanlarında bir akımdır. İlerlemeciler, eğitimin toplumun ve insanlığın ilerlemesi için gerekli olduğunu savunur. İlerlemeciler, öğrencilere, bilim ve teknolojinin gelişmesine ayak uydurabilmeleri, sosyal ve kültürel değişimlere uyum sağlayabilmeleri için öğrenmelerine izin verir. 19. ve 20. Yüzyıllarda savaşların, insanları psikolojik olarak yıpratması ve insanların bu düzenden sıkıldıkları için yeni bir düzen arayışına girmişlerdir. Yeni düzenin alt yapısını da özgürlük ve çağdaşlık kavramları oluşturmaya başlamıştır. Bu kavramlar ile yeni düzen kurulmuştur. Bu düzene pragmatizm denilmektedir. Pragmatizme göre bilgiye deney ve gözlem yolu ile ulaşılmaktadır. Pragmatizm anlayışı kendini eğitimde de göstermiştir. John Dewey pragmatizm felsefesini eğitime uyarlamıştır ve bu eğitim akımına ilerlemecilik denir (Asmaz, 2019). İlerlemecilik akımı geleneksel eğitime tepkidir. Geleneksel eğitim modellerinde öğretmen aktif rol almaktadır ve tutucu bir eğitim görülmektedir. İlerlemecilik ise öğrencinin merkezde olduğu ve herkesin düşüncelerini serbestçe dile getirdiği bir akımdır. Bu yüzden çağdaş bir eğitim anlayışı altında incelenmektedir. James'e göre bir bilgi ona faydalı olduğu sürece doğrudur. Örneğin bir bilgi sorunun çözümüne yardımcı olmuyorsa bilimsel bilgi dahi olsa fayda sağlamadığı için o bilginin bir önemi olmamaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere insanlar bilgiyi kendisine sağladığı fayda doğrultusunda anlamlandırır. Özel bilgi anlayışı bulunmaktadır. Kişiden kişiye farklılık göstermektedir. İlerlemeciliğe göre sürekli bir değişim halinde olduğumuz için bir bilgiye körü körüne bağlanma yoktur. Değişim var olduğu sürece güncel bilgiler gelir bir zaman sonra yeniden değişme gösterebilirler. İlerlemecilik akımı Dewey'e göre öğrenci merkezli olmalıdır. Eğitim öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda verilmelidir. Bu yüzden bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur. Her öğrenci ayrı ayrı ilgi alanlarına yönlendirilir. Bunu öğretmen sağlamaktadır. Öğretmen rehber konumundadır ve diğer akımlara göre görevi farklıdır. Çünkü her çocuğun ayrı ayrı durumuyla ilgilenmek zorundadır ve onların kabiliyetlerine göre ayrı ayrı etkinlikler yapmaktadır. Aynı şekilde bu yaptığı etkinliklere aktif bir katılım sağlamalıdır. Öğrenciler kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam yaratmalıdır. Üzerine bu yüzden öğretmenin daha fazla yük binmektedir. Öğrenciler içinde yaratıcılığı ve iş birliğini geliştireceğini düşündükleri için uygulamalı derslere ağırlık verilmiştir. Öğrenci yaparak, yaşayarak ve gözlemleyerek o bilgiye ulaşmaktadır. Bu yüzden öğrendiği bilginin kalıcılığı daha fazladır. Buradan da anlaşılacağı üzere okul, yaşamın tam kendisidir. Bu okullara örnek olarak köy enstitüleri verilebilmektedir. Öğrenci sınıf ortamına dışarıdan bir sorun getirebilmektedir. Bu soruna sınıfta iş birliği içerisinde problem çözmeye tekniklerini kullanarak bir çözüm yolu aranmaktadır. Bunlardan da anlaşılacağı üzere ilerlemecilik akımı birey üzerine inşa edilmiştir ve onu yaşama hazırlayan bir süreci kapsamaktadır.

Yeniden yapılandırıcılık, felsefe ve eğitim alanlarında bir akımdır. Yeniden yapılanmacılar, eğitimin mevcut yapısının değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini savunur. Yeniden yapılanmacılar, öğrencilere, gerçek hayatta kullanabilecekleri becerileri öğrenmelerine, problemleri çözmelerine ve düşüncelerine izin vermek için öğrenme sürecini yeniden yapılandırır. Yeniden yapılandırıcılık, ilerlemecilik felsefesinin devamı niteliğindedir. İlerlemecilik felsefesinde olduğu gibi yeniden yapılandırıcılıkta pragmatizmden etkilenmektedir. Ek olarak varoluşçuluk akımının etkisi de görülmektedir. Varoluşçuluk akımı, toplumların

savaşlar sonrası yaşadıkları sorunlar sonucu ortaya çıkmıştır. Çıkış şekline de anlaşılacağı üzere varoluşçuluğun temelinde toplumu yeniden kalkındırma ilke edinmiştir. Bu akımların etkisinde olduğu için yeniden yapılandırmacılığın temelinde de toplum kavramına bir vurgu vardır. Ayrıca toplum kavramı ile gelen sorunlara da çözüm bulma yatmaktadır. Bu düşünceler ışığında bunu eğitime uyarlayarak bir eğitim felsefesi elde edilmiştir. Buna yeniden yapılandırmacılık denir. Yeniden yapılandırmacı eğitim felsefesi toplumun ihtiyaçları doğrultusunda verilecek eğitim ile toplumun gelişeceğini ve değişime ayak uydurabileceğini savunur. Ancak değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak zordur. Her gün nerdeyse onlarca sorunla karşılaşmaktadır. Örneğin kirlilik, teknolojik bağımlılıklar, kıtlık ve savaşlar gibi sorunlar dünyayı etkilediği gibi insanın kendisinde de onlarca soruna yol açmaktadır. Bu yüzden devamlı olarak değişen dünyaya uyum sağlamak için insan, düşünce yapısını ve yaşamını sürekli bir değişim içinde tutmalıdır. Bu değişimleri yapacak kurum okuldur. Okulda verilen eğitimlerle kişinin kendisini bulması sağlamalıdır. Bu eğitimler aslında her bireyin ihtiyacına özel olarak ayrı ayrı verilmelidir. Programlar yapılırken bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Buradaki en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen, öğrenciye yol gösterici konumundadır. Aynı zamanda öğrenciye rahat hissedeceği bir eğitim ortamı hazırlamalıdır. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilere toplumdaki sorunlara çözüm ürettirerek toplumu yeniden yapılandırabileceklerine inandırmalıdır. Böylece öğrenci eğitim ortamında aktif birey haline dönmektedir. Öğrencinin aktifliği uygulamalı ve üretim ağırlıklı derslerde anlaşılmaktadır. Öğrenciye ceza yöntemi asla kullanılmamaktadır. Ezberci öğretime karşı çıkılır daha çok dersler uygulamalı öğretilmektedir. Sosyal ve doğa derslerine ağırlık verilmektedir (Kahramanoğlu, Özbakış, 2018). Derslerde deney, gözlem ve gezi gibi araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Ölçme değerlendirmede ise sürekli ve ortak değerlendirme anlayışı hakimdir. Böylece bu eğitim felsefesinde öğrenci çevresinde gördüğü sorunları gözlemleyerek onları da sınıfa getirip ortak bir değerlendirme yapılarak çözüm yolları aranmaktadır. Öğrenciler için özgürlük sahası ne kadar genişletilirse çözüm yollarındaki yaratıcı fikirler o kadar gelişmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere eğitimler günlük hayattan kopuk olmamaktadır (Erkılıç, 2013). Yeniden yapılandırmacılık eğitim felsefesinden anlaşılacağı üzere bu eğitimi veren kurumların amacı: Çağın kültürel değerlerinin ortaya çıkardığı krizi aşmak ve toplumu yeniden düzenleyerek inşa etmektir. Eğitim, insanların hayatlarının temel parçalarından biridir. Eğitim felsefesi, eğitimin amacını, yöntemlerini ve hedeflerini incelemeyi içerir. Eğitim fakültesi öğrencileri, eğitim felsefesinin temellerini öğrenir ve uygulama fırsatlarını elde ederler. Üniversite öğrencileri ise, felsefi akımların eğitim üzerindeki etkisini ve uygulanmasını inceleme fırsatı bulurlar. Bu makalede, eğitim felsefesi, eğitim fakültesi öğrencileri, üniversite öğrencileri ve felsefi akımların eğitim ile ilişkisi incelenecektir. Bu çalışma kapsamında yapılan literatür taraması, eğitim fakültesi öğrencilerinin felsefi akımlar üzerine tutumlarını incelemeye yönelik çalışmaları içermektedir. Öncelikle, daimicilik, özcülük, ilerlemecilik ve yeniden yapılandırmacılık gibi felsefi akımların eğitim alanında tanımlanması ve anlaşılması konusunda literatür incelenmiştir. Bu konularda yapılan çalışmalar arasında, "Preservice teachers' beliefs and attitudes toward philosophical foundations of education" (Eğitim felsefesinin temellerine yönelik öğretmen adaylarının inançları ve tutumları) (R. J. Sosniak, 1995) ve "Philosophical orientations of preservice teachers: A cross-cultural study" (Öğretmen adaylarının felsefi yönelimleri: Kültürel bir çalışma) (M. K. Smith & R. J. Sosniak, 2002) gibi çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar, eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin felsefi tutumlarını incelemeye odaklanmış ve benzer sonuçlar ortaya koymuşlardır. Özellikle, öğrencilerin daimicilik ve ilerlemecilik felsefi akımlarına eğilimli oldukları görülmüştür. Birçok çalışma, eğitim fakültesi öğrencilerinin felsefi akımlar konusunda farklı tutumlar sergilediğini ve bu tutumların eğitim alanındaki deneyimleri, eğitim hedefleri ve gelecekteki eğitim kariyerleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Örneğin, bazı çalışmalar, eğitim fakültesi öğrencilerinin daimicilik ve özcülük akımlarına daha yakın olduklarını, ilerlemecilik ve yeniden yapılandırmacılık akımlarına ise daha az yakın olduklarını rapor etmiştir. Ayrıca, eğitim fakültesi öğrencilerinin felsefi akımlara olan tutumlarının, eğitim alanındaki deneyimleri, eğitim hedefleri ve gelecekteki eğitim kariyerleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Örneğin, eğitim fakültesi öğrencilerinin deneyimleri, hedefleri ve gelecekteki kariyerleri daha ileriye, ilerlemecilik ve yeniden yapılandırmacılık akımlarına olan tutumları daha yüksek olabilir. İnsan öğrenmeye ve eğitime ihtiyacı olan bir varlık olduğundan bu temel ihtiyacı karşılanırken insanın sorunlarla karşılaşması beklenen bir durumdur. Felsefe sorunlarla ilgilenen bir kavramdır. Felsefe ve eğitim ilgilendikleri konunun insan olması yönüyle ortaklık taşımaktadır. İnsana nelerin hangi şekilde öğretileceğini bilmek, insanı bilinçli bir şekilde eğitebilmenin ön koşuludur. Bu da ancak yaşamın anlamı ve amacı hakkında bilgi sahibi olunmasıyla mümkündür (Çoban, 2020). Felsefenin

ilgi alanı içerisinde ahlaksal ve toplumsal değerlerin irdelenmesi, bu irdelemeler sonucunda eğitim programları ve etkinlikleri ile ilgili fikirler üretmek, bilginin ve bilmenin doğasını araştırmak, bilgiyi kazanırken kullanılan yöntemleri değerlendirmek, insanın yaratıcılığını kullanarak elde ettiği sanat ile insanın yaratıcılığı arasındaki bağları kurmak yer almaktadır. Bu ilgi alanı içerisinde muhakemenin, eleştirici zekanın yöntemlerini ve ilkelerini araştırmak da bulunmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında eğitim felsefesinin önemi daha da açıklık kazanmaktadır. Öğretmenlerin gerçekten nitelikli birer öğretmen olarak yetiştirilmesi toplumlarda büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi zamanla çeşidini artırmış ve değişmiştir. Değişimde önemli rolü olan öğretmenin rolü de önceki zamanlara göre büyük bir farklılaşma yaşamıştır. Günümüzde meydana gelen değişmelerin, gelişmelerin halk tarafından benimsenmesi konusunda da öğretmenlere ciddi görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu görevleri yerine getirebilmeleri de ancak nitelikli olarak yetiştirilmeleriyle mümkün olmaktadır (Erdem, 2011). Felsefe, insanın evreni anlamlandırmaya ve pek çok soruya yanıt aramaya çalışırken yararlandığı disiplinlerden bir tanesidir. Felsefe bir bilgi alanı oluşturmaktadır ve bu bilgi alanı insanın evren ve evrenin insanlarla ilişkisi üzerine düşünmesi sonucu oluşmuştur (Guttek, 2011). Felsefenin amacı da diğer bilim dalları gibi bilgi türü elde etmektir. Hem felsefi hem de bilimsel bilgi var olan bir şeyin bilgisidir (Menşüoğlu, 2005). Platon'a göre bu var olanı bilmek düşüncenin yöntemli bir çabasıyla mümkün olmaktadır (Bilhan 1991). Felsefe ile bilim bu yönleriyle ortaklıklar taşımaktadır. Felsefe her bilimle ilişki kurabilen bir disiplin olduğundan her bilim de felsefe ile ilişki kurmak zorundadır (Büyükdüvenci, 1991). Bu nedenle bilgi alanlarının tümü kendini felsefi bir bakış açısı ile doğrulamak durumundadır (Timuçin, 2008). İnsanlar hayatın her alanında ve tabii eğitim sistemleri alanında da kendi felsefi görüşlerini benimseyip bu felsefi hareketlerini hayata geçirebilmektedirler. İnsanlara eğitimle kazandırılan şeyler insanların hem kendi hem de toplumsal felsefelerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Sönmez, 2014). Tüm bunlara bakılarak felsefe ve eğitimin iç içe olduklarını söyleyebilmek mümkündür. Eğitim felsefesi insanların etkili bir hayat sürdürebilmesi için gerekli olduğu düşünülen şeyleri genel hatlarıyla belirtmektedir (Tyler, 2014). Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da düşünürken belli kavramlar kullanılmakta olup bu kavramlar alınan kararları, yapılan hareketleri etkilemektedir. Felsefe, bu kavramların oluşturulduğu yerdir (Üstüner, 2005). Eğitimdeki amacımızı belirlemede de felsefi görüşlerin büyük bir etkisi bulunmaktadır. Eğitim felsefesi eğitimdeki uygulamaları eleştirmektedir. Eğitimdeki uygulamaların ülkenin ihtiyaçlarına uygun olup olmadığını, toplum ve kültürle olan tutarlılığını eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmektedir (Değirmencioğlu 2000). Felsefi akımlarla oluşturulan eğitim felsefeleri yetiştirilen insanların hepsinin aynı tipte olmamasını amaçlamaktadır. Eğitim felsefesi, eğitim programlarının hazırlanmasında temel alınmakta olup oluşturulan program ile yetiştirilecek öğrencinin özelliklerini tanımlamaktadır. Tüm bunlara bakılarak eğitimin amaçlarını ve sonuçlarını belirlerken felsefenin bir ölçüt olduğu söylenebilmektedir (Ornstein, 2016). Sonuç olarak, eğitim fakültesi öğrencilerinin felsefi akımlara olan tutumları önemlidir ve bunların eğitim alanındaki deneyimleri, eğitim hedefleri ve gelecekteki eğitim kariyerleri ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bu nedenle, eğitim fakültesi öğrencilerinin felsefi akımlar üzerine tutumlarının araştırılması, eğitim programları açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim felsefesi akımlarına olan yatkınlıklarının araştırılmasıdır. Bu bağlamda Ekiz tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak, öğrencilerin eğitim felsefesi akımlarına yatkınları ölçülmüştür. Ölçeğe ait güvenilirlik ve geçerlilik için faktör analizi ve Cronbach's alfa değerlerinden yararlanılmıştır. Daha sonra demografik farklılıkların incelenmesi için t testi ve ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma Modeli

Çalışmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Eğitim gören öğrencilerin durumlarının analizi için kesitsel analiz tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Çalışmanın evreni Türkiye'de eğitim fakültesinde okuyan üniversite öğrencileri olarak belirlenmiştir. Devlet ve Vakıf üniversiteleri dikkate alınarak katılımcılara ulaşılmıştır. 851 katılımcının devlet üniversitesinden olduğu çalışmaya toplam 1209 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin felsefe akımlarına karşı tutumlarını araştırmak için (Ekiz, 2005)' in hazırladığı 40 ifadeli ölçek kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler internet üzerinden form yardımıyla toplanılmıştır. Veri toplama süreci 2022 Ocak- 2022 Mart ayları arasında dijital olarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Anket yardımıyla toplanan verilerin öncelikle güvenilirlik ve geçerlilik analizleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonrasında, katılımların demografik yapılarına ait özet istatistikler elde edilmiştir. Elde edilen öğrencilerin akımlara yatkınlık değerlerinin normallik dağılımına bakılmıştır. Normal dağılım gösteren veriler için ikili gruplarda bağımsız t testi uygulanırken, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ANOVA analizinden yararlanılmıştır. Analizler SPSS 22 programında gerçekleştirilip olup, %95 güvenilirlik ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin felsefe akımlarına karşı tutumlarını araştırmak için (Ekiz, 2005)' in hazırladığı 40 ifadeli ölçek kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik bilgilerini içeren sorulara ankette yer almıştır. 851'i devlet toplam 1209 öğrencinin katıldığı örnekleme ait demografik bilgiler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Cinsiyetiniz	N	%
Kadın	791	65,4
Erkek	418	34,6
Toplam	1209	100
Kaçıncı sınıfta okuyorsun?		
Hazırlık	63	5,2
1	346	28,6
2	366	30,3
3	221	18,3
4	213	17,6
Toplam	1209	100
Bir üniversitesinde okuyorum?		
Devlet	851	70,4
Vakıf	358	29,6
Toplam	1209	100

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin %65,4'ünün kadın, %34,6'sının erkek olduğu görülmektedir. Sınıf dağılımına bakıldığında 63 öğrencinin hazırlık, 346 öğrencinin birinci sınıf, 366 öğrencinin ikinci sınıf, 221 öğrencinin üçüncü sınıf ve 213 öğrencinin ise son sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Ölçeğe ait güvenilirlik ve geçerlilik

İfade	Daimicilik	Özcülük	İlerlemecilik	Yeniden Yapılandırıcılık	Cronbach's Alfa
S13	0,581				
S37	0,578				
S11	0,569				
S40	0,528				
S15	0,522				0,688
S31	0,517				
S7	0,506				
S32	0,462				
S26	0,449				
S25	0,401				
S27		0,702			
S19		0,662			
S22		0,655			
S17		0,652			
S9		0,571			0,747
S3		0,548			
S4		0,496			
S18		0,464			
S29		0,434			
S16			0,807		
S39			0,788		
S6			0,773		
S10			0,711		
S2			0,71		0,866
S33			0,701		
S12			0,644		
S20			0,615		
S14			0,532		
S23				0,838	
S28				0,808	
S36				0,763	
S8				0,763	0,823
S21				0,651	
S5				0,554	
S24				0,515	
S34				0,48	

KMO: 0,932 Bartlett's Testi: 18162,257 (p<0,01)

Cronbach's Alfa: 0,9

Tablo 2’de ölçeğe ait güvenilirlik ve geçerlilik istatistiklerine yer verilmiştir. Buna göre yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinde hesaplanan KMO değeri 0.932 ve Bartlett’s testi değerinin anlamlılık düzeyinin 0.01’den küçük olduğu görülmüştür. Buna göre, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ve boyut indirgenebileceği sonucuna varılmıştır. Faktör analizine göre ifadelerin boyutlara dağılımı orijinal çalışmadakine benzer olduğu ve en düşük faktör yükünün 0.4’ün üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre oluşturulan boyutların geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca oluşturulan boyutlara ait güvenilirlik için Cronbach’s alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçeğe ait iç tutarlılık katsayısının 0.9 olduğu ve alt boyutlarının ise sırasıyla 0.688, 0.747, 0.866 ve 0.823 olduğu görülmüştür. Söz konusu değerlerin 0.6’ın üzerinde olmasından dolayı boyutların güvenilir olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik ve geçerlilik analizinden sonra elde edilen boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Tanımlayıcı İstatistikler

Akımlar	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Daimicilik	1209	2,8958	0,60744	1	5
Özcülük	1209	2,4727	0,69565	1	5
İlerlemecilik	1209	3,8663	0,80848	1	5
Yeniden Yapılandırıcılık	1209	3,788	0,7753	1	5

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin felsefe akımları açısından en yüksek ortalamaya sahip akımın ilerlemecilik olduğu görülmüştür. Benzer şekilde en düşük ortalamaya sahip akımın ise özcülük olduğu görülmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akımlarda farklılık gösterip göstermediğinin analizi için t-testinden yararlanılmıştır. T-testi analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete göre felsefe akımlarına ait t-testi sonuçları

Akımlar	Cinsiyetiniz	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t	p
Daimicilik	Kadın	791	2,8937	0,53615	0,01906	-0,151	0,88
	Erkek	418	2,8998	0,72408	0,03542		
Özcülük	Kadın	791	2,3926	0,64366	0,02289	-5,29	<0,01
	Erkek	418	2,6241	0,76278	0,03731		
İlerlemecilik	Kadın	791	4,001	0,67144	0,02387	7,339	<0,01
	Erkek	418	3,6114	0,96948	0,04742		
Yeniden Yapılandırıcılık	Kadın	791	3,8982	0,6517	0,02317	6,228	<0,01
	Erkek	418	3,5795	0,93278	0,04562		

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyete göre daimicilik akımında bir farklılık tespit edilememiştir (p=0.88). Fakat özcülük felsefe akımına göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0.01). Benzer şekilde ilerlemecilik ve yeniden yapılandırıcılık akımları için ise kadın öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür (p<0.01).

Tablo 5. Üniversite türüne göre felsefe akımları

Akımlar	Bir üniversitesinde okuyorum?	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t	p
Daimicilik	Devlet	851	2,8671	0,60694	0,02081	-2,537	0,011
	Vakıf	358	2,964	0,60401	0,03192		

Özcülük	Devlet	851	2,4448	0,67958	0,0233	-2,147	0,032
	Vakıf	358	2,5388	0,72915	0,03854		
İlerlemecilik	Devlet	851	3,8608	0,82475	0,02827	-0,362	0,717
	Vakıf	358	3,8793	0,7694	0,04066		
Yeniden Yapılandırıcılık	Devlet	851	3,7663	0,79445	0,02723	-1,504	0,133
	Vakıf	358	3,8397	0,72624	0,03838		

Tablo 5 incelendiğinde, ilerlemecilik ve yeniden yapılandırıcılıkta devlet ve vakıf üniversitesi eğitim fakültesi öğrencileri açısından farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Ancak, daimicilik ve özcülük akımları açısından, vakıf üniversitelerinde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin devlet üniversitesinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

Tablo 6. Sınıfa göre Felsefe akımlarına göre ANOVA sonuçları

Akımlar	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Port Hoc
Daimicilik	Hazırlık	63	2,77	0,788	1,644	0,161	
	1	346	2,89	0,595			
	2	366	2,95	0,580			
	3	221	2,88	0,630			
	4	213	2,87	0,585			
Özcülük	Hazırlık	63	2,45	0,735	2,68	0,03	4<->1
	1	346	2,52	0,642			4<->2
	2	366	2,52	0,680			
	3	221	2,42	0,756			
	4	213	2,36	0,718			
İlerlemecilik	Hazırlık	63	3,55	1,01	5,059	<0,01	Hazırlık<->1,2,3,4
	1	346	3,78	0,831			1<->Hazırlık,2,4
	2	366	3,92	0,732			
	3	221	3,88	0,803			
	4	213	3,99	0,80			
Yeniden Yapılandırıcılık	Hazırlık	63	3,52	0,967	3,114	0,015	Hazırlık<->1,2,3,4
	1	346	3,74	0,806			1<->Hazırlık,2
	2	366	3,84	0,708			
	3	221	3,84	0,797			
	4	213	3,80	0,734			

Tablo 6'da öğrencilerinin okudukları sınıf düzeyine göre felsefe akımlarına bakışlarının farklılaşmış ve farklılaşmadığı incelenmiştir. ANOVA analizine göre, daimicilik akımında farklılık görülmezken, diğer akımlarda sınıfa göre farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan post-hoc analizi sonucuna göre ise, özcülük akımı açısından dördüncü sınıf öğrencilerinin, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine göre daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, ilerlemecilik akımına göre ise, hazırlık öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülürken, birinci sınıf öğrencilerinin de ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Son olarak, yeniden yapılandırıcılık akımına göre ise hazırlık öğrencilerinin en düşük ortalamaya sahip olduğu istatistiksel olarak görülmüştür. Ek olarak, yeniden yapılandırıcılık akımı açısından birinci sınıf öğrencilerinin ikinci sınıf öğrencilerine göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Felsefe akımı, bir dizi benzer düşünceleri veya anlayışları içeren, belli bir zaman diliminde veya coğrafyada ortaya çıkan bir topluluk olarak tanımlanabilir. Eğitim ve eğitim felsefesi arasındaki ilişki, eğitimin amacını, içeriğini ve uygulamasını belirleyen temel ilkeleri ve değerleri tanımlamaktadır. Eğitim felsefesi, eğitimin amacını, hedeflerini ve yöntemlerini belirlerken, eğitim ise bu amaçları, hedefleri ve yöntemleri uygulamaya çalışır. Bu bağlamda, eğitim fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin söz konusu eğitim felsefesi açısından değerlendirmeleri önem kazanmıştır.

Yapılan çalışma ile, eğitim fakültesinde okuyan lisans öğrencilerinde, daimicilik ve özcülük akımlarının düşük olduğu fakat ilerlemecilik ve yeniden yapılandırıcılık akımlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, özcülük felsefe akımına göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya olurken, ilerlemecilik ve yeniden yapılandırıcılık akımları için ise kadın öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Üniversitenin türü açısından bakıldığında ise devlet üniversitelerinin, vakıf üniversitelerine göre daimicilik ve özcülük akımları açısından istatistiksel olarak daha düşük bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeylerinde de söz konusu akımlar bazında farklılık olduğu görülmüştür.

Bu çalışma sadece lisans öğrencileri ile kısıtlı olarak yapılmış olup, ileriki çalışmalarda formasyon eğitimi alan öğrencilerle de karşılaştırmalı bir çalışma yapılması önerilmektedir. Ayrıca, söz konusu çalışmada eğitim felsefesi akımlarından temel dört akım ele alınmıştır. Diğer akımlarında yer aldığı çalışmalar ileriki çalışmalar için önerilmektedir.

Referanslar

- Afacan, Ö. (2012). *Nermi Uygur'un eğitim felsefesi* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Asmaz, A. (2019). *John Dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Aydoğdu, H. (2004). Modern kimlikte öznenin ölümü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10).
- Bilhan, Saffet. 1991. *Eğitim Felsefesi-Kavram Çözümlemesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Büyükdüvenci, Sabri. 1991. *Eğitim Felsefesine Giriş*. Ankara: Savaş yayınları.
- Çoban, Mustafa Ergün Ahmet. 2020. *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Değirmencioğlu, Coşkun. 2000. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdem, Ali Rıza. 2011. «Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Öğretmen Yetiştirme Programlarının Felsefesi.» *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 89-97.
- Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim Felsefeleri Açısından Köy Enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 1-19.
- Gutek, Gerald L. 2011. *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kahramanoglu, R., & Özbakış, G. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi Ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 8-27

- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *HAYEF Journal of Education*, 12(2), 59-68.
- Menşüoğlu, Takiyettin. 2005. *Felsefeye Giriş*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Ornstein, Allan C. 2016. *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, Veysel. 2014. *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2011). Atatürk'ün Eğitim Felsefesi (Atatürk'ün Söyledikleri ve Yazdıkları Işığında). *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 1-27.
- Tyler, Ralph W. 2014. *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üstüner, Mehmet. 2005. *Eğitimin Felsefi Temelleri*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Extended Abstract

A philosophy movement can be defined as a community that includes a set of similar thoughts or understandings, that emerged in a certain time period or geography. The relationship between education and educational philosophy defines the basic principles and values that determine the purpose, content and application of education. While the philosophy of education determines the purpose, goals and methods of education, education tries to implement these goals, objectives and methods. In this context, the evaluation of undergraduate students studying at the faculty of education in terms of the said educational philosophy has gained importance. In this context, educational philosophy trends were evaluated in a survey conducted with 1209 education faculty students with simple random sampling. The scale developed by Ekiz (2005) was taken into account in the study. The scale is a form whose reliability and validity have been shown by Ekiz. It also consists of 4 sub-dimensions and a total of 40 statements. Students' tendencies towards philosophy movements were evaluated based on the scores obtained from the scale. First of all, reliability and validity analyze of the data collected with the help of the questionnaire were carried out. Afterwards, summary statistics of the demographic structures of the participants were obtained. The normality distribution of the students' susceptibility to currents was examined. While independent t-test was applied in paired groups for normally distributed data, ANOVA analysis was used in comparisons of more than two groups. Analyzes were carried out in SPSS(Statistical Package for the Social Sciences) Version 22 program and analyzed with 95% confidence level.

The study was carried out with a total of 1209 volunteer participants, 851 of which were students studying at state universities. 65.4% of the participants are female students. It is seen that 65.4% of the students are female and 34.6% are male. Looking at the class distribution, it is seen that 63 students are preparatory students, 346 students are first graders, 366 students are second grade students, 221 students are third grade students, and 213 students are senior students. Analyzes were carried out on the points of aptitude for philosophy movements, which were obtained as a result of reliability and validity analyzes. It was observed that the internal consistency coefficient of the scale was 0.9 and its sub-dimensions were 0.688, 0.747, 0.866 and 0.823, respectively. It was seen that the current with the highest average in terms of students' philosophy movements was progressivism. Similarly, it is seen that the trend with the lowest average is essentialism. As a result of the analyzes made, it was seen that essentialism, progressivism and restructuring movements changed according to gender. The dimensions provided reliability and validity values in accordance with the original scale. In addition, it was concluded that there are differences in perennialism and essentialism movements in the type of university. In general, it was concluded that the gender of the student, the level of education and the type of university she attended were effective in the philosophy movements. There was no difference in perennialism flow according to gender. However, according to the essentialism philosophy movement, it was found statistically significant that female students had a higher average than male students. Similarly, it was seen that female students had higher averages for progressivism and restructuring movements. It has been examined whether the students' perspectives on philosophy movements differ according to the grade level they are studying. It has been observed that there is no difference between state and foundation university education faculties students in progressivism and restructuringism. However, in terms of perennialism and essentialism movements, it was determined that the education faculty students studying at foundation universities were higher than the students studying at state universities. According to the one way ANOVA analysis, while there is no difference in perennialism, it is seen that there is a difference in other movements according to class. According to the results of the post-hoc analysis, it was seen that the fourth grade students had a lower average than the first and second grade students in terms of essentialism. In addition, according to the progressivism trend, it was observed that the preparatory students had a lower average than the students at the other grade level, while it was determined that the first year students differed compared to the second and fourth grade students. Finally, it was statistically seen that preparatory students had the lowest average according to the restructuring movement. In addition, it is seen that first-year students have a lower average than second-year students in terms of the restructuring movement.



Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Gülhan KARALIOĞLU*^a, Nuriye SEMERCİ^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :22.02.2023

Düzeltilme :15.06.2023

Kabul :19.06.2023

Keywords:

Eğitim,

Kariyer eğitimi,

Meslek.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın temel amacı Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersine Yönelik Öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma tarama modeline dayanan nicel bir çalışmadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistikler ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, Rehberlik ve kariyer planlama dersi programının kazanımlarına ilişkin öğretmenlerin olumlu düşündükleri, dersin uygulanmasına yönelik açıklamaların yeterli olduğu ve öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı ancak etkinliklerde kullanılması gereken materyallerin temininde güçlük yaşandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ders kapsamında en çok "Sınav Kaygısı" ve "Verimli Ders Çalışma" üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Araştırmada rehberlik ve kariyer planlama dersini yürütürken okullarda akademik başarının çok fazla önemsenmesi ve dersin pandemi sürecinde uzaktan yürütülmesi karşılaşılan güçlükler olarak belirtilmiştir. Kalitenin artırılması için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi ve eğitimlerin yaygınlaştırılması, dersin önemine ilişkin öğrenci, öğretmen, veli ve idarecilerin bilgilendirilmesi ve dersin 8.sınıftan önceki kademelerden başlanması gibi öneriler sunulmuştur.

Evaluation of Eighth Grade Guidance and Career Planning Course According to Teachers' Views

Article Information

DOI:

Article History:

Received :22.02.2023

Revised :15.06.2023

Accepted :19.06.2023

Keywords:

Education,

career education,

Job.

Abstract

The main purpose of this research is to determine the views of teachers on the Eighth Grade Guidance and Career Planning Course. The research is a quantitative study based on the survey model. Convenience sampling method, one of the non-random sampling methods, was used in the formation of the study group. Teacher Opinions Questionnaire for Eighth Grade Guidance and Career Planning Course was used as data collection tool in the research. Data were analyzed with descriptive statistics. As a result of the research, it was revealed that the teachers thought positively about the achievements of the Guidance and career planning course program, the explanations for the implementation of the course were sufficient and the active participation of the students was ensured, but there was

*İlgili Yazar: gulhan.karalioglu@gmail.com

^a Bartın Üniversitesi, Bartın/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-0065-4296>

^b Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Bartın/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-5347-9858>

Article Type:
Research Article

difficulty in obtaining the materials that should be used in the activities. In addition, it was determined that "Exam Anxiety" and "Efficient Studying" were mostly emphasized in the course. In the research, it was stated that academic success was given too much importance in schools while conducting the guidance and career planning course and the difficulties encountered were to conduct the course remotely during the pandemic process. Suggestions such as providing in-service training to teachers and disseminating the trainings in order to increase the quality, informing students, teachers, parents and administrators about the importance of the lesson, and starting the lesson from the levels before the 8th grade were presented.

Giriş

İnsan doğduğu andan ölene dek sosyal çevresi ile iletişim halindedir ve süreç içerisinde bu sosyal çevrenin arzu ve beklentilerine uyacak şekilde davranış kalıpları geliştirir. Bu davranışların bir bölümü rastlantılar ve kendi kendine gelişirken önemli bir bölümü ise yetişkinlerce planlanarak kazandırılır. Bireyde toplum tarafından olması istenen davranışların kazandırılma sürecine eğitim adı verilir. Eğitimin amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesi ile "iş ve meslek" sahibi olup topluma katkı sağlamasına yardım etmektir (Kuzgun, 2016; MEB, 2014). Eğitim sürecinin bir kolunun da mesleki gelişime katkı sağlaması olarak düşünülmektedir. Bu kapsamda rehberlik hizmetleri eğitimde büyük önem taşımaktadır (MEB, 2014). Bir okulda öğretim hizmetlerinin yanında öğrencilerin gelişimine uygun alan oluşturmak, karşılaşılan zorlukları çözmek ve gerekli olacak önlemleri almak için rehberlik hizmetleri sunulmaktadır (Çam, 2008,). Eğitim süreci içinde rehberlik hizmetlerinin önem arz eden bir amacı da kişide var olan gizil güçlerinin yeteneklerinin, kapasitelerinin ortaya çıkartılarak, uygulanmaya başlanması, devam ettirilmesi ve geliştirilmesidir. Rehberlik hizmetinin bu yönü öğrencilerin kendine uygun olacak bir eğitim kurumuna, bransa, işe ya da mesleğe yönelmesi ve istediği yere ulaşabilmesi için yapılacak çalışmaları kapsamaktadır (Yeşilyaprak, 2017).

Bireyin kendini tanıyarak doğru bir mesleki tercih yapması; kendisini gerçekleştirmesi, fiziksel ve zihinsel şekilde kendini geliştirmesi yolunda varoluş sebebi ve statü kaynağı olarak tanımlanmaktadır (Sarıkaya ve Khorshid, 2009; Atli, 2016). Birey kişiliğinde bulunan özelliklerini ve kendi yeteneklerini işiyle uygunlaştırabildiği zaman işinden memnun ve mutlu olarak iş gücü verimliliğini arttırmaktadır (Koroğlu, 2014). Kariyer planlama sürecini doğru yönetenler, kaynak, zaman israfı gibi olumsuzluklardan etkilenmeden ülkenin kalkınıp ilerlemesine önemli katkılar sağlar (MEB, 2014). Bu doğrultuda okullarda öğrencilerin kariyer planlamalarını desteklemek ve kariyer eğitimi vermek için mesleki rehberlik çalışmaları yapılmaktadır. Kariyer eğitiminin önemi göz önüne alınarak mesleki rehberlik çalışmalarında etkili yaklaşımların belirlenmesi ve bu yaklaşımların yaygınlaştırılması doğru ve başarılı bir eğitim ortamını oluşturacaktır (Bohn ve McConville, 2019).

Bireyin yaşamdaki yeri, kendisinin ve yaşamının anlamını bulması, çoğunlukla çalıştığı iş ve seçtiği meslek alanı ile ilişkilendirilmektedir. Eğitimin her kademesinde rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesi süreci, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine paralel olan eğitim birimlerine, iş ve meslek alanlarına "yönlendirilmesi" işlevi şeklinde başlamıştır (Yeşilyaprak, 2019). Bu doğrultuda ülkemizde küçük yaşlardan başlanarak ve aile, öğretmen, okul yönetimi ile kariyer danışmanları birlikte bu süreçte iş birliği yaparak çocukların amaç ve kariyer planlarını doğru şekilde yönlendirmek için çalışmalar yapılmaktadır (Aktın, 2017). Sınıf rehber öğretmenleri, okul idareleri, aileler ve danışmanların iş birliğinde, çocuğun erken dönemlerinden itibaren ilgili planlar doğrultusunda ve profesyonel şekilde başlatılan kariyer ve kişisel gelişim çalışmaları çocukları kendisini tanıyan, ruhsal anlamda sağlıklı, üretken bir kariyer hayatına hazırlayacaktır (Özdemir Yaylacı, 2007).

Ülkemizde 1976-1994 yılları arasında öğrencilerin ilgi ve becerilerini erken yaşta belirleyip onları mesleki ve teknik eğitim alanlarına yöneltme çalışmalarına başlanmıştır (Kuzgun, 2006). 1997 yılında kabul edilen 4306 yasası ile ilk ve ortaokullar birleştirilerek temel ve zorunlu eğitimin 8 yıl olacağı, sekizinci yılda öğrencilerin ortaöğretim (lise) kurumlarına ve/veya iş alanlarına yönlendirileceği, bu çalışmanın okul rehberlik grubunca yapılacağı ve Milli Eğitim Sisteminin bu yönlendirmeye açık olacak şekilde yeniden düzenleneceği kararlaştırılmıştır (MEB, 1997). 2012- 2013 eğitim ve öğretim yılından

itibaren, 1 ve 5. sınıflardan başlanarak kademeli olarak uygulanan İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi incelendiğinde, ortaokul son sınıfta (8. sınıf), haftada 1 ders saati olmak üzere öğrencilerin kendisini tanımaya, yeteneklerini öğrenerek kendini gerçekleştirmesine, yaratıcı ve üreten birey olmasına katkı sağlamak üzere “Rehberlik ve Kariyer Planlama” dersinin yer aldığı görülmektedir. Programının amacı kendini tanıyan, ilgi ve yeteneklerinin farkında olan, toplumda mesleklerin meslek edinmenin önemini kavrayan ve kariyer planlamasını yapabilecek bireyler yetiştirmektir. 8. Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programı’nı alan öğrencilerin;

- Kendi potansiyelinin farkında olan,
- Dahil olduğu programın kendi gelişim ve hayatına katkısını bilen,
- Hayatını düzenleyebilmenin önemini kavrayan,
- Geleceğe için plan yapabilme özelliğini edinmiş,
- Kendi kariyer hayatına yönelik fırsatların farkına varan ve değerlendirebilen,
- Mesleklerin hayatımızdaki konumunu ve önemini fark edebilen,
- Her mesleğin yaşamda öneminin ve değerinin farkında olan,
- Çevresinde var olan fırsatları değerlendirebilen birer yetişkin olmaları beklenmektedir (MEB, 2014).

Sekizinci sınıflara uygulanmak üzere 2014 yılında hazırlanan “Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programı” kazanımları 2020 yılında Sınıf Rehberlik Programının (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim) hazırlanmasıyla değiştirilmiştir. Sınıf Rehberlik Programında yer alan sekizinci sınıf kazanımlarının Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Öğretim Programı kazanımlarının yerine kullanılmasına karar verilmiştir (MEB, 2020).

Kendi ilgi ve yeteneklerinin farkına varmaları gereken ve mesleki anlamda önemli kararların verilmekte olduğu 8. Sınıfın daha çok mercek altına alınması gerekmektedir. Bireyler sahip oldukları yetenekleri, potansiyel ve gizil güçleri ortaya çıkarabilecekleri, kendilerini ifade edebilecekleri alanlara ihtiyaç duyarlar. Bu alanların oluşturulması ve bireylerin kendi fırsatlarını oluşturma ve fark etme süreçlerinin desteklenmesi, teknolojileri kullanabilme becerisinin geliştirilmesi ve iş yaşamıyla ilgili bilgi ve becerilerinin artması kariyer danışmanlığının amaçları arasında yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2016). Pershing ve Demetropoulos’un (1981) “Guidance and Guidance Systems in Secondary Schools: The Teacher’s Views” adlı çalışmalarında 248 öğretmene 19 rehberlik etkinliğinin yer aldığı bir ölçek gönderilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenler kariyer rehberliğinin önemli bir işlev olduğuna inanmaktadırlar; ancak, öğrencilere kariyer rehberliği sağlamada okul rehberlik sistemlerinin yeterliliğine karşı olumsuz bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Betz ve Luzzo (1996) tarafından yürütülen “Career Assessment and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale” isimli çalışmada bireyin kariyer kararı derecesini ölçmek için tasarlanmış olan Kariyer Karar Verme Öz-yeterlik Ölçeği (CDMSE) kullanılmıştır. 60 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda bu süreçte ilgili videolar izletilmiş bir kariyer danışmanı ile görüşmeler yapılması sağlanmıştır. Sonuç olarak ise deney grubu puanlarında artış gözlenmiştir. Bu süreçte yapılan müdahalelerin bireylerin kariyer planlamaları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Yapılan bu çalışmada Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklerin, uygulamadaki eksikliklerin anlaşılmasının yanında dersin daha verimli yürütülmesine ilişkin öneriler ve dersin öneminin anlaşılması amaçlanmıştır. Bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmadan hareketle aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programının öğelerine (Genel amaçlar, kazanımlar, içerik, uygulama süreci ve değerlendirme) ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi kapsamında en sık üzerinde durulan konular nelerdir?
3. Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersini yürütürken karşılaşılan güçlükler nelerdir?
4. Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programının etkili uygulanmasına ilişkin katılımcı önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplanması ve toplanan verilerin analizine dair istatistiksel yöntemler ve teknikleri oluşturmaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modeline dayalı nicel çalışmadır. Araştırma var olan durumun ortaya konulması programın eksik, güçlü ve iyileştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesi yönünden betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmaların amacı, bir olayı mümkün olduğunda bütün ve dikkatlice tanımlamaya çalışmaktır (Büyüköztürk vd., 2011).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının vakit, para ve iş gücü kapsamında oluşan olumsuzlukları sebebi ile kolay ulaşılabilecek ve uygulama yapılabilecek grupları tercih etmesidir (Bayram, 2015; Büyüköztürk vd., 2017). Araştırma çalışma grubunun Batı Karadeniz'deki ortaokullarda çalışan okul rehber öğretmenleri, psikolojik danışmanları ve sekizinci sınıflara sınıf rehber öğretmenliği yapmış öğretmenlerden oluşması planlanmıştır. Ancak dünya genelinde yaşanan COVID-19 Salgını neticesinde alınan tedbirler kapsamında pandemi sürecinde eğitimlerin uzaktan yürütülmesi sebebi ile bu amaca ulaşılamamıştır. Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik hazırlanan anket Google formlar aracılığı ile internet üzerinden katılımcılara iletilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda çalışmakta olan 200 öğretmen oluşturmaktadır. Anket katılımcılara pandemi döneminde internet aracılığı ile ulaştırabildiği için hedeflenen kitleye ulaşılamamıştır. Kısıtlamaların olduğu dönemde yüz yüze çalışmalar yapılamadığı için internet üzerinden gelen veriler üzerinden çalışmalar yapılmıştır. Anketler gönüllülük esas alınarak uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 200 katılımcının demografik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların demografik özellikleri

Cinsiyet	N	Eğitim Düzeyi	N	Branş	N	Mesleki Deneyim	N
Erkek	92	Lisans	173	Matematik	39	1-5	48
Kadın	108	Lisansüstü	27	Türkçe	25	6-10	79
				İngilizce	23	11-15	30
				Fen Bilimleri	19	16-20	20
				Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	16	20+	23
				Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	12		
				Diğer	66		

Tablo 1 incelendiğinde çalışmada 92 erkek 108'i kadın olmak üzere 200 öğretmenin bulunduğu ve 173'ünün lisans 27'sinin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çalışmaya en çok Matematik ve Türkçe branşında olan öğretmenlerin katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Mesleki deneyim açısından incelendiğinde 6-10 yıldır çalışmakta olanların oranının daha çok geri kalan kategorideki katılımcıların dengeli bir şekilde dağıldığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi kullanılmıştır.

Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi, MEB tarafından hazırlanan Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/Lise) öğeleri göz önünde bulundurularak ve ilgili alan yazın incelenerek (Yazgünoğlu ve Demirel, 2012; Karataş ve Baltacı, 2013; Camadan vd., 2018; Öztürk vd., 2020) oluşturulmuştur. Uzman görüşü öncesi 19 sorudan oluşan anketin ilk dokuz sorusu kişisel bilgiler, 10 sorusu derse ilişkin görüşlerle ilgilidir. Taslak anket, kapsam geçerliği için üçü sınıf rehber öğretmeni, ikisi psikolojik danışman ve üçü eğitim programları öğretim alanında görev yapan öğretim elemanından olmak üzere sekiz uzmana görüş almak amacıyla gönderilmiştir.

Uzman görüşlerinin analizleri sonrası anket formundaki sorular düzenlenip bilgilendirici onam metni forma eklenerek toplam 17 maddeden oluşan bir anket hazırlanmıştır. İlk 9 soru kişisel bilgiler, sekiz madde derse ilişkin görüşlerle ilgili (Kazanımlar=11 madde, kazanımların değerlendirilmesi= 11 madde içerik (yeterlik alanları)=12 madde, ders kapsamında üzerinde durulan konular= 13 madde, öğretme-öğrenme süreci (etkinlikler) =11 madde, dersi yürütürken karşılaşılan zorluklara ilişkin=12 madde, programın daha verimli uygulanmasına ilişkin= 10 madde, sınama durumları (ölçme ve değerlendirme) =11 madde) olarak hazırlanmıştır. Anket formundaki ilk soru olan kazanımlar için ilk üç kazanımın sıralanmasının istenmesi, 2-3-5-6 ve 7. maddelerin evet-hayır ve kısmen şeklinde değerlendirilmesi ile 4 ve 8. maddelerin birden fazla seçeneğin işaretlenmesi şeklinde anketin doldurulması istenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Düzenlemeler yapılarak son hali verilen Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi 2020-2021 yılında gerçekleşen COVID-19 salgını ile alınan kısıtlamalardan dolayı Google Formlar aracılığıyla internet üzerinden uygulanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu onay belgesi alınmıştır.

Veriler SPSS (22.0) paket programı kullanılarak betimsel istatistikler (frekans ve yüzdelik) ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

1. Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programının Öğelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi programının genel amaçlarından en temel üç amacına ilişkin katılımcılar tarafından belirlenen görüşler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Programın en temel üç amacına ilişkin katılımcı görüşleri

Maddeler	f	%
1. Kendi ve başkalarının duygularını anlayan ve kendi duygularını ifade edebilen bireyler yetiştirmek,	118	20.4
2. Öğrenme yaşantıları yoluyla kendini tanıyabilen bireyler yetiştirmek	102	17.6
3. Problem çözme ve karar verme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek,	84	14.5
4. Kişiler arası iletişim becerileri ve karakter güçleri gelişmiş bireyler yetiştirmek,	79	13.7
5. Kendine uygun ders, dal/alan ve meslek seçebilen bireyler yetiştirmek,	55	9.5
6. İçinde bulunduğu çevresine ve topluma uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek,	46	8.0
7. Hayat boyu öğrenme modelini alışkanlık hâline getiren bireyler yetiştirmek,	35	6.1
8. Akademik planlama ve kariyer planlama yapabilen bireyler yetiştirmek,	30	5.2
9. Çalışarak üretmenin önemini benimseyen bireyler yetiştirmek,	14	2.4
10. Kök değerleri gelişmiş bireyler yetiştirmek,	9	1.6
11. İyi oluş düzeyleri yüksek bireyler yetiştirmek,	6	1.0

Araştırma bulgularına göre Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi programının genel amaçlarından en temel üç amacına ilişkin katılımcıların görüşü ile sırasıyla; “Kendi ve başkalarının duygularını anlayan ve kendi duygularını ifade edebilen bireyler yetiştirmek (%20,4),” “Öğrenme yaşantıları yoluyla kendini

tanıyabilen bireyler yetiştirmek (%17,6)", ve "Problem çözme ve karar verme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek (%14,5)" amaçları belirtilmiştir. Bunun yanında dördüncü sırada "Kişiler arası iletişim becerileri ve karakter güçleri gelişmiş bireyler yetiştirmek (%13,7)" amacının da katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından işaretlendiği görülmektedir. Araştırma bulgularına göre programın; "Çalışarak üretmenin önemini benimseyen bireyler yetiştirmek (%2,4)", "Kök değerleri gelişmiş bireyler yetiştirmek (%1,6)" ve "İyi oluş düzeyleri yüksek bireyler yetiştirmek (%1,0)" en az işaretlenen amaçlar olmuştur. Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi programının kazanımlarının değerlendirilmesine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Programın kazanımlarına ilişkin katılımcı görüşleri

Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
1. Kazanımlar gerçekleştirilebilir düzeydedir.	123	60.9	72	35.6	7	3.5
2. Kazanımlar birbiri ile uyumludur.	137	67.9	55	27.2	10	5.0
3. Kazanımlar gelişim alanlarını kapsamaktadır.	140	69.3	53	26.2	9	4.5
4. Kazanımlar öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	142	70.3	52	25.7	8	4.0
5. Kazanımların işleme sırası esneklerdir.	125	61.9	63	31.2	14	6.9
6. Kazanımlar seviyeye uygun değildir.	58	28.7	55	27.2	89	44.1
7. Kazanımların sayısı çok fazladır.	70	34.7	79	39.1	53	26.2
8. Kazanımlar diğer öğretim programlarıyla dil birliği sağlamaktadır.	112	55.4	79	39.1	11	5.4
9. Kazanımlar belirlenirken bireysel farklılıklar dikkate alınmamıştır.	60	29.7	78	38.6	64	31.7
10. Kazanımlar çağdaş eğitim sisteminin ihtiyaçlarına uygun değildir.	47	23.3	62	30.7	93	46.0
11. Kazanımlar diğer derslerin kazanımları ile uyum sağlamaktadır.	115	56.9	71	35.1	16	7.9

Programın kazanımlarına ilişkin cevaplar incelendiğinde; katılımcıların %60,9'u programın kazanımlarının gerçekleştirilebilir düzeyde olduğunu düşünürken %35,6'sı kısmen gerçekleştirilebilir düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Katılımcıların %67,9'u kazanımları birbiri ile uyumlu bulurken katılımcıların %44,1'i kazanımları öğrenci seviyesine uygun bulmadığını belirtmektedir. Ancak katılımcıların %69,8'i kazanımların gelişim alanlarını kapsadığını ve %70,3'ü de kazanımların öğrenci gelişim özelliklerine uygun olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların %61,9'u kazanımların işleme sırasının esnek olduğunu katılırken katılımcıların %39,1' kazanım sayılarının fazlalığına kısmen katılmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların çoğu kazanımların çağdaş eğitim sisteminin ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlandığı (%46,0), kazanımların diğer derslerin kazanımları ile uyum sağladığı (%56,9) ve kazanımların diğer öğretim programları ile dil birliği konusunda uyumlu olduğu (%55,4) yönünde fikir beyan etmişlerdir. Kazanımlar belirlenmesinde katılımcıların %31,7'si bireysel farklılıkların dikkate alındığını düşünürken %38,6'sı bireysel farklılıkların kısmen dikkate alınmadığını belirtmektedir.

Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi programının içeriğine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Programın içeriğine ilişkin katılımcı görüşleri

Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	F	%
1. Program içeriği ve kazanımlar birbiriyle uyumludur.	146	72.3	51	25.2	5	2.5
2. Program içeriğindeki konular öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.	120	59.4	71	35.1	11	5.4
3. Programın içeriği öğrenci düzeyine uygundur.	129	63.9	63	31.2	10	5.0
4. İçerik çok yoğundur.	82	40.6	83	41.1	37	18.3
5. İçerikte sosyal duygusal gelişim alanına yeterli ağırlık verilmiştir.	105	52.0	80	39.6	17	8.4
6. İçerikte akademik gelişim alanına yeterli ağırlık verilmiştir.	110	54.5	75	37.1	17	8.4
7. İçerikte kariyer gelişim alanına yeterli ağırlık verilmiştir.	109	54.0	79	39.1	14	6.9
8. Programda içeriğe ilişkin açıklamalar yetersizdir.	59	29.2	81	40.1	62	30.7
9. Programın içeriği bu ders için yeterli değildir.	54	26.7	78	38.6	70	34.7
10. Programın içeriği öğrencilerin ilgisini çekmektedir.	76	37.6	97	48.0	29	14.4
11. Kök Değerler (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) program içerisine dengeli bir şekilde yansıtılmıştır.	122	60.4	71	35.1	9	4.5
12. Karakter Güçleri (azim ve kararlılık, öğrenme aşkı, merak, umut ve iyimserlik, nezaket, sosyal zeka, yaşam coşkusu, cesaret, tedbirlilik, affedicilik, şükran duyma, mizah gibi) program içerisine dengeli bir şekilde yansıtılmıştır.	111	55.0	84	41.6	7	3.5

Araştırma bulgularına göre katılımcıların %59,4’ü program içeriğindeki konuların öğrencilerin ihtiyaçlarına, %63,9’u program içeriğinin de öğrenci düzeyine uygun bulduklarını belirtirken dersin içeriğini ise katılımcıların %40,6’sı yoğun bulurken %41,1 kısmen yoğun bulmaktadırlar. Bununla birlikte katılımcılar program içeriği ve kazanımların uyumlu olduğunu (%72,3), içerikte sosyal duygusal gelişim (%52,0)- akademik gelişim (%54,5) ve kariyer gelişim (%54,0) alanına yeterli düzeyde ağırlık verildiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların %40,1’i program içeriğine ilişkin açıklamaları kısmen yetersiz bulurken %30,7’si açıklamaları yeterli bulmaktadır. Katılımcıların %38,6’sı da programının içeriğinin bu ders için kısmen yetersiz olduğunu %30,7’si ise yetersiz olmadığını belirtmektedir. Bu kapsamda katılımcıların çoğu içeriği bu ders için yetersiz bulmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların %60,4’ü Kök Değerlerin (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik), %55,0’ı Karakter Güçlerinin (azim ve kararlılık, öğrenme aşkı, merak, umut ve iyimserlik, nezaket, sosyal zeka, yaşam coşkusu, cesaret, tedbirlilik, affedicilik, şükran duyma, mizah gibi) program içerisine dengeli bir şekilde yansıtıldığını belirtmektedir. Katılımcıların çoğu kök değerler ve karakter güçleri konusunda programı yeterli bulmaktadırlar. Bununla birlikte katılımcıların %37,6’sı programın içeriğinin öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtirken %48,0’ı ise programın kısmen öğrencilerin ilgisini çektiğini ifade etmektedir. Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi programının uygulamasının değerlendirilmesine ilişkin katılımcı cevapları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5: Programın uygulama kısmına ilişkin katılımcı cevapları

	Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	F	%
1.	Uygulama sürecine ilişkin açıklamalar yeterlidir.	115	56.9	68	33.7	19	9.4
2.	Program bireysel farklılıkları temel almaktadır.	107	53.0	69	34.2	26	12.9
3.	Kazanım ve uygulama süreçleri arasında ilişki yoktur.	59	29.2	57	28.2	86	42.6
4.	İçerik ve kazanımlara bakıldığında program çok yoğundur.	81	40.1	82	40.6	39	19.3
5.	Etkinliklerde kullanılması gereken materyallerin temininde güçlük yaşanmaktadır.	83	41.1	80	39.6	39	19.3
6.	Etkinliklerin uygulanmasında okul binası ve bahçesi uygundur.	97	48.0	73	36.1	32	15.8
7.	Etkinliklerin uygulanması için ders süresi yeterlidir.	85	42.1	64	31.7	53	26.2
8.	Program öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin iş birliği ile yürütülmektedir.	88	43.6	85	42.1	29	14.4
9.	Uygulanan etkinlikler öğrencileri gelecekte karşılaşılabilecek problemlere karşı güçlendirmektedir.	104	51.5	87	43.1	11	5.4
10.	Etkinlikler öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlıdır.	103	51.0	78	38.6	21	10.4
11.	Programın uygulanmasında öğrencilerin aktif katılımı sağlanmaktadır.	119	58.9	72	35.6	11	5.4

Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcılar uygulamada kullanılan etkinliklerin öğrencileri gelecekte karşılaşılabilecek problemlere karşı güçlendirdiğini (%51,5), öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı olduklarını (%51,0) ve uygulamada öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığını (%58,9) ifade etmektedirler. Katılımcıların %43,6'sı programın öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin iş birliği ile yürütülmesi gerektiğini düşünürken %14,4'ü ise bu iş birliğinin gerekli olmadığını ifade etmektedir. Katılımcıların %42,1'i uygulama esnasında ders sürecinin yeterli olduğunu, %31,7'si kısmen yeterli olduğunu belirtirken katılımcıların %26,2'si verilen zamanın etkinliklerin uygulanması için yeterli olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların çoğu etkinliklerin uygulanması için ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların %48,0'ı okul binası ve bahçesinin çalışmalar için uygun, %36,1'i kısmen uygun olduğunu düşünmektedir. Ancak bunların yanında katılımcıların %41,1'i etkinliklerde kullanılması gereken materyallerin temininde güçlük yaşandığını, %39,6'sı da teminde kısmen güçlük yaşandığını ifade etmektedir. Katılımcılar aynı zamanda uygulama sürecine ilişkin açıklamaların yeterli olduğunu (%56,9), programın bireysel farklılıkları temel aldığını (%53,0), kazanım ve uygulama süreçleri arasında ilişki olduğunu (%42,6) ve birbirinden bağımsız olmadığını ifade etmişlerdir. Tüm bu ifade edilenlerle birlikte katılımcıların %40,1'i içerik ve kazanımlara bakıldığında programın çok yoğun olduğunu, %40,6'sının da kısmen yoğun olduğunu ifade ettiğini görmekteyiz. Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi kazanımlarının değerlendirilmesine ilişkin katılımcı cevapları Tablo 6.'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Dersin kazanımlarının değerlendirilmesine ilişkin katılımcı cevapları

Maddeler	F	%
1. Öğrencileri Gözlemleyerek	112	20.4
2. Öğrenciler ile Konuşarak	111	20.3
3. Öz Değerlendirme formları kullanarak	60	10.9
4. Veliler ile Görüşerek	60	10.9
5. Öğrencilerin Süreç İçerisinde Katılımını Sağlayarak	60	10.9
6. Kontrol Edemiyorum	51	9.3
7. Etkinlik Değerlendirme Formları Kullanarak	35	6.4
8. Gözlem Formları Tutarak	28	5.1
9. Öğrencilerin Günlük Tutmalarını İsteyerek	17	3.1
10. Verilen Kazanımlar ile ilgili Küçük Grup Çalışmaları Yaptırarak (Rol Oynama Afiş/poster hazırlama Brifing, eğitsel oyun vb.)	14	2.6

Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi kazanımlarının nasıl takip edildiğine ilişkin olarak katılımcıların %20,4'ü "Öğrencileri Gözlemleyerek", %20,3'ü "Öğrenciler ile Konuşarak", %10,9'u ise "Öğrencilerin Süreç İçerisinde Katılımını Sağlayarak" süreci değerlendirdiklerini ve değerlendirme sürecinde öğrenciyi merkeze alarak doğrudan değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %10,9'u "Öz Değerlendirme formları kullanarak", "Veliler ile Görüşerek", %6,4'ü "Etkinlik Değerlendirme Formları Kullanarak", %5,1'i "Gözlem Formları Tutarak", %3,1'i "Öğrencilerin Günlük Tutmalarını İsteyerek" ve %2,6'sı "Verilen Kazanımlar ile ilgili Küçük Grup Çalışmaları Yaptırarak (Rol Oynama Afiş/poster hazırlama brifing, eğitsel oyun vb.)" süreci değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların %9,3'ü ise dersin değerlendirilmesini "Kontrol Edemediklerini" ve kazanımları değerlendiremediklerini ifade etmişlerdir.

2. Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Kapsamında En Sık Üzerinde Durulan Konulara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi kapsamında en sık üzerinde durulan konulara ilişkin katılımcı cevapları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Ders kapsamında üzerinde en çok durulan konulara ilişkin katılımcı cevapları

Maddeler	F	%
1. Sınav Kaygısı	131	17.0
2. Verimli Ders Çalışma	103	13.4
3. Üst Eğitim Kurumları ve Sınavlarını Tanıtma	92	12.0
4. İletişim	70	9.1
5. Motivasyon	68	8.8
6. Karar Verme	57	7.4
7. Geleceğe Yönelik Hedef Belirleme	53	6.9
8. Meslekleri Tanıma	50	6.5
9. Zaman Yönetimi	43	5.6
10. İlgi ve Yetenekler	38	4.9
11. Kariyer Planlama	33	4.3
12. Öz Bakım Becerileri	29	3.8
13. Diğer	2	0.3

Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi kapsamında en sık üzerinde durulan konulara ilişkin olarak katılımcılar sırasıyla %17,0'ı "Sınav Kaygısı", %13,4'ü "Verimli Ders Çalışma", %12,0'ı "Üst Eğitim Kurumları ve Sınavlarını Tanıtma", %9,1'i "İletişim", %8,8'i "Motivasyon", %7,4'ü "Karar Verme", %6,9'u "Geleceğe Yönelik Hedef Belirleme", %6,5'i "Meslekleri Tanıtma", %5,6'sı "Zaman Yönetimi", %4,9'u "İlgi ve Yetenekler", %4,3'ü "Kariyer Planlama" ve %3,8'i "Öz Bakım Becerileri" olarak ifade etmişlerdir. Aynı zamanda katılımcıların %0,3'ü diğer seçeneğini işaretlemiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen K102 "Branş öğretmenleri bu dersi eksik konu tamamlamak, konu tekrarı ya da test çözümü için kullanılmaktadırlar. Bu sebeple gerekli konuların üzerinde yeterince durulamamaktadır." şeklinde ifade ederken K168 "Öz saygı gelişimi" konusunu eklemiştir.

3. Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersinin Yürütülmesi Esnasında Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersinin yürütülmesi esnasında karşılaşılan zorluklara ilişkin katılımcı cevapları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Dersi yürütürken karşılaşılan zorluklara ilişkin katılımcı cevapları

Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
1. Derse ilişkin yanlış algıların mevcut olması	113	55.9	50	24.8	39	19.3
2. Dersten sorumlu öğretmenlerin derse gereken önemi vermemesi	97	48.0	51	25.2	54	26.7
3. Okullarda akademik başarının daha çok önemsenmesi	150	74.3	36	17.8	16	7.9
4. Sekizinci Sınıfların LGS' ye hazırlanması	142	70.3	41	20.3	19	9.4
5. Dersin farklı amaçlar (LGS hazırlanma, başka derslerin işlenmesi vb.) için kullanılması	133	65.8	37	18.3	32	15.8
6. Pandemi sürecinde dersin uzaktan yürütülmesi	145	71.8	41	20.3	16	7.9
7. Sınıf mevcudlarının fazla olması	94	46.5	56	27.7	52	25.7
8. Velilerin sürece katılmak istememesi	123	60.9	61	30.2	18	8.9
9. Öğrencilerin dersin önemine ilişkin algısının düşük olması	139	68.8	49	24.3	14	6.9
10. Ders kazanımlarının önemsenmemesi	129	63.9	56	27.7	17	8.4
11. Bazı kazanımlar gerçekleştirilirken sınıf rehber öğretmenlerinin yetersiz kalması	112	55.4	58	28.7	32	15.8
12. Program hakkında yeterli bilginin mevcut olmaması	117	57.9	57	28.2	28	13.9

Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersinin Yürütülmesinde katılımcıların %74,3'ü "Okullarda akademik başarının daha çok önemsenmesini" karşılaşılan problem olarak gösterirken; %71,8'i "Pandemi sürecinde dersin uzaktan yürütülmesini"; %70,3'ü bu dersin sekizinci sınıfta olduğunu ve "Sekizinci Sınıfların LGS' ye hazırlanmasını"; %68,8'i "Öğrencilerin dersin önemine ilişkin algısının düşük olmasını"; %65,8'nin "Dersin farklı amaçlar (LGS hazırlanma, başka derslerin işlenmesi vb.) için kullanılmasını"; %63,9'nun "Dersin kazanımlarının önemsenmemesini"; %60,9'u "Velilerin sürece katılmak istememesini"; %57,9'u "Program hakkında yeterli bilginin mevcut olmamasını"; %55,9'u "Derse ilişkin yanlış algıların mevcut olmasını"; %55,4'ü "Bazı kazanımlar gerçekleştirilirken sınıf rehber öğretmenlerinin yetersiz kalmasını" karşılaşılan güçlük olarak ifade etmektedirler.

Katılımcıların %46,5'i "Sınıf mevcudlarının fazla olmasını" karşılaşılan güçlük olarak ifade ederken %25,7'si mevcudların fazlalığını sorun olarak görmemektedir. Aynı şekilde katılımcıların %48,0'ı "Dersten sorumlu öğretmenlerin derse gereken önemi vermemesini" problem olarak görürken katılımcıların %26,7'si bunu problem olarak görmemektedir.

4. Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programının Etkili Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi programının daha verimli uygulanmasına ilişkin katılımcı cevapları Tablo 9’de gösterilmiştir.

Tablo 9: Programın daha verimli uygulanmasına ilişkin katılımcı cevapları

Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
1. Ders alt sınıflardan başlamalıdır.	180	89.1	16	7.9	6	3.0
2. Sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmeni arasındaki koordinasyon artırılmalıdır.	181	89.6	16	7.9	5	3.0
3. Sürece veli katılımı sağlanmalıdır.	175	86.6	19	9.4	8	4.0
4. Süreç içerisinde sınıf rehber öğretmenleri, okul rehber öğretmenleri ve idare iletişim içinde olmalıdır.	184	91.1	15	7.4	3	1.5
5. Dersin verimli yürütülebilmesi için okulun psikolojik danışmanı olmalıdır.	178	88.1	18	8.9	6	3.0
6. Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik becerilerinin geliştirilmesi için eğitim verilmelidir.	167	82.7	24	11.9	11	5.4
7. Sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik ve kariyer planlama dersinin işleyişi ve programı hakkında eğitimler verilmelidir.	163	80.7	28	13.9	11	5.4
8. Okul idarelerine rehberlik ve kariyer planlama dersinin önemi hakkında eğitimler verilmelidir.	169	83.7	24	11.9	9	4.5
9. Rehberlik ve kariyer planlama dersinin işlenmesinde gerekli materyaller ilgili okul idareleri tarafından sınıf rehber öğretmenlerine kaynak sağlanmalıdır.	176	87.1	23	11.4	3	1.5
10. Sistemde bu dersin ödemesinin yapılması sağlanmalıdır.	160	79.2	30	14.9	12	5.9

Katılımcıların %91,1’i “Süreç içerisinde sınıf rehber öğretmenleri, okul rehber öğretmenleri ve idarenin iletişim içinde olmasını”, %89,6’sı “Sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmeni arasındaki koordinasyon artırılmasını”, %89,1’i “Dersin alt sınıflardan başlamasını”, %88,1’i “Okulun psikolojik danışmanı olmasını”, %87,1’i “Dersin işlenmesinde gerekli materyaller ilgili okul idareleri tarafından sınıf rehber öğretmenlerine kaynak sağlanmasını”, %86,6’sı “Sürece veli katılımı sağlanmasını”, %83,7’si “Okul idarelerine rehberlik ve kariyer planlama dersinin önemi hakkında eğitimler verilmesini”, %82,7’si “Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik becerilerinin geliştirilmesi için eğitim verilmesini”, %80,7’si “Sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik ve kariyer planlama dersinin işleyişi ve programı hakkında eğitimler verilmesini” ifade ederek programın daha işlevsel olacağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte “Sistemde bu dersin ödemesinin yapılması sağlanmalıdır” ifadesi katılımcıların %79,2’si tarafından seçilerek dersin verimliliğinin artırılması konusunda en sonda yer almıştır.

Araştırma kapsamında bu bölümün sonunda diğer maddesi eklenmiştir. Bu kapsamda 17 katılımcı bu madde de dersin daha verimli işlenmesine ilişkin öneri bildirmiştir. Katılımcıların cevapları çoğunlukla dersin tüm sınıf düzeylerinde uygulanması, hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin desteklenmesi, dersin psikolojik danışmanlarca yürütülmesi, derse gereken önemin verilmesi ve ders saatinin artırılması yönünde olmuştur. Dersin sadece sekizinci sınıfta değil tüm sınıf düzeylerinde uygulanmasını, K36 “*Ders tüm sınıf düzeylerinde uygulanmalı...*” şeklinde ifade ederken K101 “*Dersin Beşinci sınıftan itibaren verilmesi gerektiğini... düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Derse gerekli zamanın verilerek ders saatinin artırılmasını K36 “*...sınıf öğretmenine öğrenciyle birbirlerini tanıyacak zaman verilmeli*” şeklinde ifade ederken derse gereken önemin verilmesini ve ihmal edilmemesi gerektiğini”, K172 “*.... En önemlisi ana dersler kadar önem verilmeli bu derse*” şeklinde ifade

etmiştir. İfade de görüldüğü üzere diğer dersler kadar bu dersin önemsenmediği ve gerekli zamanın ve önemin yeterli düzeyde derse ayrılmadığı anlaşılmaktadır. Dersin psikolojik danışmanlarca verilmesini K101 “...dersin psikolojik danışmanlarca uygulanması gerektiğini düşünüyorum” şeklinde ifade ederken okullarda psikolojik danışmanın bulunmasını K68 “Her okula mutlaka ve mutlaka bir PDR öğretmeni olmalı diğer branşlar bu konuda muhakkak ki yetersiz.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlere eğitimler verilmesini ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmenin önemini K39 “Sınıf rehber öğretmenlerine mutlaka eğitim verilmeli. “olarak ifade ederken K112 “Rehber öğretmenlerinin kendilerini iyi yetiştirmezlerse öğrenciyi doğru yönlendirmezler. Mezuniyet diğer branşlarda olduğu gibi temel oluşturur. Mezuniyet sonrası kendini geliştirmeyen öğretmenler hangi branş olursa olsun öğrenciyi doğru şekilde destekleyemeyeceklerdir. “olarak ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin görüşlerine göre Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programının incelendiği bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar şöyle sıralanabilir. Rehberlik ve Kariyer Dersi Programının en temel üç genel amacı öğretmenlere göre “Kendi ve başkalarının duygularını anlayan ve kendi duygularını ifade edebilen, Öğrenme yaşantıları yoluyla kendini tanıyabilen ve problem çözüme ve karar verme becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir”. Bu amaçlar, sınıf rehberlik programının uygulanma sürecinde probleme dayalı bir yaklaşım yerine öğrencileri karşı karşıya kalacakları sorunlara ilişkin hazır hâlde olmayı hedefleyen, gelişimsel, yeterlilik ve güç temelli bir yaklaşım anlayışı ile aynı amaca hizmet etmektedir (MEB, 2020). Birey kendini tanıyarak; kendisini anlamasına, çevresini tanımasına, sorunlarına çözüm yolu bulmasına, kendisine uygun olacak tercihler yapmasına ve kararlar alabilmesine destek olur. Bu sayede bireyin sağlıklı bir kimlik algısı gelişir, uygun seçimler yapar, sosyal alanda güçlenir ve çevresiyle doğru ve sürekli bir iletişim kurma becerisine sahip olur. Tüm bunlar bireye eğitsel alanda başarılı olmasına yardımcı olur ve meslek ile ilgili kararlarını sağlıklı almasına sağlar (Deniz ve Erözkan, 2017). Bu şekilde birey sahip olduğu tüm yeteneklerini en üst düzeyde geliştirmeye başlar (Burnard, 1992). Bu amaçlar kapsamında asıl hedef de zaten bireyin “kendisini gerçekleştirme” sürecinde ona destek olmaktır (Tekke ve Coşkun, 2019).

Bununla birlikte genel amaçlar içerisinde; kök değerleri gelişmiş ve iyi oluş düzeyleri yüksek bireyler yetiştirmek amaçları sıralamada sonlarda geldiği belirlenmiştir. İyi oluş; hayattan alınan doyum, ilgi ve sorumluluk, yaşamda karşılaşılan olaylara duyulan sevinç ve üzüntü, iş, ilişkiler, sağlıklı olma, eğlenme, anlam ve hedef ile ilişkili olan düşünce ve duyguları kapsar (Gencer, 2018). Öznel iyi oluş, “bireylerin hayatlarına ilişkin olarak yapmış oldukları bilişsel ve duygusal değerlendirmelerdir” (Diener ve Diener, 1996). Ayan (2019) çocukların öznel iyi oluşlarının, öğretmenlerle ve akranlarla olan ilişkisel bağlamdan önemli ölçüde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bugün okullardan bedensel, zihinsel ve psiko-sosyal yönden uyum gösteren, kendisini ve içinde var olduğu çevreyi geliştiren ve değiştirecek olan bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Yazgünoğlu ve Demirel, 2012). Bu dersin öğretmenlerinden beklenen iyi oluş düzeyleri yüksek bireyler yetirmek amacının sonlarda yer alması dikkat çekicidir. Akpınar (2016) akademik stres, okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve okul tükenmişliğinin akademik stres ile öznel iyi oluş arasında aracı rol üstlendiği ve akademik stresin okul tükenmişliği için, okul tükenmişliğinin de öznel iyi oluş için bir risk faktörü oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Okul tükenmişliğinin artması ergenlerde öznel iyi oluşu olumsuz etkileyen önemli faktörlerden biri olarak düşünülmektedir. Okullarda yürütülen psikolojik danışma hizmetleri bağlamındaki önleyici ve iyileştirici uygulama ve programların bu bulgu göz önünde bulundurularak planlanması ve yürütülmesi gereği ön plana çıkartmaktadır. Modern psikolojide öznel iyi oluş kavramı mutluluk, olumlu duygu durum içinde olma, yaşamdan zevk alma ve yaşamın anlamını bulma olarak da tanımlanmaktadır (Snyder ve Lopez, 2007). Yaşamda anlamın öznel iyi oluşa kattığı büyük değerden başlanarak, bireylerin kendilerini nasıl tanımladıklarına ve yaşamdan kendileri için ne beklediklerine ilişkin algılarının oluşma sürecinde onlara yardım edilebilir (Şahin, Aydın, Sarı, Kaya ve Pala 2012). Bununla birlikte önemli olan bir diğer nokta ise iyi oluş kavramının özerklik ve yetkinlik kavramları ile birlikte kariyer programlaması için iç görü sunmasıdır (Ryan ve Deci, 2000; Guay vd., 2003). Öğrencilerin kendilerini tanımaları, ilgi ve yeteneklerinin farkına vararak kendilerine uygun bir kariyer planlamaları yapmaları ve hayatta mutlu olabilmeleri açısından iyi oluş düzeylerinin yüksek olması önem arz etmektedir. Ayrıca ortaokul müfredatındaki kariyer programlarının, genç bir kişinin yaşamdaki yön ve anlam duygusunu etkileyebileceği görüşü unutulmadan bu alanda çalışmalar gerçekleştirilmelidir (Broadbent vd., 2012).

Öğretmenlerin en az işaretledikleri genel amaçlardan kök değerleri gelişmiş bireyler yetiştirmek genel amacının öğrencilere değerleri kazandırmak olduğu söylenebilir. Temeli ailede işlenmeye başlanan değerler, çocuklar bir eğitim kurumuna başladıklarında resmî ve planlı bir şekilde örgün eğitim kapsamında devam ettirilir. Eğitim kurumlarının hedefi hem akademik olarak başarılı hem de ana değerleri benimsemiş bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamaktır (Özbaşı, 2020). Birey ve toplum için önem arz eden kök değerler kazanımlarının sonlarda yer alması dikkat çekicidir. Rehberlik programına 2020 yılında yeni eklenen kök değerler kavramının henüz tam olarak anlaşılmasının bu amaçlar içerisinde ilk sıralara girememesinin nedeni olduğu söylenebilir.

Rehberlik ve kariyer planlama dersi programının kazanımlarına ilişkin öğretmenlerin olumlu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok olumlu buldukları noktalar; kazanımların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması, kazanımların gelişim alanlarını kapsaması ve programın kazanımlarının diğer öğretim programları ile dil birliği sağlamasıdır. Kazanımların içeriğinde bahsedilen gelişim; planlı, uygun ve sürdürülebilir bir ilerleme kaydetmeyi ifade etmektedir. Demirel (2010) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde rehberlik programı hedeflerinin diğer ders programlarındaki hedeflere paralel olarak belirlendiği için dil birliğinin sağlandığına ve öğrencilerin gelişim dönemlerine uyumlu olduğuna ilişkin görüşlere ulaşılmıştır.

Araştırmada program içeriği ve kazanımların birbiriyle uyumlu olduğu ancak içeriğin yoğun ve kazanım sayısının çok olduğunu belirlenmiştir. Benzer şekilde Öztürk vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da katılımcılar kazanımlar için sürenin az olduğunu belirtmişlerdir. Kazanımlar yoğun olduğu için sürenin yetmediğini bildirmişlerdir. Aynı çalışmada tek başına ve sınıfın tamamı için sorunların çözümünün rehberlik ve kariyer planlama dersinin çıktılarında gibi görüldüğü ancak ders için ayrılan sürenin kazanımlar ve problemlerin çözümü için yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuca ilişkin olarak çalışmada tek başına ve sınıfın tamamı için sorunların belirtilen derste ve zamanda çözülmeye çalışılması, öğrencilerin bu hususlarla ilgili olarak destek alabilecekleri ayrı bir zamana ihtiyaç duyduklarına ilişkin sonuca ulaşılmıştır. Nazlı (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin sınıf rehberliği uygulamasını benimsedikleri, sınıf rehberliğini 15 günde bir saat değil her hafta yapılmasını istedikleri, sınıf rehberliğini öğrencilerin gelişimlerine yararlı olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programının uygulanmasına yönelik açıklamaların yeterli olduğu ve öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı ancak etkinliklerde kullanılması gereken materyallerin temininde güçlük yaşandığı ortaya çıkmıştır. Nazlı (2004) tarafından yürütülen çalışmada rehberlik hizmetlerinin uygulamasında karşılaşılabilecek sorunlardan biri olarak gerekli araç gerecin olmaması sonucuna ulaşılmıştır. Yazgünoğlu ve Demirel (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise katılımcılar programlarda belirtilen materyallerinin, her bölge için kolay bulunamayabileceği yönünde sonuca ulaşılmıştır. Çok (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin materyal tasarımı konusunda güçlük yaşadığını belirtmeleri bu araştırma ile benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Rehberlik ve kariyer planlama dersinin daha verimli yürütülebilmesi açısından ders kapsamında kullanılacak materyallerin okul idareleri tarafından teminin sağlanması sürecin daha sağlıklı yürütülmesine zemin hazırlayacaktır.

Araştırmada kazanımların değerlendirilmesinde katılımcı öğretmenlerce en çok öğrencilerin gözlemlenmesi ve öğrenciler ile konuşarak değerlendirmenin yapıldığı anlaşılmaktadır. En az kullanılan değerlendirme yöntemi olarak da verilen kazanımlar ile ilgili küçük grup çalışmaları yaptırılması (Rol Oynama Afiş/poster hazırlama Brifing, eğitsel oyun vb.) olduğu belirlenmiştir. Programın değerlendirilmesinde ise uygulama sürecinde kazanım etkinlikleri ile ulaşılan sürece ilişkin veriler, etkinliklerde ve etkinlik sonrasında öğrenci, öğretmen ve veliler gibi çalışılan gruba uygulanacak ölçek, anket ve diğer ölçümlerle elde edilen sonuçlar ve öğrencilerin belirli zaman aralıkları ile başarı, okula devam durumları ve disiplin suç durumlarının incelenmesi ile elde edilecek verilerin kullanılması öngörülmektedir (MEB, 2020). Programda öğrencilerin hem zihinsel hem de duyuşsal öğrenmelerinin değerlendirilebilmesi için gerekli araçların kullanılmasını önerilmektedir. Program kapsamındaki diğer bir görüş ise test tekniklerinin (ölçekler, envanterler vb.) ve test dışı tekniklerin (gözlem, görüşme, günlük tutma) önerilmesidir. Bu husustaki öneriler incelendiğinde Rehberlik ve Kariyer Planlama dersinin öngörülen hedeflerinin öğrencilere kazandırılıp kazandıramadığının anlaşılması için zihinsel ve duyuşsal hedefleri değerlendiren farklı yöntemlerle ilgili pek fazla araçtan veri elde edilmesi uygun olacaktır (Erdem

ve Gürol, 2020). Bununla birlikte Yazgünoğlu ve Demirel (2012) tarafından yürütülen çalışmada sınıf rehberlik programında ölçme ve değerlendirmenin ne şekilde yapılacağına beklenildiği kadar net ve açık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erdem ve Gürol (2020) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin programda yer alan kazanımların değerlendirilmesine ilişkin olarak olumsuz görüşleri; sınıf rehber öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmede konusundaki bilgi eksiklikleri ve yetersizlikleri, çeşitli değerlendirme yöntemlerinden elde edilen verilerin tutarsız olması, farklı ve çeşitli değerlendirme şekillerinin ve uygulanan testlerin incelenmesinin zaman açısından sınırlı olması şeklinde sıralanmıştır.

Program kapsamında en çok “Sınav Kaygısı” ve “Verimli Ders Çalışma” konuları üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte “Öz Bakım Becerileri” ve “Kariyer Planlama” konularının en sonlarda geldiği görülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde üzerinde sıklıkla durulan konular ile dersin en temel amacına ilişkin belirlenen hedeflerin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Kariyer danışmanlığı, bireylerin becerileri ve ilgi alanlarına paralel olarak uygun meslek seçimi ve hayatlarının ilerleyen dönemlerinde başarılı olmasında ilk önce kendini, sonrasında ise aile ve öğretmenin bireyi yakından tanımaya yardımcı olarak aslında yön verici bir işlevi üstlenmektedir. Eğitimde kariyer gelişimi, öğrencinin derslerden ve yaşamsal faaliyetlerinden arta kalan zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirme, ilgi alanlarını tanıma, sorumluluklarının bilincinde olma, meslekleri tanıma, öğrenmeyi öğrenme, okulda edindiği bilgiler ile gelecekteki çalışma hayatı arasındaki ilişkiyi kurabilme, kimlik gelişimi gibi beceri alanları ile ilişkilidir (Özdemir Yaylacı, 2007). Öztürk vd. (2020) tarafından yürütülen çalışma da sınıf rehber öğretmenleri, rehberlik ve kariyer planlama dersine ayrılan sürede lise sınavlarına hazırlıklar ya da öğrencilerin kişisel ve sınıf içi problemleri çözmek adına değerlendirdiklerini, ders içi etkinliklerin yeterince uygulamadığını belirtirlerken, aynı şekilde 8. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler de dersin bazen sınavlara hazırlık, eksik kalan konuların tamamlanmasına ilişkin yürütürken bazen de hedeflere paralel şekilde işlendiğini ve sürdürülebilirlik olmadığını ifade etmişlerdir. Program kapsamında en çok üzerinde durulan konuların başında verimli ders çalışma ve sınav kaygısının gelmesini eğitim sisteminin, süreç değerlendirme odaklı değil sınav odaklı olmasına, sınavların içeriğini kapsamayan derslere önem verilmemesini de beraberinde getirdiğini göstermektedir (Çivilidağ, Günbayı ve Yörük, 2015). Rehberlik hizmetlerinin eğitimde sekteye uğratarak aksatılması, sürekli ve işlevsel bir yapıda olmaması eğitim-öğretim sürecine zarar vermektedir. Okullarda eğitimin göz ardı edilerek sadece öğretime ağırlık verilmesi dengeli, toplumsal bakımdan beklenen, kendisini tanıyan ve geliştirmiş öğrencilerin yetişmesine ciddi derecede engeller oluşturmaktadır (Hatunoğlu & Hatunoğlu (2006). Araştırmada ise öğretmenler rehberlik ve kariyer planlama dersini yürütürken okullarda akademik başarının çok fazla önemsenmesini karşılaşılan en büyük zorluk olarak belirtmişlerdir.

Rehberlik ve kariyer planlama dersinin yürütülmesinde karşılaşılan diğer bir zorluk dersin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile verilmesi olmuştur. Çok (2021) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitime ilişkin olarak öğretmenler; öğrenciye ulaşmada sorun yaşama, kırsal alanlarda yaşayan öğretmen ve öğrencilerin internete erişim zorluğu, velilerin uzaktan eğitimle ilgili bilgi eksiklikleri, öğrencilerin yeterli teknolojik cihazlara sahip olmaması, alt yapı sorununun olması olarak belirtmişlerdir. Pandemi süreci ile birlikte okullarda uzaktan eğitime hızlı bir geçişin olması alt yapı eksikliklerini de beraberinde getirmiştir. Öğrenci, öğretmen ve velilerin bu sürece alışkın olmamaları adaptasyon süreci gerektirmiştir. Bununla birlikte küreselleşen dünyada eğitime dahil olanların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Farklı düzeyde eğitim veren her bir kurum teknolojinin sunduğu avantajları kullanarak bireylerin bilgi ve beceri düzeylerine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte eğitimden fayda sağlayamayanların sayısında bir azalmadan değil, artmadan bahsetmek doğru olacaktır (Balay, 2004).

Uzaktan yapılan eğitim kişi ve topluma pek çok fırsat sağladığı gibi birtakım yönlerden de sınırlılıklar oluşturmaktadır. Uzaktan eğitim, eğitmen ve öğrencinin fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunduğu, yüz yüze etkileşimden ziyade daha çok teknolojiye yararlanan bir eğitim modelidir (Johnson, 2003). Uzaktan eğitim, yüz yüze yapılan eğitimdeki iletişimi kolay bir şekilde yerine getirememektedir. Bundan dolayı uzaktan eğitim ile ders gören öğrencilerin sosyal olarak gelişimleri zedelenebilir ve zayıflayabilir. Ayrıca tek başına ve yardım olmadan çalışmayan öğrencilerin uzaktan eğitimden yeterince ve etkin bir şekilde yararlanmaları zor olabilir. Uzaktan eğitim teorik derslerde ve derslerin etkinliklerinde yararlı bir şekilde kullanılabilirken aynı kolaylığı pratikte yani uygulamalı derslerin yürütülmesinde görülmeyebilir. Uzaktan eğitimle yeteneklerin geliştirilmesi ve belli alışkanlıkların edindirilmesinde zorluklar yaşanabilir (Akyürek, 2020). Rehberlik ve kariyer planlama dersi de yüz yüze iletişimin önemli ve gerekli olduğu bir derstir.

Süreçte uzaktan yapılan eğitimin dezavantajlarını en aza düşürerek, imkanların artırılmasıyla uzaktan eğitim ihtiyaç halinde daha nitelikli bir hale dönüştürülebilir. Bu süreçte öğretmenlere ilgili yeni hizmet içi eğitimler verilebilir veya halihazırda devam eden eğitimlerin yaygınlaştırılması sağlanabilir. Karip ve Köksal (1996), eğitiminde kalitenin artırılması için öğretim programları ve araçlarında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde, yönetimlerde yenilik ve iyileştirmelerin yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte dersin önemine ilişkin öğrenci, öğretmen, veli ve idarecilerin bilgilendirilmesi sağlanabilir.

Kişinin kariyeri, hayatı süresince devam eden ve çok çeşitli etkilere açık bir alandır. Bu durumda yapılacak çalışmaların planlı, sistemli ve uzun süreli programlara aktarılması gereklidir. Kariyer planlaması kısa süreli çabadan daha çok uzun bir zamanı kapsayan bir yolculuktur (Özdemir Yaylacı, 2007). Araştırmada dersin daha verimli yürütülmesine ilişkin olarak kariyer gelişimi konusunda uzmanların ortak olarak bulunduğu nokta okul temelli kariyer gelişimi çalışmalarına 8.sınıftan daha erken bir dönemde başlanmasıdır. Kişinin kendisini kariyer hayatına hazırlayan eğitim süreçlerinde başarıyı yakalayabilmeleri ve uygun seçeneklere yönelebilmeleri için erken yaşlarda kariyer planlama çalışmalarının başlatılması, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Öztürk vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, kariyer becerileri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik olan dersin, 8. sınıfta verilmeye başlamasının geç kalınmış bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilere ders saatlerinde ya da ayrı bir ders olarak kariyer planlama konusunda eğitimlerin verilmesi alan uzmanlarınca önemle üzerinde durulan bir konu olmakla birlikte sağlıklı ve etkili bir kariyer gelişim sürecinin çocukluk dönemlerinde temeli atılan ve erken yaşlarda başlanılarak tüm yaşam süreçlerini kapsayacak destekleyici programlar olması gerektiği belirtilmektedir (Yeşilyaprak, 2016). Keele vd. (2020) tarafından yürütülen çalışmada da kariyer eğitiminin genellikle okulda çok geç verildiğini sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere ve velilere eğitimin ilk yıllarından itibaren proaktif ve sistematik bilgi ve danışmanlık sağlamanın hayati önem taşıdığı üzerinde durulmaktadır. Gore vd. (2015), kariyer geliştirme ve mesleki rehberlik çalışmalarının ilkökulda başlaması gerektiğini vurgulamışlardır. Çünkü ilkökul zamanları, öğrencilerin kariyerleri adına ilgili kararları verme yetkinliğinin geliştiği, gerekli ilgi, tutum ve davranışları edindikleri süreçler olarak tanımlanmaktadır. Bu dönem, öğrencilerin psikososyal gelişimi bakımından kritik bir öneme sahiptir. Öğrencinin kendisine olan güveni, kendini kabul etmesi ve tanınması, uygun bir kimlik oluşturma gibi kişiliğini oluşturan süreçler bu zamanda gelişir. Erken dönemlerde doğru bir şekilde oluşan eğilimler, değer yargıları ve düşünceler öğrencinin uygun bir eğitsel yaşamı benimsemesi ve kendine uygun bir mesleki alana yönelmesi bakımından önem arz etmektedir (Özgül, 2003).

Dersin daha verimli yürütülmesine ilişkin olarak katılımcıların diğer önerileri süreç içerisinde sınıf rehber öğretmenleri, okul rehber öğretmenleri ve idarenin iletişim içinde olmasının ve sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmeni arasındaki iş birliğinin artırılması gerektiği ve her okulun bir psikolojik danışmanı olması yönündedir. Taşkaya ve Kurt (2010) tarafından yürütülen çalışmada da veli ile iş birliğinin yapılması ve her okulda bir psikolojik danışmanın bulunmasının süreci olumlu şekilde etkileyeceği üzerinde durulmuştur. Okul-aile-danışmanı çerçevesinde kariyer danışmanlarınca, çocuğun kariyer gelişim alanına etki eden süreçler, ailelerin bu süreçteki rolleri, kariyer adına alınan kararların değişkenlik gösterebilmesi, meslekler ve ücret durumları hakkındaki bilgiler, çocuğun yetenekleri ve ilgi alanları ve bu kapsamda kariyer planlama aşamaları ile süreçte çocuk ile iletişimini güçlendirme adına etkili iletişim konularında ailelere gerekli bilgilendirme çalışmaları planlanmalıdır. Planlanacak bu çalışmalar kapsamında ve kariyer eğitimi noktasında okullarda sınıf öğretmenleri de en az danışmanlar kadar önemli role sahiptir. Şöyle ki; sınıf öğretmenleri çocuklarla birebir iletişim kurma, onları uzun sürelerce izleyebilme ve yakından tanıma şansına sahiptirler (Keele vd., 2020). Ancak kariyer danışmanlığı uzmanlık gerektiren bir alandır bu süreçte çalışmak ve başarılı olmak için gerekli kariyer eğitimi alınmalıdır. Bu kapsamda kariyer eğitiminde, sınıf öğretmenleri kariyer danışmanı ile iş birliği yaparak çocuğun kariyer gelişim süreçlerinde gözlem yaparak, çocuğu dinleyerek ve çocuğun kendini daha iyi tanımasına fırsatlar oluşturarak destek sağlamalıdır (Özdemir Yaylacı, 2007). Nazlı (2008) tarafından yürütülen çalışmada da aynı şekilde sınıf rehberliğinin hem öğretmenlerin hem de psikolojik danışmanların sorumluluğunda olmasının önemine ulaşılmıştır.

Öğretim programlarının okullarda uygulanabilir olması ve işlevselliğinin olması ile öğrencilere istenen davranışların kazanılması mümkündür. Bir eğitim programı hazırlanırken bunların göz önüne alınması ve programın öğelerinin ve kendi iç tutarlığının bir bütün olması gerekir. Ancak program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanmış bir program sürecin etkili olması için tek başına belirleyici bir faktör değildir.

Sürecin etkili olabilmesi için; hazırlanan programların uygulanma aşamalarında eğiticinin iyi yetiştirilmesi ve gerekli donanıma sahip olması, yürütülen eğitime gerekli kaynağın sağlanması ve program uygulanırken ortaya çıkabilecek olumsuzlukların giderilmesi için paydaşlardan gelecek geri bildirimler doğrultusunda sürekli olarak geliştirilip güncellenmesi gerekir. Programın uygulanma aşamalarında ise özellikle öğretmenler önemli bir role sahiptir (Dusenbury vd., 2003). Öğretmenlerin kendine güveni, pedagojik bilgi düzeyleri ve becerileri, eğitime yönelik tutumları uygulamaları etkileyebilmektedir (Karaman ve Bakaç, 2018). Bu kapsamda Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersinin yürütülmesinde gerekli uzman yardımlarının alınması, hizmet içi eğitimlerinin artırılması ve paydaşlarca iş birliğinin benimsenmesi önem arz etmektedir.

Çalışma kapsamında araştırma bulgularına dayalı öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırma bulgularına dayalı öneriler:

1. Araştırmada kazanımlar için sürenin az olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda ders saatinde artırma yönünde çalışmalar yapılabilir.

2. Rehberlik ve kariyer planlama dersinin etkinliklerinde kullanılan materyallerin temininde güçlük yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dersin daha verimli yürütülebilmesi açısından ders kapsamında kullanılacak materyallerin okul idareleri tarafından teminin sağlanması sürecin daha sağlıklı yürütülmesine zemin hazırlayabilir.

3. Araştırma kapsamında dersin daha verimli yürütülebilmesi amacıyla katılımcıların okul temelli kariyer gelişimi çalışmalarına sekizinci sınıftan daha erken bir dönemde başlaması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda kariyer planlaması kısa bir zaman diliminden ziyade daha kapsamlı ve uzun geniş bir zaman dilimini içeren süreç olduğundan dersin daha alt kademelerden başlamasına olanak sağlanabilir.

4. Dersin daha verimli yürütülmesine ilişkin olarak katılımcıların diğer önerileri süreç içerisinde sınıf rehber öğretmenleri, okul rehber öğretmenleri ve idarenin iletişim içinde olmasının ve sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmeni arasındaki iş birliğinin artırılması gerektiği ve her okulda bir psikolojik danışmanı olması yönündedir. Her okulda bir psikolojik danışman bulundurulması süreç daha sağlıklı bir şekilde takip edilebilir ve gerektiğinde uzman yardımına daha çabuk ve kolay ulaşılabilir. Bununla birlikte sınıf rehber öğretmenlerine Rehberlik ve Kariyer Planlama dersinin işleyişine yönelik hizmet içi eğitimler verilerek bu alanda kendilerini donanımlı ve yeterli hissetmeleri sağlanabilir.

5. Araştırmada tek başına ve sınıfın tamamı için sorunların çözümünün Rehberlik ve Kariyer Planlama dersinin çıktılarında biri gibi görüldüğü ancak ders için ayrılan sürenin kazanımlar ve problemlerin çözümü için yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi haricinde her kademe ve sınıfa rehberlik saati geri getirilerek bireysel ve sınıf içi problemlerin çözümü için zaman yaratılabilir.

6. Program kapsamında en çok “Sınav Kaygısı” ve “Verimli Ders Çalışma” konuları üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte “Öz Bakım Becerileri” ve “Kariyer Planlama” konularının en sonlarda geldiği görülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde üzerinde sıklıkla durulan konular ile dersin en temel amacına ilişkin belirlenen hedeflerin birbirinden farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sınavların kapsamına girmeyen ve kazanımlarının göz ardı edildiği bu dersin önemine ilişkin öğrenci, öğretmen, veli ve idarecilerin bilgilendirilmesi sağlanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Yürütülen çalışmadaki katılımcılar öğretmenlerdir. Konunun daha kapsamlı şekilde incelenmesi açısından bu sürece öğrenciler ve veliler dahil edilebilir.

2. Ulaşılan sonuçların derinlemesine incelenmesi ve ki kare testi sonucu kadın-erkek katılımcılar ile dersi yürütmekten memnun olan ve olmayan katılımcıların cevaplarının ayrıntılanması açısından nitel çalışma gerçekleştirilebilir.

3. Dersin etkililiğine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Araştırma Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmış olmakla birlikte Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Derneği'nin düzenlemiş olduğu ICCI-EPOK 2022 X. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde 26-28 Ekim 2022 tarihlerinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Referanslar

- Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aktın, K. (2017). 6. sınıf kız çocuklarında kariyer bilinci üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1619-1634.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: bir alan yazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bakan, T. ve Şahin, H. (2018). Değerler Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Değer Kazanımı Üzerine Etkisinin Çocuk Görüşlerine Göre İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, Güz (12), 121-140.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Baltacı N.B. (2018) *Ortaokul yöneticilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1982). *Eğitim Psikolojisi, Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Emel Matbaası.
- Betz, N. ve Luzzo, D. (1996). Career assessment and the career decision-making self-efficacy scale. *Journal Of Career Assessment*, 4(4), 413-428.
- Bohn, S. ve McConville, S. (2019). Strengthening Career Education. *Public Policy Institute of California*, October.
- Broadbent, R., Cacciattolo, M. and Papadopoulous, T. (2012), "Good practice in secondary school careers programs : A case study of the approach of one inner city school", *Education + Training*, 54: 126-141. <https://doi.org/10.1108/00400911211210242>
- Burnard, P. (1992). *Know Yourself! Self Awareness Activities for Nurses*. Scutari, London.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F., Baştopçu, S., Tosun, G., Yangın, N. & Kılıç, Z. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 115-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.312295>.
- Çağlayan, A. (2005). *Ahlak pusulası: Ahlak ve değerler eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Çam, S., (2008). Okullarda Rehberlik Hizmet Alanları- Birimleri. İçinde G. Can (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (ss:47-72). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çivilidağ, A., Günbayı, İ. ve Yörük, T., (2015). Eğitim örgütlerinde mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin nitel bir analiz: Antalya örneği. *Journal of International Social Research*, 8(38), 573-594

- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 45-60.
- Deniz, M. E. ve Erözkan, A. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Pegem Akademi
- Diener, E. ve Diener, C. (1996). Most People Are Happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-185.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8(13), 155-187.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Erdem, S. ve Gürol, M. (2020). Rehberlik ve kariyer planlama dersi öğretim programının paydaş görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(79), 1-20.
- Gencer, N., (Çeviren) (2018). Öznel iyi oluş: genel bir bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2621-2638. doi: 10.17218/hititsosbil.457382
- Gore, J., Holmes, K., Smith, M., Southgate, E., and Albright, J. (2015). Socioeconomic status and the career aspirations of Australian primary and high school students. *The Australian Educational Researcher*, 42, 155–177. DOI 10.1007/s13384-015-0172-5
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetlerinin Problem Alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1): 333-338.
- Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: interrelationships among theory, research, and practice. *American psychologist*, 58(11), 934.
- Karaman, P. ve Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 304-320.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-247.
- Karataş, Z., & Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Okul Müdürü, Sınıf Rehber Öğretmeni, Öğrenci ve Okul Rehber Öğretmeninin (Psikolojik Danışman) Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 427-460.
- Keele, S. M., Swann, R., & Davie-Smythe, A. (2020). Identifying best practice in career education and development in Australian secondary schools. *Australian Journal of Career Development*, 29(1), 54-66. <https://doi.org/10.1177/1038416219886116>
- Köroğlu, Ö. (2014). Meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Turizm rehberliği öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(2),137-157.
- Kuzgun, Y. (2006). İlköğretimde meslek gelişimi. İçinde Kuzgun Y. (Ed.). İlköğretimde Rehberlik (ss: 125-155). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2016). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). *Tebliğler Dergisi*, 60(2482), 10.09.1997.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). *Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Sınıf rehberlik programı (okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*, 17, 09 Temmuz 2020.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (20), 11-25.

- Nazlı, S. (2004). Sınıf rehberliği etkinlikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(11), 135-151.
- Özbaşı, S. (2020). Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler çerçevesinde Aytül Akal masallarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 2020(8), 178-192.
- Özgüven, İ. E., (2003). *Endüstri Psikolojisi*, Ankara: Pdrem Yayınları.
- Öztürk, B., Esen, E. ve Siyez D. M. (2020). Sınıf rehber öğretmenlerinin ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve kariyer planlama dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 492-512.
- Pershing, J.A., & Demetropoulos, E.G. (1981). Guidance and Guidance Systems in Secondary Schools: The Teacher's Views. *The Personnel and Guidance Journal*, 59, 455-459.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sarıkaya, T., & Khorshid L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Şendil T. ve Kızıldağ Ö (2003). Çocuk ve ergenlerde ebeveyn evlilik çatışması algısı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10(2), 58- 66.
- Şahin, M., Aydın. B., Sarı, S.V., Kaya, S., & Pala, H. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836.
- Schwartz, S. H. (1994). "Are there universal aspects in the structure and content of human values?" *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. California: Sage Publications.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredat yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: MEB Yayınları.
- Taşkaya, S. M. ve Kurt Y. (2010). İlköğretim okullarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11(13), 909-915.
- Taymur, Z.A. (2015). *İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma: Batman il örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Gaziantep.
- Tekke, M., & Coşkun M. (2019). Kendini tanıma, kendini gerçekleştirme, kendini aşmışlık ve potansiyelini tam kullanan kişi: kişilerarası iletişim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 790-797.
- Yavuzer, H. (2019). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yaylacı Özdemir, G. (2007). İlköğretim Düzeyinde Kariyer Eğitimi ve Danışmanlığı. *Bilgi, Kış* (40), 119- 140.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yazgünoğlu, S., & Demirel, M. (2012). Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı* (2), 244-255.
- Yeşilyaprak, B. (2016). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş. Yeşilyaprak, B. (Ed.) *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* (3. Baskı) içinde (ss. 2-43). Ankara, Pegem Akademi
- Yeşilyaprak, B. (2017). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. 27. basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Extended Abstract

In addition to teaching, guidance services are provided to ensure the development of students in schools. One of the purposes of this service is to discover and develop the talents of the individual. This aspect of the guidance includes the studies to be done for the students to turn to a suitable educational institution, job and profession (Yeşilyaprak, 2017).

When the studies in our country are examined, it is seen that the evaluations about the guidance programs are given less attention. Especially as of the 2012-2013 academic year, there is a great deficiency in the literature in the evaluation of PCG Course. In addition, important decisions are made in the 8th grade in our country. However, it is pointed out that the students who continue their education in secondary school do not have the level of professional maturity that will enable them to make this decision consciously. The main purpose of this research is to determine the views of teachers on the Eighth Grade Guidance and Career Planning Course. In the study, it was aimed to eliminate the deficiencies and to determine the difficulties encountered in the execution of the PDR course, to receive suggestions for more efficient conduct of the course and to understand the importance of the course.

The research is a quantitative study based on the survey model. The research is a descriptive study in terms of revealing the current situation and determining the deficiencies, strengths and aspects of the program that need improvement. Convenience sampling method, one of the non-random sampling methods, was used in the formation of the study group. The study group consists of 200 teachers working in secondary schools in the 2020-2021 academic year. 92 of the participants were male and 108 were female. 173 of them are undergraduate and 27 of them are graduate. When analyzed as a branch; 39 Mathematics Teachers, 25 Turkish Teachers, 23 English Teachers, 19 Science Teachers, 16 Religious Culture and Ethics Teachers, 12 Psychological Counselors and 60 teachers from other branches.

Teacher Opinions Questionnaire for Eighth Grade Guidance and Career Planning Course was used as data collection tool in the research. The questionnaire was created by examining the Class Guidance Program items prepared by the Ministry of National Education and the relevant literature. For the content validity of the questionnaire, it was developed by taking the opinions of 3 school counselors, 2 psychological counselors and 3 lecturers who are experts in their fields. After the expert opinions, the questionnaire was prepared and the informative consent text was added, and it was prepared as a total of 18 items. The first 10 questions are personal information, 8 items are opinions about the course (objectives=11, evaluation of outcomes=11, content=12, course topics=13, teaching-learning process=11, test situations=11, difficulties encountered while conducting the lesson=12, program efficient implementation = 11 items). The Teachers' Opinions Questionnaire on the Eighth Grade Guidance and Career Planning Lesson, which was finalized by making arrangements, was applied over the internet via Google Forms due to the restrictions imposed by the COVID-19 outbreak in 2020-2021. In the research, Chi-Square Test was applied to determine whether descriptive statistics (frequency and percentage) and participants' views about the course show a significant difference according to their gender and course performance satisfaction.

As a result of the research, it was determined that the teachers thought positively about the achievements of the Guidance and career planning course program. However, positive opinions were expressed that the explanations for the implementation of the course were sufficient and the active participation of the students was ensured, but it was revealed that there was difficulty in obtaining the materials that should be used in the activities. In the research, it was found that the participant teachers mostly observed the students and talked with the students in the evaluation of the achievements. It was determined that small group studies should be carried out on the achievements, which are also given as the least used evaluation method. In addition, it was determined that the subjects of "Exam Anxiety" and "Efficient Studying" were mostly focused on within the scope of the course.

In the research, it was determined that academic success was given too much importance in schools while conducting the guidance and career planning course, and that the course was given by distance education during the pandemic process was determined as the difficulties encountered. Suggestions were made to inform students, teachers, parents and administrators about the importance of the lesson and to start this lesson from 8th grade to earlier levels.



Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)'nde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin, BİLSEM'e Rehber Öğretmen Seçim Sürecine İlişkin Görüşleri

Zehra BİROL^{*a}, Özlem GELBAL ODABAŞ^b, Burak ÖZDEMİR^c

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :13.03.2023

Düzeltilme :12.06.2023

Kabul :19.06.2023

Keywords:

Bilsem,

Rehber öğretmen,

Rehber Öğretmen Seçimi.

Makale Türü :

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırma Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM)'de görev yapan rehber öğretmenlerin deneyimlerinin BİLSEM'de çalışacak rehber öğretmenlerin atanma kriterlerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülerek yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşıma göre tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen yedi BİLSEM rehber öğretmeninden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde MAXQDA programı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre BİLSEM'de çalışan rehber öğretmenlerin BİLSEM'e rehber öğretmen seçim süreci ile ilgili görüşleri, mevcut durum ve olması gereken durum şeklinde iki tema altında toplanmıştır. Rehber öğretmenlere göre BİLSEM'e rehber öğretmenlik atamasında mevcut durum ile olması gereken durum arasında ortak nokta yeniliklere açık olmanın gerekliliğidir. Ayrıca BİLSEM'de çalışan rehber öğretmenler üstün yetenekliler ile ilgili eğitimler aldıklarını ve bu eğitimlerin kendilerine birçok konuda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu sebeple BİLSEM'de çalışacak rehber öğretmenlerin özel eğitim konusunda eğitimler almasının gerekli olduğu konusu rehber öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca BİLSEM rehber öğretmen seçim sürecinde rehber öğretmenlerin üstün yetenekliler ile ilgili bilgi sahibi olmasının, iletişim becerilerinin gelişmiş olmasının, üst düzey danışma becerilerine sahip olmanın, iki farklılığı olan çocuklarla çalışmanın ve mesleki deneyim kriterlerini taşımanın önemli olduğu ifade edilmiştir.

The Opinions of The Psychological Counselors Working at The Science and Art Centers (SAC) on The Selection Process of The Psychological Counselors for SAC

Article Information

DOI:

Article History:

Received :13.03.2023

Revised :12.06.2023

Accepted :19.06.2023

Keywords:

Science and Art Center,

Abstract

This research was carried out with the thought that the experiences of the school counselors working at the Science and Art Center (SAC) will contribute to the determination of the criteria for the appointment of the school counselors who will work at SAC. This study was conducted within the scope of phenomenological design. The data of the research were obtained from seven SAC psychological counselors determined by purposeful sampling method in the 2021-2022 Academic Year. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. According to the research findings, two themes emerged in the opinions of

*İlgili Yazar: zehranesrin@hotmail.com

^a Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0001-8545-085X>

^b <http://orcid.org/0000-0003-1212-4767>

^c <http://orcid.org/0000-0002-8760-4039>

School Counselors,
Selection of school
Counselors.

Article Type:

Research Article

the psychological counselor working in SAC about the selection process of the psychological counselor for BİLSEM, the current situation and the situation that should be. According to the psychological counselors, the common point between the current situation and the situation that should be in the appointment of psychological counselors to SAC is the necessity of being open to innovations. Moreover, the psychological counselors working at SAC stated that they received trainings about the gifted which raised their awareness on the issue. So, they emphasized that it is necessary for the school psychological counselors who will work at SAC to receive training on special education..

Giriş

Üstün yetenekli bireylerin yaşadıkları toplum için en değerli güçlerden biri olduğu gerçeği tartışmasıdır. Diğer yandan her toplumda üstün yetenekli bireylerin bulunduğu da bilinmektedir. Bu gerçeklere rağmen üstün yetenekli bireyler kimi zaman yetenekleri ile toplumun dikkatini çekerken, kimi zaman ise keşfedilememiş kabiliyetler olarak hayatlarını sürdürmektedir (Bilgili, 2000; Levent, 2012; Sternberg ve Davidson, 1986). 2000'li yıllardan itibaren birçok ülkenin, üstün yetenekli kişilerin bilgi ve kabiliyetlerinden yararlanma ve onları en iyi şekilde yetiştirmeye yönelik eğitici faaliyetlere hız verdiği görülmektedir (Baykoç, 2005; Reis ve Renzulli, 2010; Sak, Sezerel, Öpengin, Özdemir ve Demirel 2015). Genel nüfusun %2'sini üstün yetenekli bireylerin oluşturduğu düşünülür (Ataman, 2012), genel nüfusa oranlarının az olması dikkate alındığında söz konusu yeteneklerin ortaya çıkması ve gelişimi için eğitimin planlanması oldukça önem taşımaktadır (Aymes, Acuna ve Dmiana; 2014; Bildiren ve Kargı, 2019; Hilal ve Dağlıoğlu, 2018; Karadağ ve Demirtaş, 2022; Pfeiffer ve Shaughnessy 2015; Tarhan ve Kılıç, 2014; Tuttle, 1988). Bu noktada söz konusu potansiyelin ortaya çıkmasını sağlayacak eğitim kurumlarına ve eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu ilk yıllardan günümüze kadar üstün yetenekli bireylerle ilgili farklı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. 1929 yılında başlayan ilk uygulama, üstün yetenekli öğrencilerin yurt dışına gönderilerek eğitim almalarını sağlamaktır. Bir diğer uygulama ise üstün yeteneklerini geliştirmeleri için Fen Liselerinin ardından da Anadolu Liseleri kurulmuştur (Çitil, 2018). 1995 yılında alınan bir kararla Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) olarak adlandırılan kurumlar üstün yetenekli çocukların eğitimi için kurulmuştur (Keskin, Samancı ve Aydın 2013). BİLSEM Türkiye'de üstün yetenekli ilkökul ve ortaöğretim öğrencilerinin devlet imkanları ile özel eğitim alabilecekleri kurumlardan birisidir (Şahin, 2015). Eğitimin her kademesinde olduğu gibi üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde de öğretmen niteliği oldukça önemlidir. Bu kurumlardan istenilen faydanın sağlanmasında görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin önemli olduğu açıktır (Chan, 2001; Çelikten, 2017; Gagne, 2010). Bu sebeple BİLSEM'lerde görev alacak öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yeterliklere sahip olup olmaması söz konusu kurumların hedeflerine ulaşılmasında en kritik konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Dağlıoğlu, 2010; Okan ve Tekgöl, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından BİLSEM'lere öğretmen ataması yapılırken diğer eğitim kurumlarından farklı kısıtlar belirlenmiştir. BİLSEM'e öğretmen ataması yapılırken ek-1, ek-2 ve ek-3 formlarından yararlanılmaktadır (Söz konusu formlara Milli Eğitim Bakanlığının internet sitesinden BİLSEM öğretmen atama kitapçığından ulaşılabilir). EK-1 formu atamanın yapılacağı yıl için hangi kadrolarda boşluk olduğunu göstermektedir. Ek-2 formu ise "eğitimler", "ödüller", "projeler", "patent sahibi olma", "yayınlar", "sanatsal faaliyetler", "yabancı dil bilgisi", "çalıştay-kongreye katılma- MEB hizmetiçi eğitim alma" ve "kariyer basamakları" şeklinde sınıflandırılmıştır. Her bir sınıflandırmanın kendisine ait puanı bulunmaktadır. Ek-3 formu ise "BİLSEM'e öğretmen seçme sözlü sınav değerlendirme kriterlerinden" oluşmaktadır (Bu kriterler iletişim becerileri, bir konuyu kavrayıp özetleme becerisi, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklık, topluluk önünde temsil yeteneği ve güncel bilgi-yaratıcılık-isteklilik alt başlıklarıdır). Söz konusu formlar tüm branşlar için ortak olarak kullanılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023).

BİLSEM'lerde farklı branşlarda görev yapan öğretmenler bulunmaktadır. Bu branşlardan birisi de rehber öğretmenlik alanıdır. Rehber öğretmenlerden üstün yetenekli öğrencilerle çalışırken üstün yetenekli öğrencilerin sosyal özelliklerini ve bu öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını bilmeleri (Peterson, 2006), sadece

akademik olarak değil sosyal yönden de destek olmaları, uyum ve uygulama ihtiyaçları ile ilgili programlar hazırlamaları beklenmektedir (Gücyeter, 2018; Wood ve Laycraf, 2000; Yeşilyaprak, 2003). Aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda aileleri bilgilendirme sorumlulukları bulunmaktadır (Karakuş, 2010). Ancak alan yazında BİLSEM velilerinin üstün yetenekli çocuklar konusunda yeterli bilgilendirme ve psikolojik destek alamadıkları için çocuklarıyla ilgili sorunlar yaşadıkları yönünde bulgular mevcuttur (Gökdemir, 2017). Bunun yanı sıra BİLSEM velileri çocuklarına uygun eğitim programlarına yönlendirme konusunda uzmanlığa sahip rehberlik servislerine ihtiyaç hissetmektedirler (Altun ve Yazıcı, 2018). Gerek veliler gerekse öğretmenlerin üstün yetenekliler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Peterson, 2006), üstün yetenekli çocukların ve ailelerinin danışmanlık ihtiyaçlarının bulunduğu yönünde bulgular bulunmaktadır (Moon ve Reis, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ek-2 formunu incelendiğinde, bir kişinin BİLSEM'e rehber öğretmen olarak başvurabilmesi için toplayacağı puanların belirlendiği görülmektedir. Bu puanlar, alınan eğitimler, ödüller, yapılan projeler, yabancı dil bilgisi, sanatsal faaliyetler gibi kriterlere dayanmaktadır. En yüksek puan, özel yetenekliler alanında ya da kendi alanında doktora yapmakla elde edilirken, diğer kriterler 1 ile 3 puan arasında değerlendirilmektedir. Özellikle proje yapmak, yayın yapmış olmak, sanatsal faaliyetlerde bulunmak ve yabancı dil bilgisine sahip olmak puanlandırılan diğer özellikler arasında yer almaktadır. Ek-2 formu incelendiğinde, daha çok akademik konulara odaklanıldığı ancak bunun özellikle üstün yetenekliler konusunda olmasının önemli olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, Ek-2 formu, BİLSEM'de görev yapacak rehber öğretmenlerden beklenen rollerin bir kısmını içermekle birlikte tam anlamıyla bu rollerin tümünü içermediği düşünülmektedir. Ek-3 formu ise mülakatla için kullanılan bir form olup güncel bilgilere sahip olmak, üretici olmak, topluluk önünde konuşma becerisi, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmek, iletişim ve ikna kabiliyeti, bir konuyu kavrayıp özetleme becerisi gibi özelliklere odaklanmaktadır.

Bahtiyar ve Şahin (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, üstün yetenekli çocukların velilerinin en çok rehberliğe ihtiyaç hissettikleri konuların; okul seçimi, meslek seçimi ve geleceği planlama olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, orta düzeyde ihtiyaç duyulan konuların arasında davranışsal ve duygusal konular olduğu ortaya konmuştur. Üstün yetenekli çocukların, kendi özellikleri nedeniyle toplumda bazı zorluklarla karşılaşması ve aile içinde de bazı problemlerle karşılaşması beklenmektedir (Öztabak, 2018). Bu nedenle, BİLSEM'de görev alan rehber öğretmenlerden, hem üstün yetenekli bireylerin özellikleri konusunda bilgi sahibi olması hem de danışma ve rehberlik alanında yeterliliğinin üst düzeyde olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra rehber öğretmenlerden üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM'e kabulünde tanılamayı gerçekleştirmeleri ve uygun programlara yönlendirmeleri (Kerr, 1991), sosyal özelliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaları (Kaya, 2013; Wood ve Laycraf, 2000; Yeşilyaprak, 2003) ve rehberlik ihtiyaçlarını karşılamaları beklenmektedir.

Rehber öğretmenlerin BİLSEM'lere öğrenci seçimi ve BİLSEM'de eğitim alan öğrencilere rehberlik hizmeti sağlama konusunda aktif rolleri bulunmaktadır (Gücyeter, 2018). Bu nedenle BİLSEM'de görev yapacak rehber öğretmenlerin seçiminde farklı sorumlulukları dikkate alacak farklı kriterlerin bulunması gerektiği düşünülmektedir. Üstün yeteneklilere hizmet veren BİLSEM'lerde çalışan rehber öğretmenlerin niteliği, bu kurumdaki eğitimin kalitesini belirleyen önemli bir faktördür. Çünkü üstün yetenekli öğrencilerinin seçimi, yönlendirilmesi ve sosyal özelliklerinin gelişimi konusunda, aileleri ve öğretmenleri tarafından anlaşılmasında BİLSEM rehber öğretmenlerinin çalışmalarının katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerle çalışan rehber öğretmenlerin sahip olmaları gereken rollere yukarıda kısaca değinilmiştir. Bu rollerin BİLSEM'e rehber öğretmen olarak atama kriterlerine temel oluşturması gerektiği varsayılmaktadır. Oysaki BİLSEM'e rehber öğretmen atama kriterleri ile BİLSEM'e diğer branşların atama kriterleri tamamen aynıdır. BİLSEM'de görev alan branş öğretmenleri ile rehber öğretmenlerin yapmaları istenen görev ve sorumluluklarda farklılıklar bulunduğu için farklı kriterler göz önüne alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir. BİLSEM'de görev yapan rehber öğretmenlerin seçiminde kriter olarak belirlenmesi gereken koşulların neler olduğu konusunda BİLSEM'de görev yapan rehber öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının fayda sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çalışmanın amacı BİLSEM'de görev yapan rehber öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak BİLSEM rehber öğretmen seçim sürecine yönelik görüşlerini incelemektir. BİLSEM'de verilen eğitim hizmetinin paydaşlarından biri olan rehber öğretmenlerin BİLSEM'e rehber öğretmen atanması konusundaki kıstaslarının belirlenmesi ile BİLSEM'e

rehber öğretmen atama kriterleri konusunda katkı sağlanabileceği düşünülmüştür. Aynı zaman da BİLSEM'lerde çalışan rehber öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlere yönelik içeriklerin oluşması konusunda ipuçları sağlanabilir. Bunun yanı sıra alan yazında BİLSEM'e rehber öğretmen seçim süreci ile ilgili rehber öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması da dikkate alındığında alan yazına farklı açıdan katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Nitel bir araştırma türü olan fenomenolojik yaklaşım, katılımcıların bazı düşüncelerini, tepkilerini ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu yaklaşımda belli bir olaya dair birkaç kişinin algılarındaki ortak noktalar tespit etmeye çalışılır (Fraenkel ve Wallen, 2008). Bu araştırmanın da amacı BİLSEM'de görev yapan rehber öğretmenlerin BİLSEM'e rehber öğretmen seçimi konusundaki görüşlerini, tepkilerini ve algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu yüzden araştırmanın amacına bağlı olarak fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Fenomolojik yaklaşımın kullanıldığı çalışmalarda bir grubun düşüncelerine ulaşmak hedeflendiği için çoğunlukla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada BİLSEM'de görev yapan rehber öğretmenlerin, BİLSEM'e rehber öğretmen seçim sürecine ilişkin görüşleri derinlemesine incelemek amaçlandığı için çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu için a) BİLSEM'lerde "rehber öğretmen" kadrosunda görev yapıyor olmak ve b) araştırmaya katılmaya gönüllü olmak kriterleri belirlenmiştir. Çalışma grubunu bu kriterlere uyan 4'ü kadın, 3'ü erkek toplam 7 rehber öğretmen oluşturmaktadır. "Fenomolojik araştırmalar ağırlıklı olarak 1-10 arasında değişen katılımcıdan oluşur" (Starks ve Brown Trinidad, 2008, aktaran Çarpar, 2020). Bu sebeple 7 olan çalışma grubu sayısının uygun olduğu kabul edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

<i>Katılımcı</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Kıdem</i>
R1	Kadın	32	10 yıl
R2	Erkek	49	26 yıl
R3	Erkek	35	14 yıl
R4	Kadın	33	9 yıl
R5	Kadın	48	27 yıl
R6	Erkek	46	21 yıl
R7	Kadın	43	21 yıl

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya 3'ü erkek, 4'ü kadın olmak üzere toplam 7 BİLSEM rehber öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan rehber öğretmenlerin kıdem yılları 9 yıl ile 27 yıl arasında, yaşları ise 32 ile 48 yaş arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken "üstün yetenekliler eğitimi", "üstün yetenekliler ve rehber öğretmen" ve "BİLSEM'le" alakalı alan yazın taranmıştır. Bu literatür taraması dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında sorulabilecek sorular tartışılmıştır. Bu aşamada 14 açık uçlu sorudan oluşan bir form hazırlanmıştır. Daha sonrasında hazırlanan görüşme formunun çalışmanın amacına uygunluğunu belirlemek amacıyla Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından bir öğretim üyesi, Ölçme ve Değerlendirme alanından bir öğretim üyesi ve Özel Eğitim alanından bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşüne dayalı olarak, görüşme formundaki sorular yeniden incelenerek açık, yeterli ve gerekli olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Buna göre, 1., 8., 9., 10. ve 11. soruların,

araştırmannın amacı dışında olması; 12. ve 13. sorunun birbiriyle örtüşmesi nedeniyle formdan çıkarılmasına karar verilmiştir. Uzman görüşü sonrası 7 sorudan oluşan bir form oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formuna ek olarak kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda katılımcının cinsiyeti, yaşı ve mesleki kıdemi bilgiler yer almıştır. Gizlilik temelinde, her katılımcı için bir kod (örn. R1, R2) tanımlanacağını ve bu kodların çalışmanın yazma aşamasında kullanılacağı katılımcılara beyan edilmiştir. Ayrıca görüşme sürecini kontrol etmek ve derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla “sonda” sorulara da yer verilmiştir. Görüşme sorularının son hali aşağıdaki gibidir.

1. BİLSEM’de görev almak için nasıl bir seçim sürecinden geçtiniz? Anlatır mısınız?
2. Özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim (lisans, lisansüstü, çalıştay, seminer, hizmet içi eğitim vs.) aldınız mı?
 - Eğer cevabınız evet ise ne tür eğitimler aldınız?
 - Eğitim aldıysanız bu eğitim/eğitimlerin size ne gibi katkıları oldu?
3. Neden BİLSEM’de görev almayı tercih ettiniz?
4. BİLSEM’e öğretmen seçim sürecini değerlendirecek olursanız neler söylersiniz?
5. BİLSEM öğretmen seçim sürecinde, rehber öğretmenler için farklı kriterler bulunması gerektiğini düşünüyor musunuz?
 - Düşünüyorsanız bu kriterler sizce nasıl olmalıdır
6. Sizce BİLSEM’de görev alacak rehber öğretmenler hangi alanlarda özellikle yeterli olmalı?
7. BİLSEM’lere rehber öğretmen seçim süreci ile ilgili önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Görüşmeler, kabul eden katılımcılar ile yüz yüze, yüz yüze görüşme yapılamayan katılımcılar ile Zoom aracılığıyla çevrimiçi (online) olarak yapılmıştır. Katılımcılara görüşme öncesinde araştırmannın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Bunun yanı sıra kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, araştırmada hangi ilin BİLSEM’i olduğunun belirtilmeyeceği ve sonuçların yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı açıklanmıştır. Tüm görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Görüşme süresi 26 ila 40 dakika arasında değişmiştir. Görüşme süresi ortalama olarak 31 dakikadır.

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Ses ve görüşme kayıtları yazılı olarak bilgisayara aktarılmıştır. Verileri daha iyi organize etmek ve metodolojik bilginin oluşum sürecini hızlandırmak için yazılı görüşmeler MAXQDA 2020’ye aktarılıp düzenlenmiştir (Johnston, 2006). Verilerin kodlara ayrılmasında “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” biçimi benimsenmiştir. Bu analiz yönteminde araştırmacı ortaya çıkan anlama göre belirli kodlar üretmekte ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodları oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Sonrasında ilişkili kodlardan temalar oluşturulur. Araştırmada üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı kod listesi oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar karşılaştırılarak temalar elde edilmiştir. Araştırmacıların hem fikir olmadığı noktalarda tartışılarak fikir birliğine varılarak kod ve temalar nihai şekli verilmiştir. Tematik kodlama yaparken iç ve dış tutarlılıkla ilgili ilkelere dikkat edilmiştir. İç tutarlık konusunda ortaya çıkan temanın altında yer alan verinin anlamlı bir bütün oluşturmasına, dış tutarlık konusunda ise temaların birbirlerinden farklı olmakla birlikte kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturmasına özen gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Çalışma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik kavramlarından ziyade inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik kavramları kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2016) Çalışmada inandırıcılığı sağlamak için; tüm görüşmeler katılımcıların onayıyla kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış form uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra bulgularda doğrudan alıntılar yapılmıştır. Çalışmada aktarılabilirlik sağlanması için; amaçlı örnekleme kullanılmış ve veriler ayrıntılı şekilde anlatılmıştır. Katılımcıların onayı ile ses ve görüntü kaydı yapılarak verilerin kaybolmaması sağlanmıştır. Çalışmada tutarlılık sağlamak için katılımcılarla yapılan görüşmelerde benzer süreçler sağlanmıştır. Bu çalışmada doğrulanabilirliğin sağlanması için kodlayıcılar tarafından gerçekleştirilen tüm çalışmalar ve görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

Çalışmanın “kodlayıcı güvenilirliğinin” sağlanabilmesi için araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleştirilen kodlamalar sonucunda karşılaşılabilecek olan kişisel etkileri ortadan kaldırmak için Miles ve Huberman (2016) tarafından önerilen bir formül kullanılmıştır. Bu formül, görüş

birliği sağlanan kodların, görüş birliği sağlanan kodlar ve sağlanmayan kodların toplamına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla hesaplanır. Bu çalışmada uyum yüzdesinin %70 olduğu belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından belirtilen görüşe göre kodlayıcılar arası güvenilirliğin en az %70 olmalıdır ve bu uyum yüzdesi, güvenilirlik açısından yeterli görülmüştür. Çalışmada, doğrudan alıntılar kullanılmış ve bulgular alıntılar yoluyla açıklanmıştır. Bulgular yorumlanmadan veya genelleştirilmeden sunulmuştur.

Bulgular

BİLSEM'de görev yapan Rehber öğretmenlerin BİLSEM rehber öğretmen seçim sürecine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen veriler ilgili alanyazın içerisinde değerlendirilerek tema ve kodların yer aldığı tablolarla sunulmuştur. BİLSEM'de çalışan rehber öğretmenlerin BİLSEM'e rehber öğretmen seçim süreci ile görüşleri, mevcut durum ve olması gereken durum şeklinde iki başlık halinde verilmiştir.

BİLSEM'de Çalışan Rehber Öğretmenlerin BİLSEM'e Rehber Öğretmen Seçim Süreci Konusunda Mevcut Durum ile İlgili Görüşleri

BİLSEM Rehber Öğretmen Seçim Süreci ile İlgili Bulgular

Görüşme yapılan rehber öğretmenler BİLSEM'e rehber öğretmen seçim süreci konusunda seçim aşamasını ve seçim sürecini değerlendirmişlerdir. BİLSEM'e rehber öğretmen seçim süreci temasına ilişkin kategori ve kodlara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların BİLSEM'e Öğretmen Seçim Süreci Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans
BİLSEM'e Öğretmen Seçim Süreci	Seçim Aşaması	Ön Değerlendirme	7
		Mülakat	7
	Seçim Sürecini Değerlendirme	Yeniliklere Açık Olma	2
		Ek Puan Belgesi	2
		Mülakat	3
		Lisansüstü Eğitim	3

Tablo 2'de görüldüğü üzere rehber öğretmenlerin BİLSEM'e öğretmen seçim süreci hakkındaki görüşlerinden “seçim aşaması” ve “seçim sürecini değerlendirme” şeklinde iki kategori oluşmuştur. Yapılan görüşmelerde rehber öğretmenler BİLSEM'e rehber öğretmen seçim aşamasında ön değerlendirme ve mülakat sürecinden bahsetmişlerdir.

R3'ün ön değerlendirme kriteri hakkında “...önce Ek 1 belgesini doldurdum. Bazı kriterler var. Bu kriterlere göre puan veriliyor. Puanı yüksek olan adayları mülakata çağırıyorlar. Aday sayısının üç katını mülakata çağırıyorlar...” şeklinde açıklaması olmuştur.

R4 ise “...öncelikle zorunlu hizmetin bitmesi gerekiyor. Sonra başvuru yaptım, kabul edildim. İkinci aşamada puanlama sistemi var. Yüksek lisans veya doktora yaparsanız yüksek puan alıyorsunuz. PDR alanında yaparsanız daha yüksek puan veriliyor. Özellikle özel yetenekli çocuklarla ilgili projede yer alırsanız da yine aynı şekilde yüksek puan veriliyor. Hizmet içi eğitim ve TÜBİTAK projesi gibi durumlar da puanlamaya etki ediyor. Daha sonra puanlar bu sıralamaya göre açıklandı. En sonunda mülakata alındık...” ifadelerini kullanmıştır.

R6; “...5 yıl rehber öğretmen olarak çalıştığım için zorunlu hizmetim çoktan bitmişti. Sonrasında belirli kriterler vardı. Mesela özel yetenekli çocuklarla çalışması olanlara, seminere katılanlara ve eğitim alanlara fazla puan veriliyordu. Yüksek lisans ve doktora yapanlara öncelik veriliyordu... PDR branşından mezun olana öncelik verildi. Daha sonra ilk 3 kişiyi mülakata aldılar...” ifadelerini kullanmıştır.

R7 ise “...il içerisindeki öğretmenleri belirli kriterlere (aldığı eğitim, çalışma vb.) göre değerlendirip puanlama sistemine göre sıralama yapılıyordu...” ifadesini kullanmıştır. R7'nin mülakat hakkında şöyle bir açıklaması olmuştur; “...eğitim sonucunda mülakata girip, belirli bir puanlama sistemi uygulanarak BİLSEM'e atandım...”

Tablo 2’de görüldüğü üzere BİLSEM’de görev yapan rehber öğretmenler BİLSEM’e öğretmen seçim süreci hususunda değerlendirmelerde bulunmuşlardır. BİLSEM’e rehber öğretmen seçiminde gerek ön değerlendirilmede gerekse mülakat aşamasında “yenilikler açık olma”, “ek puan belgesi”, “Mülakat” ve “Lisansüstü eğitim” kriterlerine dikkat edildiğini ifade etmişlerdir.

Bu süreçte gelişime her daim açık olmanın önemini vurgulayan R1 bu konuda “Hem enerjik olmak hem de yeniliklere açık olmak anlamında buna dikkat edildiğini düşünüyorum...Ayrıca lisansüstü eğitim şartı olmasına dikkat edildiğini düşünüyorum.” ifadesini kullanmıştır.

Ek puan belgesinin objektifliğine değinen R3 ise “...Ek 1 belgesi çok önemli. İlime ve bilime değer vereceksek Ek 1 bunu iyi karşılıyor. Ek 1’in önemi daha artmalı. Yüzde 80 olmalı. Çünkü daha objektif olur diye düşünüyorum...” ifadelerini kullanmıştır. R7 mülakatın önemli olduğundan bahsederken “...ilde mülakata alınıp değerlendirilmesini de daha iyi buluyorum. Yeni gelen arkadaşlarda da bu durumu gözlemliyorum...” demiştir.

R1 mülakat hususunda şu ifadeleri kullanmıştır; “...bir de RAM geçmişinin olması önemliydi bence çünkü üstün yeteneklilerle ve tanılama süreciyle ilgili, özel eğitimle ilgili çok soru sordular. Bu soruları diğer arkadaşlarımın cevaplayacağını zannetmiyorum çünkü okullarda da arkadaşlarımız bu konuda zorlanabiliyorlar...”

R2 ise konuyla ilgili görüşünü “Bence mülakat puan alma kriterlerinden daha önemli. Bunun yanında lisansüstü eğitim şart gibi görünmese de buna çok dikkat edildiğini düşünüyorum.” şeklinde aktarmıştır. Lisansüstü eğitimin zamanla ön plana çıktığını vurgulayan R5 “...bizden sonra doktora yapana ön plana alındılar...” ifadesini kullanmıştır.

Özel Yetenekliler Hakkında Alınan Eğitimlerle İlgili Bulgular

Görüşme yapılan BİLSEM rehber öğretmenleri, “BİLSEM’e rehber öğretmen seçim süreci konusunda mevcut durumla ilgili görüşlerine yönelik elde edilen ilk tema “özel yetenekliler hakkında alınan eğitimdir”. Bu ana tema altında “Özel yetenekliler konusunda alınan eğitim” ve “özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili alınan eğitimlerin katkısı” olmak üzere 2 alt tema bulunmaktadır. Tablo 2’de öğretmenlerin mevcut durumla ilgili görüşlerine yönelik ilk temaya ait alt temalara, kodlara ve frekanslara yer verilmiştir

Tablo 3. Katılımcıların Özel Yetenekliler Konusunda Alınan Eğitimler Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans
Özel Yetenekliler Hakkında Alınan Eğitimler	Özel Yetenekliler konusunda Alınan Eğitim Türleri	Zeka Oyunları Eğitimi	2
		Seminer	7
		Çalıştay	7
		Aile Eğitimi Programları	2
		Hizmetiçi Eğitimler	7
	Özel Yetenekliler İle İlgili Alınan Eğitimlerin Katkısı	Özel Yeteneklilerle İlgili Bilgi Edinme	3
		Velilerle İletişimin Güçlenmesi	2
		Bilimsel Araştırma Yapmayı Öğrenme	2
		Evrak Düzenleme Becerisi Kazanma	1

Tablo 3’e göre rehber öğretmenler özel yetenekli öğrenciler konusunda almış oldukları eğitimlerin; zeka oyunları eğitimi, seminer, çalıştay, aile eğitim programları ve hizmet içi eğitim olduğunu belirtmişlerdir. Rehber öğretmenlerce en çok seminer, çalıştay ve hizmet içi eğitim programlarına katılım gerçekleşmektedir. Bu konuda katılımcı görüşü örnekleri aşağıda sunulmuştur.

R4 almış olduğu eğitimlerle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: “...Seminerler aldım. Hizmet içi eğitim, akıl ve zeka oyunları eğitimi aldım...”

R6, konuyla ilgili “...Hizmet içi eğitim aldım. Ailelere yönelik de eğitimler almıştım. Hatta yakın bir zamanda da buna benzer bir eğitim aldım...” demiştir.

R1 ise "...Çalıştay, hizmet içi eğitimler aldım..." ifadesini kullanmıştır.

R2 "...BİLSEM'de çalışmaya başladıktan sonra genel müdürlük bir seminer düzenledi..." ifadesini dile getirmiştir.

Tablo 3'e göre BİLSEM'de görev yapan rehber öğretmenler, özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitimler almakta ve bu eğitimler kendilerine pek çok yönden katkısı olduğunu belirtmektedirler. Bu eğitimler rehber öğretmenlerin en çok "özel yeteneklilerle ilgili bilgi edinmeleri" konusunda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Rehber öğretmenlerce özel yetenekliler konusunda alınan eğitimlerin katkısını ifade eden örnekler aşağıda sunulmuştur.

R2 "...üstün yeteneklilere yönelik, bilimsel araştırma yapma konusunda öğrendiklerimin bana çok katkısı oldu. Ayrıca velilerle iletişimimin güçlenmesine katkısı oldu..." ifadesini kullanmıştır.

R3 özel yetenekli öğrenciler hakkında bilgi edinmenin önemini "...bu eğitimler sayesinde, üstün yetenekli çocukların neden bu davranışları sergilediğini veya yaş gruplarına göre hangi davranışları sergileyebildiklerini, nedenlerini ve bunun nasıl çözülebileceğini görmüş oldum..." şeklinde açıklamıştır.

R4 ise "...çocukları gözlemlerken daha önce aldığım hizmet içi eğitimler sayesinde ne tür özelliklerinin olduğunu saptıyorum..." ifadesini kullanmıştır.

R6 velilerle iletişimin güçlenmesi ile ilgili olarak "...bu sayede velilerle daha güçlü bir iletişim kurmaya başladım..." demiştir. Evrak düzenleme becerisi konusunda

R1 "...BİLSEM'e ilk atandığımda evrakları nasıl düzenleyeceğimi bilmiyordum. Aldığım eğitimlerde bu konuda çok şey öğrendim..." ifadelerini kullanmıştır.

BİLSEM'de Çalışmayı Tercih Etme Nedeni ile İlgili Bulgular

Görüşme yapılan rehber öğretmenler BİLSEM'de çalışmayı tercih etme nedenlerini, "özel yetenek alanına ilgi" ve "özel eğitime olan ilgi" şeklinde iki kategoride toplanmıştır. Rehber öğretmenlerin BİLSEM'de çalışmayı tercih etme temasına ilişkin kategoriler tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların BİLSEM'de Çalışmayı Tercih Etme Sebepleri

Tema	Kategori	Frekans
BİLSEM'de Çalışmayı Tercih Etme Nedeni	Özel Yetenek Alanına İlgi	6
	Özel Eğitime İlgi	1

Tablo 4 incelendiğinde rehber öğretmenlerin BİLSEM'de çalışmayı tercih etme sebebi olarak "özel yetenek alanına ilgi duymaları" ve "özel eğitime ilgi" şeklinde belirtmişlerdir.

R7 bu konuda "...özel yetenekli çocukları tanımak, onların ihtiyaçlarını anlamak ve onların geleceğinde pay sahibi olabilmeyi o an gerçekten çok istedim..." ifadesini kullanmıştır.

R4 ise BİLSEM'de çalışmayı tercih etme nedenine ilişkin şu ifadeyi kullanmıştır: "...RAM'da çalışırken ERASMUS projesi içerisinde yer almıştım. Böyle özel yetenekli öğrencilerin alanına daha çok ilgim arttı..."

R3 bu konuda "...üstün yetenekli çocuklarla çalışmanın hazzını bildiğim için hep daha fazla öğrenmeye istekli çocuklarla çalışmak istedim..." demiştir.

R2 ise "Üstün yeteneklilere karşı bir ilgim vardı. Üstün yeteneklilere faydam olursa, dolaylı olarak ülkeye de daha çok faydam olur diye düşündüm. Diğer okullarda çalıştığımda yaptığım çalışmaların sonuçlarını daha uzun süreçte alıyordum. BİLSEM'de çalışmalarımın daha kısa sürede sonuç alacağını düşündüm. Daha dolu öğrencilere faydam olsun istedim." diyerek özel yetenek alanına ilgisini vurgulamıştır.

Yapılan görüşmelerde bir rehber öğretmen BİLSEM'de çalışmayı tercih etme sebebini özel eğitim alanına ilgi duyması şeklinde belirtmişlerdir.

R1 bu konudaki görüşünü “...Rehberlik Araştırma Merkezi’nde çalışırken özel eğitime ilgin olduğunu fark ettim ...” şeklinde ifade etmiştir.

BİLSEM’de Çalışan Rehber Öğretmenlerin BİLSEM Rehber Öğretmen Seçim Süreciyle İlgili Beklentileri

BİLSEM’de Görevli Rehber Öğretmenlerin, BİLSEM’e Rehber Öğretmen Olarak Seçilme Sürecinde Gereken Kriterlerle İlgili Düşünceleri

Görüşme yapılan rehber öğretmenlerin BİLSEM’e rehber öğretmen seçim sürecinde rehber öğretmen için gereken kriterlerin neler olduğu teması sonucunda ortaya 6 kategori çıkmıştır.

Bu kategoriler özel yeteneklilerle ilgili bilgi sahibi olma, iletişim becerileri, danışma becerilerinin gelişmiş olması, iki farklılığı olan çocuklarla çalışma, mesleki tecrübe ve yeniliklere açık olma şeklinde açıklamışlardır. Rehber öğretmenlerin BİLSEM’e rehber öğretmen seçim sürecinde gereken kriterler temasına ilişkin kategorilere Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların BİLSEM Rehber Öğretmen Seçim Sürecinde Rehber Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Kriterlere Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Frekans
BİLSEM Seçim Sürecinde Rehber Öğretmenler İçin Gereken Kriterler	Özel Yeteneklilerle İlgili Bilgi Sahibi Olma	3
	İletişim Becerileri	4
	Danışma Becerilerinin Gelişmiş Olması	3
	İki Farklılığı Olan Çocuklarla Çalışma	1
	Mesleki Tecrübe	3
	Yeniliklere Açık Olma	5

Tablo 5 incelendiğinde BİLSEM’e rehber öğretmen seçim sürecinde rehber öğretmenler için gereken kriterlerden birinin özel yeteneklilerle ilgili bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtilmiştir. Bu konuda katılımcı görüşü örnekleri aşağıda sunulmuştur.

R4 bu konuyla ilgili olarak “...Özel yetenekliler hakkında bilgi sahibi olması gerekiyor. Sonradan öğrenirim mantığı olmamalı. Bununla ilgili seminere ve çalışmaya katılabilir...” ifadesini kullanmıştır. R2 konuyla ilgili görüşünü “Özel yeteneklilerle ilgili mutlaka donanımlı olmak gerekiyor. Aksi takdirde onlara ulaşmanız ve onlarla çalışmanız zaten mümkün değil” şeklinde aktarmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde BİLSEM’e rehber öğretmen seçim sürecinde rehber öğretmenler için gereken kriterlerden birinin iletişim becerilerine sahip olmanın önemli bir kriter olduğu belirtilmiştir. Bu konuda katılımcı görüşü örnekleri aşağıda sunulmuştur.

R6 bu hususta “...özellikle veli iletişim ayağı çok önemli...” ve “...mülakatta duruşun ve iletişim becerilerinin daha üst düzeyde olması gerektiğinin daha iyi olabileceğini düşünüyorum...” ifadelerini kullanmıştır. R3 ise “Özel yetenekli öğrencilerin bazı özelliklerinden dolayı iletişim becerilerinizin biraz daha üst düzeyde olması önemli sanırım.” ifadesini kullanmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde BİLSEM’e rehber öğretmen seçim sürecinde rehber öğretmenler için gereken kriterlerden bir diğerrinin etkili danışma becerilerinin gelişmiş olması olarak belirtilmiştir. Bu konuda katılımcı görüşü örnekleri aşağıda sunulmuştur.

R1 bu durum için “...danışma anlamında daha profesyonel olmaya ihtiyaç var. Danışma becerilerinin gelişmiş olması önemli. Karşıdaki bunu bekliyor çünkü. Mülakatta bu yönde sorular olabilir.” ifadelerini kullanmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerle çalışacak rehber öğretmenlerin dikkat seviyelerinin, terapötik becerilerinin ve danışmanlık becerilerinin üst düzeyde olması gerektiğini ifade eden R3 konuyla ilgili “Karşımdaki çocuğun zeka kapasitesi yaşının üstünde olabiliyor. Bu da danışma ortamında sizi zorlayabiliyor.” demiştir.

R4 ise konuyla ilgili “Danışmanlık hizmetini daha iyi verebilmek için literatüre hakim olmasında fayda var.” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde bir diğer kriter olarak iki farklılığı olan çocuklarla çalışmanın öneminden bahsedilmiştir. Bu konuda katılımcı görüşü örnekleri aşağıda sunulmuştur.

R4 “Özellikle otistik çocuklarla çalışanlar tercih edilmelidir. Çünkü BİLSEM’lerde özel yetenekliliğe eşlik eden otistik çocuklar bulunuyor. Onun öğretmenine ve velisine bilgi vermek yani müşavirlik etmek gerekiyor. İki farklılığı olan çocuklarla çalışmak kolay değil. Bir de disleksi ve diskalkuli de eşlik ediyor. Bunları bilen psikolojik danışman BİLSEM’de daha rahat çalışabilir” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde BİLSEM’e rehber öğretmen seçim sürecinde gereken bir diğer kriter olarak mesleki tecrübeye sahip olmak ifade edilmiştir.

R6 “...ayrıca yüksek lisans, doktora veya TÜBİTAK projeleri çok ön plana çıkmamalı. Mesleki tecrübeler de çok önemli...” ifadelerini kullanmıştır. Konu ile ilgili olarak R2 “Bu kurumlarda faydalı olabilmek için mesleki tecrübe çok önemli, çünkü normal okullarda çalışırken zaten her türden öğrenciyle ilgili deneyiminiz oluyor” demiştir.

Tablo 5 incelendiğinde bir diğer kriter olarak BİLSEM’e rehber öğretmen seçim sürecinde rehber öğretmenlerin yeniliklere açık olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda katılımcı görüşü örnekleri aşağıda sunulmuştur.

R7 “...farklı kurumlarla iletişim halinde olduğu için organizasyon konusunda iyi olmak gerekiyor. Bizde müfredat dönem içerisinde bile değişebiliyor. Yeniliklere açık olmak gerekir...” ifadelerini kullanmıştır.

R1 ise konuyla ilgili düşüncesini “Yeniliklere açık olmak o kadar önemli ki, özellikle sürekli proje ve bilimsel araştırmalar konusunda kendinizi geliştirmeniz gerekli” şeklinde ifade etmiştir.

BİLSEM’e Rehber Öğretmen Seçim Süreci ile İlgili Öneriler

Bilsem rehber öğretmenlerinin BİLSEM’e rehber öğretmen seçim süreci konusunda var olması gereken durumla ilgili görüşlerine yönelik elde edilen ikinci tema “BİLSEM Rehber Öğretmen seçim sürecine ilişkin önerilerdir. Bu tema altında “Yeniliğe açık olma”, “Sosyal yönün güçlü olması”, “Sosyal sorumluluk projelerine katılma”, “Mesleki deneyime önem verilmesi”, “Ek puan belgesinin etkisinin artması”, “Uzman öğretmenlik şartı getirilmesi” olmak üzere 6 alt tema bulunmaktadır. Tablo 6’da öğretmenlerin var olan durumla ilgili görüşlerine yönelik ikinci temaya ait alt temalara ve frekanslara yer verilmiştir.

Tablo 6. Bilsem Rehber Öğretmen Seçim Süreci ile İlgili Katılımcıların Önerileri

Tema	Alt Temalar	Frekans
BİLSEM Rehber Öğretmen Seçim Sürecine İlişkin Öneriler	Yeniliğe Açık Olma	3
	Sosyal Yönün Güçlü Olması	2
	Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılma	2
	Mesleki Deneyime Önem Verilmesi	3
	Ek Puan Belgesinin Etkisinin Artması	2
	Uzman Öğretmenlik Şartı Getirilmesi	1

Tablo 6 incelendiğinde BİLSEM de görev yapan rehber öğretmenler, BİLSEM rehber öğretmen seçim süreci ile ilgili olarak çeşitli önerilerden bahsetmişlerdir. Bu öneriler; Yeniliğe açık olma, sosyal yönün güçlü olması, sosyal sorumluluk projelerine katılma, mesleki deneyime önem verilmesi, ek puan belgesinin etkisinin artırılması, uzman öğretmenlik şartının getirilmesi şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde BİLSEM’de görev yapan rehber öğretmenler, BİLSEM’de rehber öğretmen olarak çalışacak kişilerin yeniliğe açık olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcı görüşü örnekleri aşağıda sunulmuştur.

R2 bu konudaki görüşlerini “...kişinin gelişime ve yeniliğe açık olması gerekir. Bu konuda daha çeşitli kriterlerin seçim sürecinde yer alması gerekir. Çok önemli...” şeklinde açıklamıştır.

Tablo 6 incelendiğinde BİLSEM'e rehber öğretmen seçim süreci ile ilgili öneri olarak adayların sosyal yönünün güçlü olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda katılımcı görüşü örnekleri aşağıda sunulmuştur.

R5 "...sosyal yönü mutlaka değerlendirmek gerekir. Tabi bunu mülakatta anlamak zor ama kesinlikle gerekli" ifadesini kullanmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde BİLSEM'e rehber öğretmen seçim süreci ile ilgili diğer bir öneri sosyal sorumluluk projelerine katılma kriterinin getirilmesi şeklindedir. Bu konuda katılımcı görüşü örnekleri aşağıda sunulmuştur.

R5 bu durum için "...sosyal sorumluluk projeleri konusunun seçim kriteri olarak olması gerekir. Herhangi bir müzik aleti çalıyor musun? En son hangi sosyal etkinliğe gittiniz? Doğayı seviyor musunuz? Ben olsam mülakatta daha çok sosyal yönlerine vurgu yapacak sorular sorardım..." ifadelerini kullanmıştır.

R1 ise "...Akademik çalışmalar da gerekli tamam ama sosyal sorumluluk gibi, atölye çalışmaları gibi gönüllülük esasına dayalı çalışmalar şeklinde faaliyet yapılmış olması dikkate alınabilir diye düşünüyorum" demiştir.

Tablo 6 incelendiğinde BİLSEM'e rehber öğretmen seçim sürecinde mesleki deneyime önem verilmesi bir diğer öneridir. Bu konuda katılımcı görüşü örnekleri aşağıda sunulmuştur.

R6 bu konudaki düşüncelerini "...yaşının çok genç olmaması gerekir. Mesleki deneyimin çok önemli olduğunu düşünüyorum..." şeklinde ifade etmiştir.

BİLSEM' rehber öğretmen süreci ile ilgili ek puan belgesinin etkisinin artması da öneri olarak sunulmuştur. Bu konuda katılımcı görüşü örnekleri aşağıda sunulmuştur.

R3 bu konu için "...Ek 1 belgesinin etkisinin artması gerektiğini düşünüyorum..." ifadesini kullanmıştır. Ayrıca BİLSEM'e seçilecek rehber öğretmen için uzman öğretmenlik şartının getirilmesi farklı bir öneridir.

R2 bu durumu "...BİLSEM'lere seçilecek öğretmenler uzman öğretmenlerden seçilebilir. Uzman öğretmenlik demek deneyim demek..." şeklinde ifade etmiştir

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada BİLSEM'de görev yapan rehber öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak BİLSEM rehber öğretmen seçim sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir. Colengelo'ya (2002) göre, Üstün yetenekli öğrencilerle çalışan rehber öğretmenlerin, diğer rehber öğretmenlere kıyasla üstün yeteneklilerle iletişim kurma sıklığı daha yüksektir. Bu sebeple BİLSEM'de çalışan rehber öğretmenler diğer alanlardaki meslektaşlarından daha fazla üstün yetenekli öğrenci ile karşılaşmaktadır. Dolayısıyla BİLSEM'de görev yapan rehber öğretmenler üstün yetenekli öğrenciler konusunda oldukça deneyim sahibidirler. Bu deneyimleri ile BİLSEM'de çalışacak rehber öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu düşünülmüştür.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda BİLSEM rehber öğretmenleri, özel yetenekliler ile ilgili eğitimler aldıklarını ve bu eğitimlerin kendilerine birçok konuda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu sebeple BİLSEM'e rehber öğretmen seçimi gerçekleştirilirken özel yeteneklilerle ilgili eğitim almanın önemli bir kriter olması gerektiğini düşünmektedirler. Rehber öğretmenler seminer, çalıştay ve hizmet içi eğitim gibi faaliyetler sonucunda özel yetenekliler ile ilgili bilgilerinin arttığını, elde ettikleri bilgiler sayesinde velilerle iletişimlerinin güçlendiğini, evrak düzenleme ve bilimsel araştırma yapmayı öğrenme konularında kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Özel yetenekli bireylerin eğitsel, sosyal ve duygusal gereksinimlerinin giderilmesinde öğretmenlerin sahip olduğu yeterliliklerin önemini ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Akar, 2015; Chan, 2001; Çelikten, 2017; Satmaz ve Gencel, 2016; Eker, 2020). BİLSEM rehber öğretmenleri, BİLSEM rehber öğretmen seçim sürecinde rehber öğretmenler için farklı kriterler bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle, üstün yetenekliler hakkında bilgi sahibi olmanın gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Üstün yetenekli öğrencilerle çalışacak rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin farklı düşünme becerilerini, duyarlılık, anlama ve doğuştan gelen itici entelektüel özelliklerini öğrenmeleri ve ihtiyaç halinde onlara rehberlik etmesi gerektiği belirtilmektedir

(Güçyeter, 2018; Kaya, 2010; Lovecky 1993; Okan ve Tekgül, 2019; Peterson, 2006; Wood ve Laycraft, 2000). Bu araştırmanın sonuçları ile alanyazındaki çalışmaların sonuçları paralellik göstermektedir. Dolayısıyla BİLSEM'de rehber öğretmen olarak çalışan uzmanların üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmaya ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu sonuç, BİLSEM rehber öğretmenlerinin üstün yetenekliler konusunda aldıkları eğitimlerden fayda sağladıklarını ancak bazı konularda yeterli olmadıklarını düşündükleri şeklinde değerlendirilebilir. İleride yapılacak araştırmaların sonuçlarıyla birlikte BİLSEM rehber öğretmenlerine verilecek üstün yetenekliler eğitimlerinin konu başlıkları belirlenebilir.

BİLSEM'de görev yapan rehber öğretmenler, BİLSEM rehber öğretmen seçim sürecinin iki aşamadan oluştuğunu belirtmişlerdir. İlk olarak başvuran adayların bir ön değerlendirmeden geçildiği, sonrasında da mülakat gerçekleştirildiği ifade etmişlerdir. BİLSEM'de çalışacak rehber öğretmen belirlenirken gerek ön değerlendirme sürecinde gerekse mülakat sürecinde adayların belirlenmesinde “yenilikler açık olma”, “ek puan belgesi”, “lisansüstü eğitim”, “Mülakat” kategorilerinin dikkate alındığını belirtmişlerdir. BİLSEM'de görev yapan rehber öğretmenlerce BİLSEM'e rehber öğretmen seçiminde dikkat edilmesi gereken kriterler konusunda önemli olduklarını düşündükleri kategoriler ise “üstün yeteneklilerle ilgili bilgi sahibi olma”, “iletişim becerisi”, “danışma becerisinin gelişmiş olması”, “iki farklılığı olan çocuklarla çalışma”, “mesleki tecrübe” ve “yeniliklere açık olma” şeklinde dile getirilmiştir. Rehber öğretmenlerden elde edilen kategoriler karşılaştırıldığında BİLSEM'e rehber öğretmen seçim sürecinde var olan durum ile var olması gerektiğini düşündükleri kriterlerden sadece “yeniliklere açık olma” kategorisinin ortak olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre BİLSEM rehber öğretmen olarak atanacak kişilerin yeniliklere açık olma özelliğine sahip olması gerekmektedir. Alanyazında üstün yeteneklilerle çalışacak öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerden birisi de yeniliklere açık olmak olduğu (Dağlıoğlu, 2010) belirtilmektedir. Bu çalışmanın bulgusu ile araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinden birinin de yeniliklere açık olmak (Erdoğan, 2018) olduğu düşünüldüğünde BİLSEM'e rehber öğretmen olarak seçilecek kişilerde bu özelliğin bir kriter olarak belirlenmesinin doğru bir karar olduğu söylenebilir. Bu sonuç BİLSEM rehber öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken yeniliklere açık olmalarının kendilerine kolaylık sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir. Bu özellik sayesinde BİLSEM rehber öğretmenlerinin alanları ile ilgili farklı uygulamalar gerçekleştirme ve değişime kolaylıkla uyum sağlamaları mümkün olacaktır.

Rehber öğretmenler BİLSEM'deki kendi deneyimlerinden yola çıkarak mesleki tecrübenin önemli bir atama kriteri olması gerektiğini düşünmektedirler. Araştırmanın bu sonucu üstün yetenekli çocukların yaratıcılık ve düşünme becerilerinin artırılmasında mesleki tecrübenin önemli olduğunu (Dağlıoğlu, 2010), üstün yetenekli öğrencilerle çalışacak öğretmenler için mesleki tecrübenin bir kriter olması gerektiğini (Gökdere ve Çepni, 2003), öğretmenlerin deneyimli olmasının öğrencilere sağlayacağı faydayı arttırdığını (Özer, Gelen ve Duran; 2016) belirten çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Alanyazının ve bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde BİLSEM'de rehber öğretmen olarak çalışacak kişilerin mesleki deneyime sahip olmasının bu kurumlardan üst düzey verim alınmasında etkili olacağı söylenebilir. Bu noktada mesleki deneyimin süresinin ve içeriğinin nasıl olması gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda rehber öğretmenlerce bu kurumlara atama kriterinde olması gereken bir diğer özelliğin gelişmiş danışma becerisi olduğu dile getirilmiştir. Milgram (1991) üstün yetenekli çocukların kendi özel durumlarından dolayı ilave gereksinimleri olduğundan söz etmektedir. Yine alanyazında üstün yetenekli öğrencilerin yaşlılarından farklı bireysel ve grupla psikolojik danışmaya ihtiyacı olduğu (Altun ve Yazıcı, 2021) belirtilmektedir. Bu araştırmanın sonuçları araştırmaya katılan BİLSEM rehber öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerle çalışırken var olan donanımlarındaki eksikliklerinden dolayı bazı sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla yaşadıkları sıkıntıların azalması ve gelecekte BİLSEM'de rehber öğretmen olarak çalışacak meslektaşlarının verimli olmalarında mesleki tecrübeye ve gelişmiş danışma becerilerine sahip olmasının faydalı olacağı şeklinde düşünmektedirler.

BİLSEM'de çalışan rehber öğretmenlerin BİLSEM rehber öğretmen seçim süreçleri ile ilgili önerilerinden elde edilen kategoriler; “sosyal yönün güçlü olması”, “sosyal sorumluluk projelerine katılma”, “mesleki deneyim”, “uzman öğretmenlik”, “yeniliğe açık olma”, “ek puan belgesinin etkisinin artırılması”, şeklindedir. Mesleki deneyimin on yıldan fazla olması bir öneri olarak sunulmuştur. Mesleki kıdemi on yılın üzerinde olan öğretmenlerin uzman öğretmen unvanı alması nedeniyle BİLSEM'e seçilecek rehber öğretmenlerin uzman öğretmenler arasından seçilmesi önerisi getirilmiştir. Özel yetenekli

öğrencilerle çalışacak rehber öğretmenlerin sosyal yönlerinin güçlü olması ve sosyal sorumluluk projelerinde görev almış olması dikkati çeken diğer bir öneridir. Alanyazında rehber öğretmenler tarafından organize edilebilecek sosyal sorumluluk projelerine yönelik aktivitelerin üstün yetenekli öğrencilerin kariyer planlarına etki edebileceği öngörülmektedir (Akbüer, Erdik, Güney, Çimşitoğlu, ve Aybüker, 2019). Bu öğrencilerin birçok alanda yetenek ve ilgiye sahip olmaları ise kariyer tercihlerini zorlaştırabilmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin zengin sosyal sorumluluk projelerinde yer almaları kendilerini ve yeteneklerini daha iyi tanımalarına fırsat verecektir. Bu sayede kendileri için daha uygun olan ve yapmaktan zevk aldıkları alanları tanıma fırsatı yakalamaları sağlanmış olur. Bu sonuç üstün yetenekli öğrencilerle çalışırken sosyal sorumluluk projeleri içinde yer almalarının sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Diğer yandan sosyal sorumluluk projelerini öğrencilerin gerçekleştirmesini sağlamak için rehber öğretmenlerin daha önceden sosyal sorumluluk projeleri gerçekleştirmiş olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla BİLSEM'lere rehber öğretmen atama kriterlerinden birisi de sosyal sorumluluk projesi gerçekleştirmiş olmak olabilir. Alanyazındaki diğer bir bulgu ise üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerce, BİLSEM öğrencilerinin yaşlıları ile kıyaslandığında başkalarını düşünme ve başkaları için çaba gösterme eğilimlerinin yaşlılarının gerisinde olduğu ve duygusal yönlerinin geliştirilmesi gerektiği yönündedir (Beldağ ve Keskin, 2016). Bu noktada sosyal sorumluluk çalışmaları ile BİLSEM öğrencilerinin diğer insanları düşünme ve başkaları için çaba gösterme becerileri edinmeleri sağlanabilir. Araştırmaya katılan BİLSEM rehber öğretmenlerinin vurguladığı üstün yetenekli öğrencilerin sosyal sorumluluk projelerine aktif katılımının sağlanması için sosyal sorumluluk projelerine dahil olmuş rehber öğretmenlere sahip olmaları gerektiğidir. Bu noktada BİLSEM'e rehber öğretmen atamasında sosyal sorumluluk projelerine katılmış olmanın da bir kriter olarak değerlendirilebileceğidir.

Bu araştırma bulgularına göre, BİLSEM'de görev yapan rehber öğretmenler, danışma becerileri konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenlerden beklenti, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde tanılmayı gerçekleştirmeleri, uygun programlara yönlendirmeleri (Kerr, 1991), sosyal becerilerini geliştirmeleri (Kaya, 2013; Wood ve Laycraf, 2000; Yeşilyaprak, 2003) ve rehberlik ihtiyaçlarını karşılamalarıdır. Bu nedenle, bu çalışmaya katılan rehber öğretmenlerin görüşüne göre, BİLSEM'de görev yapan rehber öğretmenlerin atama kriterlerinden biri, danışma becerileri konusunda daha fazla bilgi ve deneyime sahip olmalarıdır. Dolayısıyla, BİLSEM'e rehber öğretmen atama kriteri, diğer branş öğretmenlerinden farklı bir şekilde değerlendirilebilir.

Bu araştırma ile BİLSEM'de görev yapan rehber öğretmenlerin BİLSEM rehber öğretmen seçim sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmamız, üstün yetenekliler ile çalışacak rehber öğretmenlerin seçimiyle ilgili çeşitli çıkarımlar sunsa da bulgularımız BİLSEM rehber öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri ile sınırlıdır. Bu kapsamda benzer çalışmalar BİLSEM öğrencileri, yöneticileri ve PDR alanındaki uzman akademisyenler ile yapılarak diğer paydaşların bakış açıları ortaya konulabilir. Aynı zamanda araştırmanın konusunun farklı araştırma yöntemleri ile incelenmesi çalışmamızın eksik parçalarını tamamlayacaktır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular dikkate alınarak aşağıdaki öneriler verilebilir. İlk olarak özel yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin BİLSEM rehber öğretmenleri katıldıkları hizmet içi eğitimlerin yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple üstün yeteneklilere yönelik verilecek eğitimlerin BİLSEM'de göreve başlamadan gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde BİLSEM'lere rehber öğretmen seçiminde mesleki deneyim sahibi kişilerin tercih edilmesinin faydalı olacağıdır. Bu deneyimin süresinin ve içeriğinin ne olması gerektiği ise gelecek araştırmalar tarafından ayrıntılı olarak incelenebilir. BİLSEM rehber öğretmen seçim sürecinde danışma becerileri konusunda eğitim almış olan rehber öğretmenlerin seçilmesinin kurumun hedeflerine ulaşmasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca sosyal sorumluluk projesi gerçekleştirmiş rehber öğretmenlerin kurumlarına katkıları konusunda araştırmalar gerçekleştirilerek üstün yetenekli öğrencilere katkılarının ne olabileceği değerlendirilebilir. Rehber öğretmenlerin

Teşekkür ve Bilgilendirme

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Etik Kurul Beyanı

Araştırmaya başlamadan önce, 03 Aralık 2021 tarihinde XXXX Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan E-81614018-000-2100005118 sayılı Etik Kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Akar, İ. (2015). Üstün Yetenekli öğrencileri genel eğitim sınıfında destekleyecek sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikler (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WY5CM7tPNE2z_YM6pBu0t1STTakt4q1cOUYd4A8qHijC7HRO7jXEm-0UnMAPAMiS_sayfasından_erisilmistir.
- Akbüber, B.A., Erdik, E., Güney, H., Çimşitoğlu, G. ve Akbüber, C. (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri'nde özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesinde bir yöntem önerisi "özel yetenekli çocuk çalıştayı". *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(1), 22-39. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/718795>
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2018). Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 355-378. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.339056>
- Altun, F. Ve Yazıcı, H. (2021). Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi, algı ve aktivitelere katılım düzeyleri ölçeklerinin Türk kültürüne uyarlanması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 215-235. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/987170>
- Ataman, A. (2012). Üstün yetenekli Çocuk Kimdir. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu 27 Nisan 2012* (s.4-15).
- Aymes, G., Acuna, S. R., ve Damıan, G. G. D. (2014). Families of gifted children and counseling program: a descriptive study in morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and teaching*, 3(1), 54-62. <http://dx.doi.org/10.5430/jct.v3n1p54>
- Bahtiyar, M., & Şahin, F. (2017). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Rehberlik Gereksinimi Guidance Needs of Talented Students. *Journal of Educational Studies*, 4(2), 140-154.
- Baykoç, N. (2005). Üstün Yeteneklerin Eğitimleri ve Bilim Sanat Merkezleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 2(1-2), 84-89.
- Beldağ, A. ve Keskin, S. (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri'nde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları değerlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9-24. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181130>
- Bildiren, A., ve Kargın, T. (2019). Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198) <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7360>
- Bilgili, A. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu-sosyal sorumluluk yaklaşımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 59-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1988>
- Chan, D. W. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective. *Roeper Review*, 23(4), 197-202. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580499>
- Colangelo, N. (2002). Counseling gifted and talented students. The national research center on the gifted and talented.

- Çarpar, M. C. (2020). Sosyolojide iki niteliksel desen: fenomenolojik ve etnografik araştırma. *The journal of social science*, 4(8), 689-704.
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403129>
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (1), 143-172. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/40518/480017>
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442757>
- Eker, A. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=4J_FzTwlrmCH4qBROpXPH4Hez6dh_zZCL4qa_Np53iN2aM30tTzT24TQ4YN8umbZp sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, S. C. (2018). Üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 77-96. <https://10.18026/cbayarsos.465710>
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gagne, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99.
- Gökdemir, S. (2017). Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin tanılama sürecinin öğretmen veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RrI-Krk3ArkF4YfHofukw_SWrYyeOIs4YQ7pp83qoy5YiEQ9NOD9p4OWSf4N-jUe sayfasından erişilmiştir.
- Gökdere, M., ve Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model önerisi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3). <http://tojet.net/articles/v2i3/2318.pdf>
- Güçyeter, Ş. (2018). Rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, sosyal duygusal özellikleri ve rehberlik gereksinimlerine ilişkin farkındalıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(Özel Sayı 1), 225-246. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/570848>
- Hilal, G., ve Dağlıoğlu, H. E. (2018). Erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar ve oyun. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 180-204. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/496657>
- Johnston, L. (2006). Software and method: Reflections on teaching and using QSR NVivo in doctoral research. *International Journal of Social Research Methodology*, 9(5), 379-391.
- Karadağ, F., ve Demirtaş, V. Y. (2022). Okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocuk erken okur yazarlık becerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 212-223. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1810>
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160766>
- Kaya N. G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM’ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/67046>
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development, 5999 Stevenson Ave., Alexandria.

- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K. ve Aydın, S. (2013). Bilim ve sanat merkezleri: mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 78-96.
- Levent, F. (2012). Bilsem öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal özellikleri. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu*, 29-34.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. *Counseling the Gifted and Talented*, 29-50.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M., (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Milgram, R. M. (1991). *Counseling gifted and talented children :A guide for teachers, counselors, and parents*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_01/30224858_2023_YILI_BYLSEM_OYRETMEN_SECME_VE_ATAMA_KILAVUZU.pdf
- Moon, S. M., ve Reis, S. M. (Edt.). (2004). *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* (Vol. 8). Corwin Press.
- Okan, S. ve Tekgül, E. (2019). Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzunda yer alan değerlendirme kriterlerine yönelik bir inceleme. Uluslararası Üstün Zekalılar ve Yetenekliler Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye. <https://igate.inonu.edu.tr/assets/docs/IGATE2019TamMetin.pdf#page=143> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, B., Gelen, İ., ve Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(58). 10.17755/esosder.20854
- Öztabak, M. Ü. (2018). Özel/Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Yönelik Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 9(17), 79-106.
- Peterson, J. S. (2006). Addressing counseling needs of gifted students. *Professional School Counseling*, 10(1) 43-51. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2156759X0601001S06>
- Pfeiffer, S., ve Shaughnessy, M. F. (2015). A reflective conversation with Steven Pfeiffer: serving the gifted. *Gifted Education International*, 31(1), 25-33. 10.1177/0261429413486860
- Reis, S. M., ve Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Sak, U., Ayaş, B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., ve Demirel, Ş. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zeka Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/22808/22808.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Satmaz, İ. ve Gencel, İ. E. (2016). Bilim sanat merkezlerinde görevlendirilen öğretmenlerin hizmet içi eğitim sorunu, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 59-73. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/432049>
- Sternberg, R., ve Davidson, J. (Edt.) (1986). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Şahin, F. (2015). Educational programs, services and support for gifted students in Turkey. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1207-1223. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63502>

- Tarhan, S., ve Kılıç, Ş. (2014). Identification of gifted and talented student and models in Turkey. *Journal of Gifted Education Research*, 2(2), 27-43.
- Tuttle, F. B. (1988). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. NEA Professional Library, PO Box 509, West Haven.
- Wood, V., ve Laycraft, K. (2020). How can we better understand, identify, and support highly gifted and profoundly gifted students? A literature review of the psychological development of highly-profoundly gifted individuals and overexcitabilities. *Annals of Cognitive Science*, (4)
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

It is seen that since the 2000s, many countries have accelerated educational activities aimed at benefiting from the knowledge and abilities of gifted people and raising them in the best way (Baykoç, 2005; Reis and Renzulli, 2010; Sak, Sezerel, Öpengin, Özdemir and Demirel 2015). Considering that 2% of the general population is gifted individuals, starting their education at an early age is of great importance for the development of these abilities (Aymes, Acuna and Dmiana; 2014; Bildiren ve Kargı, 2019; Hilal and Dağlıoğlu, 2018; Karadağ and Demirtaş, 2022; Pfeiffer and Shaughnessy 2015; Tarhan and Kılıç, 2014; Tuttle, 1988). So, educational institutions and educators are needed to ensure the emergence of this potential.

Institutions called Science and Art Centers (BİLSEM) affiliated to the General Directorate of Special Education and Guidance Services of the Ministry of National Education have been established for the education of gifted children (Keskin, Samancı, Aydın, 2013). As at all levels of education, teacher qualifications are very important in the education of gifted students. It is clear that the characteristics that teachers should have in order to provide the desired benefit from these institutions are important (Chan, 2001; Çelikten, 2017; Gagne, 2010). For this reason, whether the teachers who will work in BİLSEMs have the qualifications related to the education of gifted students is one of the most critical issues in achieving the goals of these institutions (Dağlıoğlu, 2010; Okan and Tekgül, 2019).

There are teachers working in different branches in BİLSEMs. One of these branches is guidance counselors. School Psychological Counselors are expected to know the social and emotional characteristics of gifted students and their guidance needs (Peterson, 2006), while working with gifted students, to support them not only academically but also socially and emotionally, and to prepare programs related to their adaptation and application needs (Güçyeter, 2018; Wood and Laycraft, 2000; Yeşilyaprak, 2003). There are findings that both parents and teachers do not have enough information about gifted people (Peterson, 2006) and that gifted children and their families need counseling (Moon & Reis, 2004).

School Psychological Counselors are expected to diagnose gifted students during their education process, direct them to appropriate programs (Kerr, 1991), develop their social and emotional characteristics (Kaya, 2013; Wood & Laycraft, 2000; Yeşilyaprak, 2003) and meet their guidance needs. In brief, counselors have a very active role in both choosing students for BİLSEM and providing guidance services to students studying at BİLSEM (Güçyeter, 2018). The quality of the school guidance counselors working in BİLSEMs, which serve the gifted, is one of the important parameters that will determine the quality of education in this institution. Because it is believed that the work of school guidance counselors will be effective in the development of the social and emotional characteristics of students, their understanding by their families and teachers.

School Guidance Counselors working with gifted students have a number of characteristics that they should have while performing their roles. It will be beneficial to get the opinions of the guidance teachers working in BİLSEMs in determining these features. For this purpose, this research aimed to reveal the opinions of School Guidance Counselors working in BİLSEMs about the criteria for appointment to these institutions based on their experiences. With the data obtained from this study, a gap in the field is going to

be filled by contributing to BİLSEMS on the selection of school guidance counselors, as well as providing tips on the formation of content for in-service trainings that is going to be given to guidance counselors who work and are going to work at BİLSEMS.

The research was carried out with a phenomenological design within the framework of qualitative research approach. The participant group of this study consists of 7 guidance teachers, 4 female and 3 males, working as 'school guidance counselor' in BİLSEMs determined according to purposive sampling. In this study, a semi-structured interview form was used as a data collection method. Content analysis technique was used in the analysis of the obtained data. The data obtained from this study were evaluated in the relevant literature and presented in figures with themes and codes. School Guidance counselors working in BİLSEM are given under two headings as the current situation and the situation that should be.

School Guidance counselors working in BİLSEM stated that the trainings they received on gifted students were intelligence games training, seminars, workshops, family training programs and in-service training. School Guidance counselors mostly participated in seminars, workshops and in-service training programs. The reasons why the school guidance counselors, who were interviewed, preferred to work at BİLSEM were grouped into two categories interest in the field of special talent' and 'interest in special education'.

The school counselors who are working in BİLSEM mentioned various suggestions regarding the guidance counselor selection process. These suggestions were coded as being open to innovation, having a strong social aspect, participating in social responsibility projects, giving importance to professional experience, increasing the effect of the additional score document, and introducing the requirement of expert teaching.

In line with the findings obtained, BİLSEM guidance counselors regarding the education of gifted students stated that the in-service training they attended was beneficial. For this reason, it can be suggested that the trainings to be given to the gifted should be carried out before they start working at BİLSEM. It is thought that it would be beneficial to conduct research on the determination of the trainings that the school guidance counselors working in BİLSEM need about gifted and to plan in-service training activities in line with the results of these research. When the findings obtained from this research are evaluated, it is obvious that it will be beneficial to prefer people with professional experience in the selection of guidance counselors for BİLSEMs. It is thought that the selection of school guidance counselors who have been trained in counseling skills in the selection process of BİLSEM guidance counselors will be beneficial in achieving the objectives of the institution.