

AUJEF

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi



2024

Cilt 8, Sayı 4



Cilt 8, Sayı 4, 2024

Volume 8, Issue 4, 2024

Editör / Editor: **Prof. Dr. Meral GÜVEN**

Yardımcı Editör / Associate Editor: **Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ**

Yardımcı Editör / Associate Editor: **Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BABACAN**

Türkçe Dil Editörü / Turkish Language Editor: **Doç. Dr. Ferdi BOZKURT**

İngilizce Dil Editörü / English Language Editor: **Arş. Gör. Aysel GÜLER**

Almanca Dil Editörü / German Language Editor: **Dr. Öğr. Üyesi Hamdullah ŞAHİN**

Fransızca Dil Editörü / French Language Editor: **Dr. Öğr. Üyesi Meltem ERCANLAR**

Teknik Editör / Technical Editor: **Dr. Öğr. Üyesi Canan ÇOLAK YAKAR**

Kapak ve Sayfa Tasarımı / Cover and Page Design: **Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜLER**

Dizinlenmektedir/Indexing: **Education Full Text (H. W. Wilson), DOAJ, ESJI, SOBIAD, EBSCO Essentials**

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-AUJEF 2017 yılından itibaren yılda dört defa düzenli olarak yayınlanmaktadır.

Anadolu University Journal of Education Faculty – AUJEF Journal has been published four times yearly since 2017

EDİTÖR KURULU/ EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Meral GÜVEN

Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BABACAN

Doç. Dr. Aysun ÇOLAK

Doç. Dr. Murat POLAT

Doç. Dr. Kibar Evren BOLAT

Dr. Öğr. Üyesi Emine Aysin ŞENEL

Prof. Dr. Hülya KARTAL

Doç. Dr. Ferdi BOZKURT

Dr. Öğr. Üyesi Betül BARUT

Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Doç. Dr. Bircan ERGÜN BAŞAK

Dr. Hasan KAVGACI

Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAGÜL

Doç. Dr. Safiye İpek KURU GÖNEN

Doç. Dr. Gülcan ÇAKIR

Dr. Öğr. Üyesi Hülya İPEK

Dr. Öğretim Görevlisi İlknur CİVAN BİÇER

Arş. Gör. Aysel GÜLER

Dr. Öğr. Üyesi Hamdullah ŞAHİN

Dr. Özlem ÖZTOK

Dr. Öğr. Üyesi Canan ÇOLAK YAKAR

Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜLER

Dr. Öğr. Üyesi Meltem ERCANLAR

YAYIN KURULU/ PUBLISHING BOARD

Prof. Dr. Erkan DİNÇ

Prof. Dr. Meral GÜVEN

Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BABACAN

Dr. Öğr. Üyesi Hülya İPEK

Dr. Öğr. Görevlisi İlknur CİVAN BİÇER

Arş. Gör. Aysel GÜLER

Dr. Öğr. Üyesi Hamdullah ŞAHİN

Dr. Öğr. Üyesi Meltem ERCANLAR

Dr. Özlem ÖZTOK

Dr. Öğr. Üyesi Canan ÇOLAK YAKAR

Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜLER

HAKEM KURULU/ REVIEWERS

Dr. Ahmet Oğuz AKÇAY

Dr. Ahmet Rifat KAYIŞ

Dr. Aysun ÇOLAK

Dr. Bircan ERGÜN BAŞAK

Dr. Durmuş BURAK

Dr. Fatih KAYAALP

Dr. Fatih YAMAN

Dr. Gökhan ÖZSOY

Dr. Hilal AKTAMIŞ

Dr. İzzettin AYDOĞAN

Dr. Meryem DEMİR GÜL

Dr. Murat ALTUN

Dr. Mustafa ERGUN

Dr. Nur DEMİRBAŞ ÇELİK

Dr. Selvinaz GÜNEY

Dr. Serap DOĞAN ASLAN

Dr. Serkan ASLAN

Dr. Zekavet TOPÇU KABASAKAL

*Belirtilen hakemler bu sayıda hakemlik yapmıştır.

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

MAKALELER / ARTICLES	Sayfa / Page
1 A Hierarchical Linear Models Approach to Explaining Reflective Thinking Skill Through Problem Solving/ Osman TAT, Gürol ZIRHLIOĞLU/ Research Article	1067-1081
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Açıklanmasında Hiyerarşik Lineer Modeller Yaklaşımı/ Osman TAT, Gürol ZIRHLIOĞLU/ Araştırma Makalesi	
2 An Action Research on Basic Competence in Science and Technology in Social Studies Course/ Fatih PALA/ Research Article	1082-1107
Sosyal Bilgiler Dersi Bilim ve Teknolojide Temel Yetkinlik Üzerine Bir Eylem Araştırması/ Fatih PALA/ Araştırma Makalesi	
3 Adaptation of Five-Factor Achievement Goal Orientation Scale into Turkish for Science Course/ Burak FEYZİOĞLU, Murat AKYILDIZ, Barış DEMİRDAĞ/Research Article	1108-1129
Beş Faktörlü Başarı Hedef Yönelim Ölçeğinin Fen Bilimleri Dersi İçin Türkçeye Uyarlanması / Burak FEYZİOĞLU, Murat AKYILDIZ, Barış DEMİRDAĞ/ Araştırma Makalesi	
4 A Method Proposal for Annual Planning of Comprehensive Developmental RPD Services Based on The Classroom Guidance Program/ Şermin KÜLAHOĞLU/ Research Article	1130-1164
Sınıf Rehberliği Programına Dayalı Kapsamlı Gelişimsel RPD Hizmetleri Yıllık Planlaması İçin Bir Yöntem Önerisi/ Şermin KÜLAHOĞLU/ Araştırma Makalesi	
5 Wellness and Psychological Counseling and Guidance Education/ Fidan KORKUT-OWEN, Nurten KARACAN ÖZDEMİR/Review	1165-1186
İyilik Hâli ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi / Fidan KORKUT-OWEN, Nurten KARACAN ÖZDEMİR/Derleme	
6 Book Review: Aided Augmentative Communication for Individuals with Autism Spectrum Disorders / Güzidenur YOLCU/ Book Review	1187-1192
Kitap İncelemesi: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Yardımlı Destekleyici İletişim/ Güzidenur YOLCU/ Kitap İncelemesi	



A Hierarchical Linear Models Approach to Explaining Reflective Thinking Skill Through Problem Solving¹

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Açıklanmasında Hiyerarşik Lineer Modeller Yaklaşımı¹

Osman TAT², Gürol ZIRHLIOĞLU³

Article Type: Research Article

Application Date: 30.12.2022

Accepted Date: 03.09.2024

To Cite This Article: Tat, O. & Zırhlıoğlu, G. (2024). A hierarchical linear models approach to explaining reflective thinking skill through problem solving. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 8(4), 1067-1081.

ABSTRACT: The purpose of this study is to identify the student and teacher level factors that explain the reflective thinking skills through problem solving of elementary school pupils. The research was conducted in public elementary schools in three Van districts: Pekiolu, Tuşba, and Edremit. The study's sample consists of 52 mathematics teachers and 1126 elementary school pupils. "Participant Information Form," "Reflective Thinking Ability Through Problem Solving Scale," and "Mathematics Problem Solving Attitude Scale" are data gathering tools for pupils. Teachers' data was gathered using the "Participant Information Form," the "Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Preservice Teachers," and the "Scale for Learner Autonomy Support." According to the results, it is found that the 90 % of variance in dependent variable can be explained by student level variables. Teacher level variables could explain 10% of outcome variance. The gender of students, receiving private tuition, book reading frequency, time devoted to studying mathematics, and attitude through problem solving are significant factors that can predict the dependent variable. Moreover, students' reflective thinking ability can be significantly influenced by teacher-level factors, such as teachers' knowledge of problem-solving steps and their tendency for reflective thinking. The authors recommend education or seminars that develop teachers' reflective thinking tendency and problem-solving courses be provided in mathematics teaching undergraduate programs. Students should be supported in gaining reading habit and activities that have positive impact on the students' problem-solving attitude.

Keywords: Reflective thinking, hierarchical linear models, problem solving

¹ The article is a summary of the corresponding author's master's thesis.

² Asst. Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl University, Department of Educational Sciences, osmantat@yyu.edu.tr (corresponding author), ORCID: 0000-0003-2950-9647

³ Asst. Prof. Dr.(retired), Van Yüzüncü Yıl University, Department of Educational Sciences, gurol@yyu.edu.tr, ORCID: [0000-0001-8687-1349](https://orcid.org/0000-0001-8687-1349)

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin problem çözme yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini açıklayan öğrenci ve öğretmen düzeyindeki faktörleri belirlemektir. Araştırma, Van'ın üç ilçesindeki (İpekyolu, Tuşba ve Edremit) devlet ilköğretim okullarında yürütülmüştür: Araştırmanın örneklemini 52 matematik öğretmeni ve 1126 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. "Katılımcı Bilgi Formu", "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" ve "Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği" öğrenciler için veri toplama araçlarıdır. Öğretmenlerin verileri "Katılımcı Bilgi Formu", "Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlara göre bağımlı değişkendir varyansın %90'ının öğrenci düzeyi değişkenler tarafından açıklanabildiği belirlenmiştir. Öğretmen düzeyindeki değişkenler, bağımlı değişkendir varyansının %10'unu açıklayabilmektedir. Öğrencilerin cinsiyeti, özel ders alma durumu, kitap okuma sıklığı, matematiğe ayrılan zaman ve problem çözmeye yönelik tutum bağımlı değişkeni yordayan önemli faktörlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin problem çözme adımlarına ilişkin bilgi düzeyi ve yansıtıcı düşünme eğilimi gibi öğretmen düzeyindeki faktörler öğrencinin yansıtıcı düşünme yeteneğini manidar bir biçimde yordamaktadır. Yazarlar, matematik öğretmenliği lisans programlarında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini ve problem çözme derslerini geliştirecek eğitim veya seminerlerin verilmesini önermektedir. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması ve öğrencilerin problem çözme tutumlarına olumlu etkisi olan etkinlikler desteklenmelidir.

Anahtar sözcükler: Yansıtıcı düşünme, hiyerarşik lineer modeller, problem çözme

1. INTRODUCTION

Reflective thinking, which is attributed importance in the pragmatism approach, is a thinking style that is defined by prominent American philosopher John Dewey (1933). Reflecting thinking is a concept open to improvement and used frequently in educational sciences in recent years (Ünver, 2003). Dewey (1933) defines reflective thinking as to comprehend knowledge, and inferences deduced from the knowledge actively, continuously and carefully on a basis supporting the knowledge. It can be said that the definition points to two aspects of reflective thinking. Moreover, the definition examines the current conditions that provide support and identifies the sources of this support. It then outlines the results and inferences that can be drawn from these conditions and sources. He acknowledges that reflection differs from other modes of thinking in two ways. First, reflection is characterized by mistrust, hesitancy and mental enforcement. Second, reflection prompts people to do convenient searches, queries that may alleviate distrust and hesitancy and to search for resources that can aid in problem solving (Kember, 2008). Thus it can be said that the definition of reflective thinking emphasizes the need of active, continuous, and careful thinking in all stage of problem solving (Rodgers, 2002). According to Boyd and Fales (1983), reflection is an introspective process initiated upon encountering a problem. This process aids individuals in generating or elucidating meaning and expanding their conceptual framework. Epstein (2003) asserts that most educators concentrate on the memorization capability of young students. Although, those educators expect students to remember old learnings, reflective thinking is not recitative repetition or recall of knowledge. The author thinks reflective thinking is a recall process with analysis. When students are exposed to activities that they could employ reflection, they can go beyond reporting activities they participated in. Through reflection, they can recognize what they learnt during the activities, what they are interested in, and determine how they can expand their experiences. Reflective thinking is a sort of thinking which is activated when faced with a problem. Thus, reflective thinking can be observed better during a problem-solving stage (Kızılkaya & Aşkar, 2009). Hegedus (2002) describes reflection types that emerged during problem solving in three categories. Those are:

- I. Forward reflection
- II. Backward reflection
- III. A-temporal reflection

Forward reflection is looking forward into a solution of a problem and how the solution can be developed by predicting possible outcomes based on solution so far or through self-experiences. Backward reflection, on the other hand, is to control and confirm chosen algebraic and geometric structures in a solution at any stage of the process. In other words, forward reflection refers to thinking on why these structures were chosen and how they contribute to the effort of development of the solution. A-temporal reflection is the process of simultaneous or undegrading checking which contributes to the coherence or development of the solution. It can be deduced that reflective thinking is closely related to problem solving stages and one of the objectives that formal education aims to instill in students (Hegedus, 2002).

The characteristics that determine reflective thinking capacity may be investigated on two levels. The first level is the student level, which comprises variables that are directly tied to students. The latter is at the teacher level and includes indirect elements that explain pupils' reflective thinking capacity. Reflective thinking is crucial for both students and teachers. For teachers, it's vital for their professional development because it helps them regularly assess themselves and recognize their strengths and weaknesses. By reflecting on their teaching practices, teachers can continuously monitor, evaluate, and

improve their methods. This means teachers who engage in reflective thinking are expected to creatively plan their lessons and activities, ultimately leading to better education quality (Orakcı et al., 2020). At the same time, teachers who use reflective thinking to understand the details of their students' activities are more effective in meeting their students' needs. Moreover, they can use teaching itself as a way to learn, allowing them to improve over time by learning from their mistakes (Barnhart & van Es, 2015). However, when examining the existing literature, it becomes apparent that studies focusing on reflective thinking skills often either involve only students or exclusively target teachers. As a result, there is a lack of research exploring how teachers' tendencies towards reflective thinking and other demographic and affective variables affect students' reflective thinking abilities.

The purpose of this study is to identify student-level and teacher-level variables that can predict reflective thinking through problem-solving skills in elementary school students. The main goal of this study is to answer the following question: "Which student level (Level-I) and teacher level (Level-II) factors may describe reflective thinking through problem solving capacity of elementary school students significantly?" To address this overarching goal, the study examines three specific sub-questions. Those are as follows:

- I. Does reflective thinking through problem solving ability differentiate between 2nd level unites (teachers)?
- II. Do 1th level (student) variables (gender, age, taking an elective math course, receiving private tuition, education level of father and mother, the average income of family, reading frequency per week, time allocated to study mathematics, and attitude on problem solving) predict dependent variable significantly.?
- III. Do 2nd level (teacher) variables (gender, age, length of service, support level of learner autonomy, instruction of elective mathematics course, taking graduate education, taking a problem solving course, knowledge in problem solving steps and reflective thinking tendency level) predict reflective thinking ability through problem solving of students?

2. METHOD

2.1. Research Design

In this research we looked for the independent variables at the student and teacher levels that significantly predict reflective thinking through problem-solving skill. For this study, it can be said that the study has a descriptive-correlational design since the independent variables at the student and teacher level predict students' reflective thinking skills without manipulating any variable (Fraenkel et al., 2012).

2.2. Population and Sample

The study's target population consists of students in the sixth, seventh, and eighth grades from three districts in Van (İpekyolu, Tuşba, and Edremit). Researchers sampled from both student and teacher populations because hierarchical linear models require hierarchical data. According to Maas and Hox (2005), hierarchical linear models can yield reliable parameter estimates with at least 50 second-level units. Therefore, the researchers sampled 1,126 students nested within 52 teachers from the defined districts. For this, we employed stratified sampling, a random sampling approach.

2.3. Data Collection Tools and Analysis

Students who share the same classrooms in the same schools tend to be similar in terms of factors influencing accomplishment, such as teacher qualities, socioeconomic level, and age (Yıldırım, 2012). Many studies in the literature advocate investigating such multilevel data structures with hierarchical linear models (HLM). Hierarchical linear models, when dealing with hierarchical data, are a collection of regression analysis approaches that can estimate group-based intercept and slope parameters (Gelman & Hill, 2006). In most educational or social science research, nested or hierarchical data samples are used. Samples collected using stratified or cluster sampling procedures may violate the independence of observations. Consequently, analyzing such data with HLM is more convenient as it addresses the problem of dependent observations (Arnold, 1992; Yıldırım, 2012), provides a more accurate estimate of standard error (Gelman & Hill, 2006; Raudenbush & Willms, 1991) and tackles challenges associated with aggregation and disaggregation (Hox, 2010).

The data collection tools for students are demographic variable forms for participants, the Reflective Thinking Ability Through Problem Solving Scale (RTPSS) developed by Kızılkaya and Aşkar (2009) and the Mathematics Problem Solving Attitude Scale (MPSAS) developed by Çanakçı and Özdemir (2011). The Reflective Thinking Ability Through Problem Solving scale comprises 14 Likert-type items factorized under three factors: questioning, reasoning, and evaluation. However, the subscale scores have not been calculated, and only the total score has been used as the dependent variable for the students. The other tool, the Mathematics Problem Solving Attitude Scale (MPSAS), consists of 19 Likert-type items clustered into two sub-factors: "enjoyment" and "teaching." Similar to the previous scale, the subscale scores have not been calculated; only the total score has been used as the independent variable representing students' attitudes towards solving mathematical problems. The internal reliability of the RTPSS is 0.83, while the reliability coefficient of the MPSAS is 0.77 for the current study.

The data for teachers were collected using the Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Teacher Candidates (RTTS) developed by Semerci (2007), the Scale for Learner Autonomy Support (SLAS) developed by Oğuz (2013), and a demographic variables form. The RTTS comprises 35 Likert-type items and has an internal consistency coefficient of 0.92. For the current study, the SLAS exhibits an internal reliability coefficient of 0.87. None of the sub-factors of either scale were utilized in this study. Instead, total scores obtained from both scales were employed as independent variables attributed to teachers. The data was analyzed with SPSS and HLM 7 (Bryk et al., 2010) softwares.

Researchers employed lowercase letters for Level-I variables and uppercase letters for Level-II variables to prevent confusion. Level-I variables were coded as follows: gen = gender, age = age, emc = taking elective mathematics course, rpt = receiving private tuition, fel = father's education level, mel = mother's education level, afi = average family income, brf = book reading frequency, tsm = time devoted to studying mathematics, aps = attitude towards problem solving. The abbreviations for Level-II variables are as follows: GEN = gender, AGE = age, LES = length of service, IMC = instruction of elective mathematics course, SOL = taking problem solving course, PSS = knowledge in problem solving steps, TGE = taking graduate education, SLA = support level of learner autonomy, RTT = reflective thinking tendency level.

A number of scholars have proposed various strategies to rescale the level-1 predictors in order to make intercepts more interpretable. "Centering" refers to the rescaling of the level-1 predictors, which has three basic options: (1) raw metric approaches, in which no centering occurs and level-1 predictors retain their original metric, (2) grand mean centering, in which the grand mean is subtracted from each individual's predictor score, and (3) group mean centering, in which the group mean is subtracted from

each individual's predictor score. The intercept in grand mean centering provides the predicted level of result for a person with an "average" level on the predictor (Hofmann, 1997; Hox and Roberts 2011; Leeuw & Meijer, 2008). For this study grand mean centering was used to rescale Level-I variables.

According to the research problems, three hierarchical linear models were fitted. The first model utilized a one-way ANOVA with a random effect. This model did not include any explanatory variables. Equation 1 represents the mathematical expression of this model. It helps determine the proportion of variance explained by both levels, even though there are no independent variables in the model.

$$\begin{array}{ll}
 \text{Level 1 (Student) Model:} & Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \\
 \text{Level 2 (Teacher) Model} & \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}
 \end{array} \quad 1$$

In Equation 1, Y_{ij} is the outcome variable for student i nested in teacher j . β_{0j} is the mean of students in teacher j . The Level-I error term r_{ij} is the difference in outcome of student i from the mean of students of teacher j . The grand mean of all students nested in all teachers is shown by γ_{00} . And finally, Level-II error term u_{0j} is the difference between the grand mean and mean of students of teacher j .

To investigate the effects of Level-I explanatory variables we fitted random coefficient regression model (RCRM). The mathematical equation regarding this study can be reached in Equation 2. At the equation β_{0j} is intercept for students nested in teacher j . The symbols β_{1j} to β_{10j} are coefficients for each explanatory Level-I variable.

Level-I(Student) Model:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * gen + \beta_{2j} * age + \beta_{3j} * emc + \beta_{4j} * rpt + \beta_{5j} * fel + \beta_{6j} * mel + \beta_{7j} * afi + \beta_{8j} * brf + \beta_{9j} * tsm + \beta_{10j} * aps + r_{ij}$$

Level-II (Teacher) Model:

$$\begin{array}{l}
 \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \\
 \beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j} \\
 \beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j} \\
 \beta_{3j} = \gamma_{30} + u_{3j} \\
 \beta_{4j} = \gamma_{40} + u_{4j} \\
 \beta_{5j} = \gamma_{50} + u_{5j} \\
 \beta_{6j} = \gamma_{60} + u_{6j} \\
 \beta_{7j} = \gamma_{70} + u_{7j} \\
 \beta_{8j} = \gamma_{80} + u_{8j} \\
 \beta_{9j} = \gamma_{90} + u_{9j} \\
 \beta_{10j} = \gamma_{100} + u_{100j}
 \end{array} \quad 2$$

Finally, we fitted means as outcome model (MOAM) to determine the effects of Level-II variables. The equation of the model can be seen in Equation 3.

Level-I(Student) Model:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Level-II (Teacher) Model:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (GEN_j) + \gamma_{02} * (AGE_j) + \gamma_{03} * (LES_j) + \gamma_{04} * (IMC_j) + \gamma_{05} * (SOL_j) + \gamma_{06} * (PSS_j) + \gamma_{07} * (TGE_j) + \gamma_{08} * (SLA_j) + \gamma_{09} * (RTT_j) + u_{0j} \quad 3$$

3. FINDINGS

3.1. Findings Regarding the First Problem

The first research problem was analyzed with one-way ANOVA with random effect and the findings are provided in Table 1. It can be seen that the fixed effects of the one-way ANOVA with random effect analysis significantly predict ($t=49.89$, $p<.05$) the dependent variable. This means that without any explanatory variable reflective thinking tendency of a typical student is 49.89. After determining the significance of the fixed effect, we get the random effects of the model and summarized the findings in Table 2.

Table 1: Fixed Effects of One-Way ANOVA With Random Effects Model

Fixed Effects	Coefficients	Se	t	df	p
Mean, γ_{00}	49.89	0.53	94.99	51	0.00*

* $p<.05$

Table 2: Random Effects of One-Way ANOVA with Random Effects Model

Random Effects	Sd	σ^2	df	χ^2	p
Level 2 Error (u_{0j})	3.26	10.61	51	189.76	0.00*
Level 1 Error (r_{0j})	9.27	85.94			

* $p<.05$

With hierarchical linear models, a researcher can handle variation in dependent variables at two levels. According to the results, the variation can be explained by the second level units significantly (

$\chi^2=189.76$, $p<.05$). We used Equation 1 to compute the intra-class correlation coefficient to determine the percentage of variation accounted for by the second level components. A 10% fraction of the difference in reflective thinking via problem solving competence may be explained by teacher-related factors. While student-level independent factors can explain the remaining 90% of the variance. This finding shows that, because the amount of variance explained by second level variables is 10%, it is more convenient to examine reflective thinking skills at two levels.

$$\text{Between - group variation ratio} = * \rho = \frac{\tau_{00}}{\tau_{00} + \sigma^2} = \frac{10.61}{10.61 + 85.94} = 0.10 \quad (1)$$

$$\text{Within - group variation ratio} = 1.00 - 0.10 = 0.90$$

* ρ = intra-class correlation coefficient

3.2. Findings Regarding the Second Problem

We conducted random coefficient regression model (RCRM) analysis to detect which Level-I variables explain student level variability significantly. The details of fixed effects derived from the fitted model result can be seen in Table 3.

Table 3: Fixed Effects of Random Coefficient Regression Model

Fixed Effects	Coefficients	Se	t	p
Mean, γ_{00}	58.64	1.62	36.13	0.00*
gen, γ_{10}	-1.23	0.50	-2.46	0.02*
age, γ_{20}	0.11	0.30	0.38	0.70
emc, γ_{30}	-0.97	0.53	-1.84	0.07
rpt, γ_{40}	-2.03	0.60	-3.39	0.00*
fel, γ_{50}	0.24	0.28	0.84	0.41
mel, γ_{60}	0.09	0.27	0.33	0.75
afi, γ_{70}	-0.34	0.41	-0.83	0.41
brf, γ_{80}	-1.52	0.36	-4.25	0.00*
tsm, γ_{90}	0.42	0.07	5.98	0.00*
aps, γ_{100}	0.37	0.03	13.27	0.00*

* $p<.05$, gen=gender, age=age, emc= taking elective mathematics course, rpt= receiving private tuition, fel=father education level, mel=mother education level, afi=average family income, brf= book reading frequency, tsm=time devoted to studying mathematics, aps=attitude towards problem solving

Table 3 shows that the age of the students ($t=0.38$, $p>.05$), the father's educational level ($t=0.84$, $p>.05$), the mother's educational level ($t=0.33$, $p>.05$), and the family's average income ($t=-0.83$, $p>.05$)

do not predict reflective thinking skills through problem-solving. However, students' gender ($t=-2.46$, $p<.05$), whether they receive private instruction ($t=-1.84$, $p>.05$), how often they read ($t=-4.25$, $p<.05$), how much time they spend studying math after school ($t=5.98$, $p<.05$), and their attitude toward solving math problems ($t=13.27$, $p<.05$) significantly predict the dependent variable. Female students have 1.23 points higher score than male students. In other words, female students are more reflective thinkers than male pupils. Private instruction has a beneficial impact on reflective thought and may raise reflective thinking by 2.03 points. The table demonstrates that frequent book reading adversely predicts reflective thinking. Reflective thinking decreases by 1.52 units for every unit increase in book reading frequency. This is due to how the categories of book reading frequency were coded. As a result of how we classified the categories: One book per week (1), one book per month (2), one book per semester (3), and one book or fewer per year (4). Even though the variable's estimate is negative, we can still conclude that as students read more books, their ability to reflect improves. The ability of students to think critically and reflectively has also benefited from their extracurricular math study time. An increase in mathematical study time may result in a 0.42-unit increase in reflective thinking abilities. Last but not least, students' perspectives on problem solving positively influence reflective thinking abilities. Students who score 0.37 points higher on the reflective thinking ability scale have a one-unit more positive attitude toward problem solving. Table 4 displays the model's random effects.

Table 4: *Random Effects of Random Coefficients Model*

Random Effects	Sd	σ^2	χ^2	p
Level 2 Error (u_{0j})	4.31	18.55	20.60	>.50
gen, u_{1j}	1.63	2.65	38.20	0.08
age, u_{2j}	1.09	1.18	41.45	0.04*
emc, u_{3j}	1.94	3.77	20.75	>.50
rpt, u_{4j}	2.26	5.12	18.77	>.50
fel, u_{5j}	1.20	1.43	38.01	0.08
mel, u_{6j}	0.75	0.56	18.17	>.50
afi, u_{7j}	1.61	2.59	51.82	0.00*
brf, u_{8j}	0.94	0.88	44.05	0.02*
tsm, u_{9j}	0.20	0.04	27.44	0.44
aps, u_{10j}	0.11	0.01	41.65	0.05*
Level 1 Error (r_{0j})	7.56	57.09		

In Table 4. it can be seen that the variance of age of students ($\chi^2=41.45$, $p<.05$), average income of family ($\chi^2=51.82$, $p<.05$), book reading frequency ($\chi^2=44.05$, $p<.05$) and attitude towards solving mathematics problems ($\chi^2=41.65$, $p<.05$) differentiate across second level units. The variances of the other factors are assumed to be equal between groups. To calculate the explanatory power of student-level variables in the current model, Equation 2 was employed. This equation calculates the percentage reduction in variance at Level-I (R_1^2). To get R_1^2 , Level-I variance ($r_{0j} = 57.09$) of the recent model subtracted from null model Level-I variance ($r_{0j} = 85.94$). Then the result is divided by the null model Level-I variance ($r_{0j} = 85.94$).

$$R_1^2 = \frac{\sigma_{(ANOVA)} - \sigma_{(RERM)}}{\sigma_{(ANOVA)}} \quad R_1^2 = \frac{85,94 - 57,09}{85,94} = 0,34 \quad (2)$$

According to calculations in Equation 2, it can be concluded that significant variables which are students' gender ($t=-2.46$, $p<.05$), whether they receive private instruction ($t=-1.84$, $p>.05$), how often they read ($t=-4.25$, $p.05$), how much time they spend studying math after school ($t=5.98$, $p.05$), and their attitude toward solving math problems ($t=13.27$, $p.05$) can explain 34% of variance at Level-I. It may be deduced from the result that more Level-I variables that are related to reflective thinking can increase the explanation rate.

3.2. Findings Regarding the Third Problem

Researchers conducted a means-as-outcome model to identify teacher-level factors that significantly predict reflective thinking (MAOM). For this model, researchers focused exclusively on Level-II elements, including nine variables in the study and excluding Level-I variables. These variables are: gender (GEN), age (AGE), length of service (LES), instructing of an elective mathematics course (IMC), taking a problem-solving course (SOL), knowledge in problem solving steps (PSS), enrolling in graduate education (TGE), support level of learner autonomy (SLA), and reflective thinking tendency level (RTT). Table 5 presents the model's fixed effects.

Table 5: Fixed Effects of Means as Outcome Model

Fixed Effects	Coefficients	Se	t	p
Mean, γ_{00}	54.05	9.32	5.80	0.00
GEN, γ_{10}	-0.72	0.97	-0.74	0.46
AGE, γ_{20}	0.07	0.33	0.22	0.83
LES, γ_{03}	0.15	0.36	0.42	0.68
IMC, γ_{04}	-0.64	1.12	-0.57	0.57
SOL, γ_{05}	-0.27	0.97	-0.27	0.79
PSS, γ_{06}	-2.53	1.00	-2.52	0.02*
TGE, γ_{07}	1.32	1.22	1.08	0.29
SLA, γ_{08}	0.00	0.07	0.04	0.97
RTT, γ_{09}	0.19	0.04	4.81	0.00*

* $p<.05$, GEN=gender, AGE=age, LES= length of service, IMC= instruction of elective mathematics course, SOL= taking problem solving course, PSS= knowledge in problem solving steps, TGE= taking graduate education, SLA=support level of learner autonomy, RTT= reflective thinking tendency level

In Table 5. it is observed that, gender of teachers ($t=-0.74$, $p>.05$), age ($t=-0.22$, $p>.05$), length of service ($t=0.42$, $p>.05$), instruction of elective mathematics course ($t=-0.57$, $p>.05$), taking problem solving course ($t=-0.27$, $p>.05$), taking graduate education ($t=1.08$, $p>.05$), and support level of learner autonomy ($t=0.04$, $p>.05$) do not predict dependent variables significantly. However, teachers'

knowledge of problem solving steps ($t=-2.52$, $p<.05$) and reflective thinking tendency level ($t=4.81$, $p<.05$) are significant in the prediction of reflective thinking skills. According to the results, students of teachers who report having a high level of knowledge in problem-solving steps perceive themselves as having lower reflective thinking skills through problem solving. The difference between these students and students of teachers who report having a medium level of problem-solving step knowledge is 2.53 points. It can be seen that teachers' reflective thinking tendency level can play a positive role in students reflective thinking skills. One unit change in this variable can leads to 0.19 points change in students reflective thinking skills. Random effects of the model are presented in Table 6.

Table 6: Random Effects of Means as Outcome Model

Random Effects	sd	σ^2	χ^2	p
Level 2 Error (u_{oj})	2.35	5.51	99.96	0.00*
Level 1 Error (r_{oj})	9.27	85.99		

* $p<.05$

$$R_1^2 = \frac{\sigma_{(ANOVA)} - \sigma_{(MAOM)}}{\sigma_{(ANOVA)}} \qquad R_1^2 = \frac{10.61 - 5.51}{10.61} = 0.48 \qquad (2)$$

It can be seen that Level-I variance is 85.99 in Table 6. The Level-I variance of the null model and this estimate are quite similar. However, the variance of the random coefficient regression model is significantly lower because the MAOM model does not include a Level-I explanatory variable. As a result, the Level-I variance results are roughly in line with researchers' expectations, while a significant reduction in Level-II variance was anticipated. The level II variance is predicted to be 5.51, which is less than the variance in base and RCRM, as expected. Equation 2 was applied by the authors to determine this reduction percentage. The random coefficient of the MAOM model differs from that of the ANOVA model by 0.48, leading to a 48% reduction in unexplained Level-II related variance when the Level-II coefficient was included.

4. DISCUSSION and RESULTS

The main goal of this study is to determine the prediction status of student (Level-I) and teacher (Level-II) level factors of reflective thinking skills towards problem solving. We ran three hierarchal linear models to identify the effect of the independent variables separately. According to the null model (random coefficient ANOVA) result we could observe that reflective thinking skill of elementary students differs in terms of the mathematics teachers who teach them. We reached an unignorable amount of variance that can be explained by teacher related factor.

The variance in reflective thinking skills among students may indeed be influenced by the discussion and reflection settings facilitated by teachers. This result aligns with findings from many studies in the literature, indicating that teachers who promote student participation in discussion and reflection activities tend to have students with higher levels of reflective thinking skills (Hassan et al., 2016; Töman, 2017; Yeşilbursa, 2011). This finding highlights the critical role of interactive teaching

methods in developing students' reflective thinking skills. By promoting an environment where students are encouraged to participate in meaningful discussions and reflect on their learning experiences, teachers can significantly enhance their students' reflective thinking capabilities. This approach not only improves students' problem-solving skills but also prepares them for lifelong learning and adaptation in various contexts. Studies show that reflection skills and evaluation tasks are linked. A systematic review of reflective writing in education found positive effects on student growth in reflection, learning, reflection skills, self-assessment, problem solving (Woldt & Nenad; 2021). A study on the need for a reflective module for elementary school students' literacy and numeracy skills found a correlation between reflective thinking and assessment activities in students (Rakhmawati & Mustadi, 2021). Lipton and Hubble (1998) asserts that there is a close relationship between reflection skills and assessment activities. According to them, the frequency of self and peer assessment may play a role in awakening reflective thinking. Therefore, it is reasonable to expect that teachers who incorporate more peer and self-assessment practices in their measurement and assessment approaches can observe greater reflection skills in their students (Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006). Peer and self-assessment allow students to critically evaluate their own and others' work, fostering a deeper understanding of the subject matter and enhancing their ability to reflect on their learning processes. Consequently, these practices can lead to improved reflective thinking skills, better problem-solving abilities, and a more comprehensive grasp of the content being taught. Thus, it is appropriate for teachers to place greater emphasis on measurement and evaluation practices that support reflective skills.

We conducted random coefficient regression model to analyze student level independent variables' effects on reflective thinking skills. The model indicated that the age of students, the father's educational level, the mother's educational level, and the family's average income do not predict significantly reflective thinking skills towards problem-solving. The results about age and parental education level of students are similar to the findings of the study conducted by Saygılı and Atahan (2014). They found that age and parental education level of talented children do not affect reflective thinking. Aydın and Çelik (2013) declare in their study, which explores the effects of factors that explain social science teachers' reflective thinking, that grade level and parental education do not predict reflective thinking significantly. However, there are also studies indicating that the educational level of the parents has a significant impact on students' levels of reflective thinking skills (Can, 2015). There are some studies which reached parallel findings about average income with the recent study. For instance, Ceylan (2014), Kırnık (2010), and Gedik et al. (2014) found no effect of average income on reflective thinking. Additionally, students' propensity to read books positively predicts the dependent variable. Reflective thinking skills improve as reading frequency rises. Similar findings about book reading and reflective thinking were provided by Ceylan (2014), who examined the levels of reflective thinking in pupils. We can infer that reading books does not only improve one's ability to communicate or comprehend, but it also immediately enhances mathematical abilities and reflective thinking. This finding suggests that reading promotes cognitive skills beyond language proficiency, influencing how individuals approach problem-solving and self-reflection. Thus, engaging in reading activities can contribute significantly to overall cognitive development, enhancing both academic and analytical capabilities across various domains. Once more, we discovered in a recent study that attitude toward solving mathematics problems significantly predicts reflective thinking abilities. This conclusion is parallel with the finding of Demirel et al. (2015). This finding is not surprising because reflective thinking prompts individuals to consider a strategy and assess it to make appropriate decisions in problem-solving (Gencil & Saracaloğlu, 2018; Hatton & Smith, 1995; Hayden & Chiu, 2015). Another assertion made by Walle and John (1998) can be used to explain the association between reflective

thinking abilities and attitude toward approaching mathematics problems. They contend that the relationship between time spent on problem-solving and satisfaction from it is unbreakable. People who enjoy solving problems tend to work harder to find a solution. However, those with a negative attitude often give up after their first or second setback.

We ran means as outcome model to get effects of Level-II factors that can affect reflective thinking. According to the result we conclude that gender and age of teachers, length of service, instruction of elective mathematics course, taking problem solving course, taking graduate education, and support level of learner autonomy do not predict dependent variables significantly. On the other hand, teachers' knowledge of problem solving steps and reflective thinking tendency levels have a significant effect in explaining of variation of reflective thinking skills. An important finding of this study is that the reflective thinking tendency of teachers predicts students' reflective thinking skills positively. That is to support the development of reflective skills in students, it is essential for teachers to engage in reflective practices themselves. Several studies have highlighted the significance of teacher reflection in enhancing students' ability to reflect (Kheirzadeh & Sistani, 2018; Wopereis et al., 2010). Duban and Yanpar-Yelken (2010) confirm this result and assert that teachers who do more reflection, enforce students to present more reflective skills. Additionally, they claim that encouraging students' reflective thinking might help them develop high-level cognitive abilities like analysis, synthesis, and assessment and lead to a more effective community. Additionally, they claim that encouraging students' reflective thinking might help them develop high-level cognitive abilities like analysis, synthesis, and assessment and lead to a more effective community.

3.1. Recommendation

The findings allow for the following recommendations:

1. It is suggested that courses or seminars addressing these matters should be included in undergraduate teachers training programs, as it has been observed that variables associated with teachers influence students' reflective thinking skills.
2. From the beginning of their schooling, teachers and families should encourage pupils to make reading a habit. Although some teachers make reading required, the goal should be to instill a love of reading in kids.
3. Students' attitudes towards problem solving enhances their reflective thinking. Thus, we recommend that teachers should put more effort into increasing their interest and attitude toward problem solving.

Researchers Contribution Ratio

Both authors share the same amount of contribution in the recent article.

Declaration of Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

REFERENCES

- Arnold, C. L. (1992). An introduction to hierarchical linear models. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 25, 58–90.
- Aydın, M., & Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 169-181.
- Barnhart, T. and Es, E. v. (2015). Studying teacher noticing: examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83-93. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.005>
- Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983) Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23, (2,) pp.99-117.
- Bryk, A. S., Raudenbush, S. W., & Congdon, R. (2010). HLM7 for Windows [Computer software]. Chicago, IL: Scientific Software International, Inc.
- Can, S. (2015). Pre-service science teachers reflective thinking skills toward problem solving. *Educational Research and Reviews*, 10(10), 1449-1457. <https://doi.org/10.5897/err2015.2228>
- Ceylan, G. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından cart analizi ile incelenmesi* [Master's thesis]. Van Yüçüncü Yıl University, Van.
- Çanakçı, O., & Özdemir, A. Ş. (2011). Matematik problemi çözme tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Demirel, M., Derman, İ., & Karagedik, E. (2015). A study on the relationship between reflective thinking skills towards problem solving and attitudes towards mathematics. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 197, 2086-2096. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.326>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Prometheus Books.
- Duban, N., & Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2).
- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(5), 28-36.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Humanities.
- Gedik, H., Akhan, N. E., & Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 113-113. <https://doi.org/10.13114/mjh.201428432>
- Gelman, A., & Hill, J. (2006). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge University Press.
- Gencel, İ. E., & Saracaloğlu, A. S. (2018). The effect of layered curriculum on reflective thinking and on self-directed learning readiness of prospective teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 8-20. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.2>
- Groom, B., & Maunonen-Eskelinen, I. (2006). The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: a comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 291-300.
- Hassan, S. R., Rosli, R., & Zakaria, E. (2016). The use of i-think map and questioning to promote higher-order thinking skills in mathematics. *Creative Education*, 07(07), 1069-1078. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.77111>
- Hatton, N., & Smith, D. D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(94\)00012-u](https://doi.org/10.1016/0742-051x(94)00012-u)
- Hayden, H. E., & Chiu, M. M. (2013). Reflective teaching via a problem exploration–teaching adaptations–resolution cycle. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2), 133-153. <https://doi.org/10.1177/1558689813509027>
- Hegedus, S. J. (2002). *The Nature of reflective thinking in multivariable calculus*. Columbus: ERIC/CSMEE Publications.

- Hofmann, D. A. (1997). An Overview of the Logic and Rationale of Hierarchical Linear Models. *Journal of Management*, 23(6), 723–744. <https://doi.org/10.1177/014920639702300602>
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2nd ed, Quantitative methodology series). Routledge.
- Hox, J., & Roberts, J. K. (2011). *Handbook of Advanced Multilevel Analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203848852>
- Kember, D. (2008). *Reflective teaching and learning in the health professions: Action research in professional education*. John Wiley & Sons.
- Kheirzadeh, S., & Sistani, N. (2018). The effect of reflective teaching on Iranian ELF students' achievement: the case of teaching experience and level of education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 143-156. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n2.8>
- Kırmık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* [Unpublished master's thesis]. Fırat University: Elazığ.
- Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Leeuw, J. d., & Meijer, E. (2008). *Handbook of multilevel analysis*. Springer.
- Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 1(3), 86–92. doi:10.1027/1614-2241.1.3.86
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4).
- Orakcı, Ş., Dilekli, Y., & Erdağ, C. (2020). The structural relationship between accountability felt and responsible teaching in turkish teachers: The mediating effect of innovative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100662. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100662>
- Rakhmawati, Y. and Mustadi, A. (2021). Examining the necessity of reflective module: literacy numeracy skill of students elementary school. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 13(1), 597-609. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i1.534>
- Saygılı, G., & Atahan, R. (2014). Üstün zekâlı çocukların problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31).
- Töman, U. (2017). Investigation to improve the process of pre-service teachers' reflective thinking skills through an action research. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1535-1548. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050911>
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. PegemA Yayıncılık.
- Woldt, J. L., & Nenad, M. W. (2021). Reflective writing in dental education to improve critical thinking and learning: a systematic review. *Journal of Dental Education*, 85(6), 778-785. <https://doi.org/10.1002/jdd.12561>
- Wopereis, I., Sloep, P., & Poortman, S. (2010). Weblogs as instruments for reflection on action in teacher education. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 245-261. <https://doi.org/10.1080/10494820.2010.500530>
- Yeşilbursa, A. (2011). Reflection at the interface of theory and practice: an analysis of pre-service English language teachers' written reflections. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.5>
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi. PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması*. [Doctoral dissertation]. Ankara University, Ankara.



An Action Research on Basic Competence in Science and Technology in Social Studies Course

Sosyal Bilgiler Dersi Bilim ve Teknolojide Temel Yetkinlik Üzerine Bir Eylem Araştırması

Fatih PALA¹

Article Type²: Research Article

Application Date: 30.04.2024

Accepted Date: 21.10.2024

To Cite This Article: Pala, F. (2024). An action research on basic competence in science and technology in social studies course *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 8(4), 1082-1107.

ABSTRACT: Social Studies course is one of the basic courses that prepare students for social life. Change and development have become important in science and technology in the present time. Social Studies course has found its place in the development and change in science and technology. Developments in science and technology are given in Social Studies course, considering the basic competences in science and technology. This research aims to reveal the process of activities related to the basic competence area of Social Studies course regarding science and technology and to determine the views of students and teachers regarding this process. The research was designed in an action research pattern which is one of the qualitative research methods. The research was conducted in the first and second semesters of 2022-2023 academic year. The participants of the research are 6th-grade students and their social studies teacher. The research data, observation form, teacher and student diaries, student products, and semi-structured interview forms were gathered via video recordings of the researcher in the process. Data analysis of the research was conducted using content analysis method. It was concluded that the activities conducted regarding basic competence in science and technology in Social Studies course entertained the students during the course, the course was better comprehended and the subjects were learned easily. In addition, it was concluded that the activities related to the basic competence in science and technology in Social Studies course improved students' ability to conduct research using the scientific research process, and realize the importance of the scientific ethics concept, respect for labor and citing references. Considering the results of the research, recommendations for practitioners and researchers were suggested.

Keywords: Social studies education, science, technology, basic competence, action research

¹ Assoc. Prof., Oltu Bilim ve Sanat Merkezi, e-r-z-u-r-u-m-25@hotmail.com, 0000-0003-1828-0461 (Corresponding author)

² This study was carried out with the Ethics Committee Approval of Necmettin Erbakan University, Faculty of Social and Human Sciences dated 10/06/2022 and numbered 2022/238

ÖZ: Sosyal Bilgiler dersi, öğrencileri sosyal hayata hazırlayan temel derslerden biridir. Günümüzde bilim ve teknolojiye ilişkin değişim ve gelişmeler önemli hale gelmiştir. Sosyal Bilgiler dersi, bilim ve teknolojiye ilişkin gelişmeleri temel yeterlikler göz önünde bulundurularak ele alır. Bu araştırmanın amacı, bilim ve teknolojiye ilişkin temel yeterlik alanına ilişkin sosyal bilgiler dersi sürecini ortaya çıkarmak ve bu süreçle ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma, 2022-2023 akademik yılının birinci ve ikinci dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 6. sınıf öğrencileri ve onların sosyal bilgiler öğretmenidir. Araştırmanın verileri, gözlem formu, öğretmen ve öğrenci günlükleri, öğrenci ürünleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları gibi süreçte araştırmacı tarafından yapılan video kayıtları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın veri analizi, içerik analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, sosyal bilgiler dersinde bilim ve teknolojiye ilişkin temel yeterliklerle ilgili yapılan etkinliklerin öğrencileri ders boyunca eğlendirdiği, dersin daha iyi anlaşıldığı ve konuların kolayca öğrenildiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, sosyal bilgiler dersinde bilim ve teknolojiye ilişkin temel yeterliklere yönelik etkinliklerin, öğrencilerin bilimsel araştırma sürecini kullanma yeteneklerini geliştirdiği, bilimsel etik kavramının, emeğe saygı ve referansları alıntılama gibi konuların önemini fark ettirdiği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında, uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler eğitimi, bilim, teknoloji, temel yeterlik, eylem araştırması

1. INTRODUCTION

Recent developments in science and technology have caused some changes in human life. It is possible to see the effect of science and technological developments, especially in the changes that occur in the sociological area. The “Industrial Revolution”, which was the turning point of science and technology, enabled many things to change in our lives. Science and technology, constantly changing and developing from that period to the present time, are important in terms of influencing every aspect of life. Science and technological developments dominate every area from smartphones to nanotechnology and artificial intelligence and are improving their condition more and more (Almeida & Simoes, 2019; Silva, Lopes, Sobrinho & Valentim, 2021). Science and technology, of which importance is increasing gradually in human life, influenced institutions, regimes and state policies, in addition to education. This situation allows today's education systems to be intertwined with educational technologies and brings a separate innovation to education (Bongomin et al., 2020; Ciolacu et al., 2017; Keser & Semerci, 2019).

With the use of technology in education, students can make information more concrete and permanent by collaborating with different groups in augmented reality and virtual environments so that they can have different experiences regarding the subject. These innovations, which are adapted to education, enable knowledge to be obtained in different ways (Hicks, Lee, Berson, Bolick & Diem, 2014; Hussin, 2018). Thanks to the changes and developments in science and technology, it is possible to provide an opportunity to direct students to environments where they can have different experiences by updating the course curriculum (McGillivray, McPherson, Jones, & McCandlish, 2016).

In this age, where we have important opportunities in creating and disseminating knowledge, education is renewed by adding something new to itself from information technologies. In the earlier education systems, the student who received the information presented by the teacher in the best way was considered successful, but today's student success situation is perceived differently (Dematrini & Benussi, 2017). Presently students actively participate in the learning process and use the knowledge and skills in this process by filtering it. Science and technology offer various materials that students can use and will contribute to their skills and acquisitions. Teachers can enrich the study by revealing the effects of technology on different learning outcomes in their classrooms (Dematrini & Benussi, 2017; Demirezen & Turan, 2016).

Competence in science aims to benefit from the knowledge and method of explaining what is happening in life in order to understand the problems and produce results based on certain concrete evidence (Buckley, Piacentini, & Von Davier, 2021). Competence in technology is defined as the application of knowledge and methods to meet the needs of individuals. Technological competence refers to the changes that occur in human life and the responsibilities that individuals have as citizens. It can take further education that will actively realize learning throughout the life of individuals (Lynch & Francis, 2021).

The use of science and technology in education in the context of producing knowledge increases quality. For this reason, it is necessary to integrate the developments in science and technology into the curriculum in order to raise individuals who are aware of the innovations of the age. In update studies, the 2018 Social Studies Curriculum (SSC) was updated along with all the programs. Considering the basic approach of (SSC), it is stated that individuals who produce and use information have an advantage compared to other individuals. The facilitation of access to information and the development of communication opportunities are linked to rapidly developing information and communication Technologies (Yeşiltaş & Kaymakçı, 2014). In addition, it can be seen in the basic approach of the

program that the demands that allow students to learn the ways of accessing information are also considered important (Sanjeev & Natrajan, 2021).

In the related literature, it is seen that studies focus on the field of technological competence rather than scientific competence. In the study by Acar (2015) regarding the digital literacy status of high school students, it was concluded that the views of parents in terms of the digital literacy of their students indicate differences in terms of income level, employment status, and the type of digital tool used. In the study by Özerbaş and Kuralbayeva (2018), the digital literacy levels of pre-service teachers in Turkey and Kazakhstan were comparatively investigated according to certain variables. In the study, pre-service teachers concluded that having a computer and internet connection; internet usage status and gender influence digital literacy. In the study by Çetin, Çalışkan and Menzi (2012) it was aimed to investigate the “relationships between pre-service teachers’ technology competencies and their attitudes towards technology”. In the study, it was concluded that there is a positive and significant relationship between pre-service teachers' technological competencies and their attitudes towards technology. In the study by Martin and Grudziecki (2006), it was found that digital literacy is a factor that influences participation in education, employment and every aspect of social life. In addition, it was stated that digital literacy has become an important factor in revealing the changing understandings in the world. A definition of digital literacy, which focuses on the process of using digital tools to help people achieve their goals in life, was offered. It was emphasized that students and teachers must closely follow the developments in the digital literacy process. Blikstad-Balas (2015) investigated the effect of students' use of computers on digital literacy practices. In the study, it was concluded that teaching methods performed by visualizing using a computer contributes to the development of digital literacy skills in students. It was also stated that there is a need for research on how to use the Internet more effectively in education. It was also stated that forbidding students to use the internet would not have a positive effect on the development of student digital literacy. In their study, Meyers, Erickson and Small (2013) also stated that it is not enough for students to use technology skills and abilities; also they must know the rules and practices of using technology. In this context, they emphasized that digital literacy includes security and privacy, cognitive authority, reusing digital media, and ethical and responsible use. It was also stated that digital literacy is becoming more important in raising a technologically competent student and an engaged citizen and it is developed not only in schools but also in out-of-school activities such as libraries and museums. In the study by Knobel and Lankshear (2006), similar results were obtained.

In Öztürk’s (2015) study, which aimed to determine the digital citizenship status of secondary school students, it was found that the students use technology enough but do not know how to use their rights in the digital dimension. They do not know how to solve a problem they encounter on the internet and how to behave, and also it was stated that the students use the internet more for homework and research and using social media. In the study by Davies (2011), similar results were found. In the study by Ribble (2011), it was aimed to establish a guideline development process for the application of digital citizenship for leadership, teaching and learning in schools. As a result of the research, a guidebook on digital citizenship practices was prepared. In the content of the guidebook, nine themes were discussed in the context of technology leadership in schools.

The study by Malkoç (2018) aimed to investigate the effect of the use of computer and internet technologies in Social Studies course on student academic achievement and permanence, and it was found that the use of computer and internet technologies in Social Studies course has a positive effect on student academic achievement and permanence. In the study by Yeşiltaş and Kaymakçı (2014) which was titled as “Technology Dimension of Social Studies Curriculum”, it was aimed to reveal the place of

technology in Social Studies curriculum. It was concluded that each stage of SSC provides the opportunity to use “general purposes, content, learning-teaching processes, measurement-evaluation tools and methods” in an effective way in terms of technology. In the study by Sisco (2008), it was concluded that there is a significant relationship between the use of computer technology in social studies courses at schools and academic achievement and technology literacy. In the study by Heafner (2004), it was argued that the use of technology in Social Studies course would increase the motivation for the course by positively influencing the students' self-efficacy and self-values. It was also mentioned that the use of effective technology-oriented educational materials in Social Studies course will make social studies subjects more enjoyable and comprehensible. In addition, it was stated that the use of technology in Social Studies course will have a positive effect on gaining the knowledge and skills necessary for raising active citizens, which is the aim of the course.

In the renewed Social Studies Curriculum, the competencies that students will need at both national and international levels have been determined. In order for students to transform competences into skills and behaviors that can be used throughout their lives, eight key competences were determined; communication in the first language, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science/technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression (MoNE, 2019). In the learning outcomes included in the 2024 Social Studies curriculum; students undertake tasks to prepare products enriched with aesthetic elements (short films, public service announcements, posters, cartoons, stories, poems, songs, dialogues, user manuals) for the conscious use of technological products. It is recommended that students have basic knowledge of the effects of technological and scientific developments on human life, security rules to be followed when using digital media, what conscious use is, and fundamental rights and freedoms. Students need to increase their knowledge of the effects of technological and scientific developments on human life, security rules to be followed when using digital media, conscious use, and fundamental rights and freedoms. It is at the forefront for students to know which technological tools they have and how often and for what purpose they use them in their daily lives. Students are allowed to cope with the problems they encounter during the use of technological products and to examine news or situations regarding the conscious use of technology. It is emphasized that the information learned throughout the course will help them use technology more consciously both in the classroom and outside the classroom and make daily life easier (MoNE, 2024).

This study emphasizes the concept of “basic competences in science/technology”, which is among the key competences, One of the newest emerging concepts regarding technological skills is the concept of basic competences in science/technology (Ilomäki, Kantosalo, & Lakkala, 2016). In this respect, the study is important in terms of revealing the basic competencies of students in the field of science and technology in Social Studies course. In particular, the scientific part of the basic competency field in science and technology has been examined to a lesser extent in the literature. In addition, it is thought that the study will be important in terms of guiding researchers who try to address the subject from a different perspective. In the context of the new formation of the 2024 Social Studies course curriculum, it is thought that the research will guide the science and technology dimension of the program. This research is also important in terms of mentioning the scientific part. It is thought that the results of these studies will contribute to the development of social studies teaching, teacher education and curriculum since there are few studies in these areas. The main purpose of the research is to reveal the basic competences of students in science and technology regarding Social Studies course and to determine the views of teachers and students about this process. In this purpose, answers to the following questions were searched in the study.

1. What are the students' basic competences in science and technology in the Social Studies course?
2. What are the views of the Social Studies teacher and students in the context of basic competence in science and technology in Social Studies course?

2. METHOD

This part of the research is presented under the titles of research design, study environment, role of research practitioner, validity and reliability study, data collection, analysis and interpretation of data, and credibility.

2.1. The Research Design

The research was designed in the action research design, which is one of the qualitative research approaches. The research aimed to reveal the basic competencies of the students in the field of science and technology within the scope of the Social Studies course based on a process and to determine the opinions of the teachers and students regarding this process. Since a process-based study was adopted (Mertler, 2017), the action research was selected as the research design. In this context, the basic competencies of the Social Studies course in the field of science and technology were determined in the research and student applications were developed. Thus, it was aimed to determine the basic competency levels in the field of science and technology in the Social Studies course and to increase the qualifications of the students in this regard (Heafner, 2004; Sisco, 2008). The action research process of the research was indicated in Figure 1 which was designed by Mertler (2017).

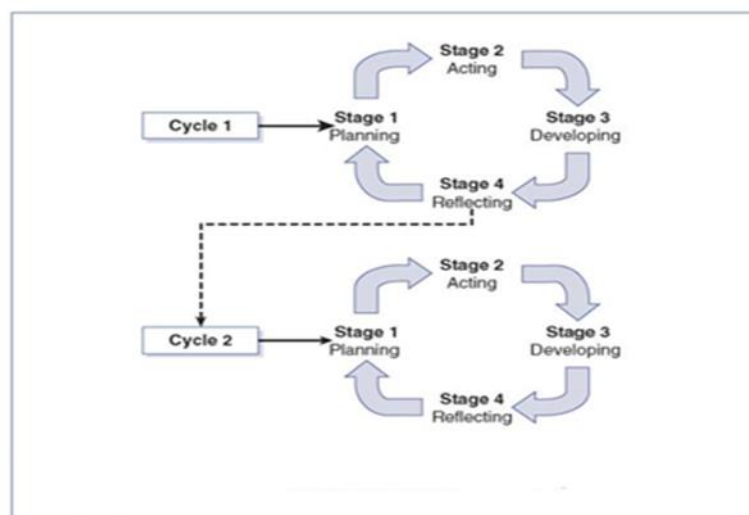


Figure 1: Action Research Process (Mertler, 2017)

2.1.1. Planning Step

This part of the action research took place in four steps (Mertler, 2017). First of all, the literature was investigated and a certain roadmap was outlined in the context of determining and limiting the

subject. It was determined that research in the literature regarding the subject of basic competence in science and technology in Social Studies course is limited. Thus, the research topic was determined as developing basic competence practices in science and technology in the Social Studies course, and realizing these practices.

The second stage of planning was realized by collecting information. Interviews were held with Social Studies teachers and the determined focus group students. Piloting applications were conducted regarding the subject of basic competence in science and technology. In addition, information was obtained from academicians for validity and reliability. A public school was determined for the research. The administrators and Social Studies teachers of this school were informed about the subject. In particular, the teacher, who was giving 6th-grade Social Studies course, was given detailed information about the topic. In this interview, information was obtained about which class the application would be conducted. As a result of the interview, it was determined that the class levels were close to each other and the class with the least number of students was determined in accordance with the method of the study. It was observed by the researcher that the class in which the application was conducted was suitable for the environment and the application of the research. As a result of the observations made in the classroom, it was determined that it was a teacher-based process in which the student was in the passive position while the teacher was at the center. During the observation process, an interview was held with the social studies teacher who was asked how the lesson was taught in the context of basic competence in science and technology, and about students' knowledge regarding this subject. The social studies teacher stated that the subjects were generally lectured with simple and plain language and also stated that the students' knowledge of science and technology was above average. As a result of the observations, focus group interviews were conducted with eight students in the classroom where the application was conducted. As a result of the interviews made with the students, it was determined that social studies teachers perform a teacher-centered lesson and their knowledge about science and technology is at a moderate level. After the observations and interviews, a pilot application was conducted for 4 weeks. It was decided to develop and apply different activities in the context of gaining basic competence in science and technology in the social studies course by consulting academicians regarding the process. Thus, by establishing a relationship between content and application, activities were integrated within the context of basic competence in science and technology.

In the third stage of planning, the literature regarding the subject was investigated in depth. In the literature, no study was found directly regarding the subject of basic competence in science and technology. In the research plan development part, which is the last stage of planning, questions were formed regarding the purpose of the research and data collection tools were determined. In the research teacher observation form, semi-structured interview form, student and teacher diaries, audio and video recordings of the application process, student activity products and academician notes were used as data collection tools. Expert opinion was obtained regarding data collection tools. A working schedule was established regarding the application process. The research approval was obtained from Necmettin Erbakan University Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee for the application of the research with the decision document dated 10.06.2022 and numbered 2022/238. In addition, after the necessary permissions for the research were obtained from the Provincial Directorate of National Education, the application started. A meeting was held by the researcher with the parents of the participants involved in the application in order to provide information regarding the subject. The parent form and informed consent forms were given to the parents and signed.

2.1.2. Action Step

This step consists of two parts. The first part of the action related to the data collection process. In the research process data was collected via teacher observation form, semi-structured interview form, student and teacher diaries, audio and video recordings of the application process, student activity products and academicians notes. The second part of the action is related to the analysis of data. Research data was collected and analyzed simultaneously. The research and student diaries were investigated regularly and the data was summarized during the application process. Audio and video recordings related to the application were analyzed weekly and presented to the academicians.

2.1.3. Development Step

This step is considered as the process of developing the action plan. In this part, a new plan was made, considering the previous action plan. Based on the science and technology learning domain acquisitions of the social studies course, an action plan was developed in which the activity related to the basic competence areas in 4 different science and technology areas was used.

2.1.4. Reflecting Step

This step consists of two parts, sharing the results and reflecting the process. In the part of sharing the results, analyses of the diaries of researchers, teachers and students regarding the applications for basic competence in Social Studies course science and technology, and analyses of the academicians' notes were reported. The results of the report were presented to the academicians. In reflecting on the process part, the academicians investigated the results of the report and made recommendations. In line with these recommendations, changes were made in the next action plans. Thus, action plans continued to be developed throughout the application.

2.2. Participants

The research was conducted in the 6th grade of a state secondary school within the borders of Erzurum province. This school was selected for the application because of the small number of classrooms, easy access to the school, and the voluntary participation of the administrators in the research. In this context, the appropriate sampling method was used in the research from purposeful samples. As a result of the interviews and observations, eight focus group students from different gender groups were selected. The selection of the students was made by taking into account their academic success. During the observation process, eight focus students from different genders and different success levels were determined. The information about the focus group students participating in the research is indicated in Table 1.

Table 1: *Information of the Focus Group Participating in the Research*

Item No	Student Code Name	Gender
1	Elif	Female
2	Erva	Female
3	Mehmet	Male
4	Said	Male
5	Yusuf	Male
6	Eren	Male
7	Fatma	Female
8	Betül	Female

The social studies teacher in the application class was 39 years old and male. He graduated from the department of social studies teaching. He had been a teacher for 15 years. He has a master's degree education in the field of social studies.

2.3. The Role of the Practitioner Researcher

The researcher was involved in the action research process conducted. He was involved in the study starting from the pilot application process of the research until the end of the application. The researcher took part in the research as both a participant and an observer with the pilot application. In this process, he collected data related to the research.

2.4. Expert Role

Three academicians from the field of social studies supported the process in order to guide the research. One of the academicians is a professor and the other two are associate professors. Academicians expressed their opinions regarding the preparation and improvement of the action plans, checked the data collected during the application process, made recommendations, and expressed their opinions to evaluate the process. Academicians expressed their opinions by evaluating the audio recordings and videos obtained regarding the process.

2.5. Data Collection

The research involves all the acquisitions of the “Science, Technology and Society” learning area in the Social Studies Curriculum. The application took place in 12 lesson hours in total and the research lasted for 4 weeks. In this process, researcher observation, semi-structured interview forms, student and teacher diaries, audio and video recordings of the application process, student activity products, and academician notes were used to collect data in the research.

2.5.1. Observation of the Researcher

During the application process, the researcher placed a camera in the classroom. The data collected in this process was analyzed. The camera recordings were analyzed at the end of each application. The memory of the camera was deleted and made ready for the next application.

2.5.2. Semi-Structured Interview

Two separate interview forms were prepared by the researcher to be applied to students and teachers. The interview form was developed in two parts. The first part is before the application and the second part is after the application. The interview consists of ten questions in total, five before and five after the application. While forming the interview questions, academicians who are experts in their fields were consulted. Before and after the application, interviews were held with the social studies teacher and focus group students, who participated in the application.

2.5.3. Diaries

Diaries were kept by the students, teacher and researcher regarding the activities conducted, and the process was followed up. The data obtained from the diaries is presented in the results part.

2.5.4. Student Products

Students created stories, puzzles and activity notebooks in the application process. The opinions and recommendations of the academicians regarding the activities were taken as support to the data obtained during the application process. As a result of the application, the academicians stated that the desired goals were achieved in all of the activities.

2.6. Analysis and Interpretation of Data

The data analysis of the research was conducted in two ways as macro and micro analysis with descriptive analysis method. In the macro dimension of the analysis, data collection and analysis were conducted simultaneously. At the end of each application, data analysis was made at the macro level. The analyses made at the micro-analysis level were analyzed at the end of the application by mentioning the interviews, audio and video recordings, diaries and academician notes. The data was processed with the micro-analysis made after the application and the findings were defined and interpreted.

2.7. Credibility

In order to ensure the credibility of the research, the researcher was involved in the application throughout the process. During the application process, information was collected in depth by making continuous observations. Audio and video recordings were taken with the camera to ensure credibility and expert academicians were consulted. In addition, in-depth analysis was made regarding the views received from the participants, and views were directly quoted. Action plans for the practices carried out in the research were also improved and repeated considering the opinions of the academicians.

2.8. Action Plans

In order to apply in the research, 4 action plans were made in the context of basic competence in science and technology in Social Studies course. The process related to the action plans is given below.

2.8.1. Action Plan-1

The first action plan of the research was carried out in the context of the acquisition of “giving examples of the effect of social studies on social life based on studies and findings in social studies”. In this action plan, the lesson was taught with the “newspaper report activity”. Before coming to the lesson, Social Studies teacher asks the students to bring any news in the newspaper to the lesson. The teacher comes to the lesson by taking the article of a scientist and starts the lesson by drawing the attention of the students through this article. Then, based on the newspaper news brought by the students, the teacher related the event in the news with science and explained its effect on social life. The event lasted 3 lessons time.

2.8.2. Action Plan-2

This plan was made in the context of the acquisition of “putting forward ideas about the effects of scientific and technological developments on future life”. In this action plan, the lesson was taught with “the activity of creating a slogan”. The teacher asked the students to bring the necessary materials for the slogan-creating activity. The teacher came to the lesson by preparing a slogan about “the effects of scientific and technological developments on future life”. The teacher shared the activity with the students and talked about the reason why he put forward these ideas. Then, he had the students prepare a slogan regarding the subject and asked them to share and discuss the presentation of the slogan created by each of them in the class. Under the guidance of the teacher, the lesson was student-centered. The activity lasted 3 lessons time.

2.8.3. Action Plan-3

This plan was created in the context of the acquisition of “doing research using scientific research steps”. The teacher gave information to the students about scientific research steps during 1 lesson time. Afterwards, the teacher informed the students that they would conduct a research using the scientific research steps over Education Information Network (EBA). He gave information about sharing the subject on EBA without doing scientific research and starting the research after the subject was decided. Students share their research topic with their teacher on EBA. As the teacher decided that topics were appropriate, the students studied by using the internet and the library as resources. In this process, the teacher stated to the students that they must do research from safe sites and that they must definitely indicate the bibliography of the resources they have used regarding the subject. The students presented their work in the classroom for 2 hours. Afterwards, they put their work on the classroom board.

2.8.4. Action Plan-4

The application process was established in the context of the acquisition of “defending the necessity of obtaining copyrighted and patented products through legal means”. The teacher brings

visuals related to the subject to the class and carries out the “speaking and question-answer activity”. The students examined the images about “copyright and patent rights, piracy and hacker”. The students then interpreted these images. In the question writing part of the activity, the students wrote answers to the questions asked about the visuals.

2.8.5. The Use of Activities Developed in the Context of Basic Competence in Science and Technology in Social Studies Course

During the application process of the research, a total of 4 action plans were carried out, in which the activities developed in the context of basic competence in science and technology in the social studies course were used. 5 different activities were conducted in the 4 action plans. Information about the activities is given in Table 2.

Table 2: Information Regarding the Activities Used in the Application Process

Item No	Activity	Application Week Date
1	Newspaper Report Activity	02-06.01.2023
2	The Activity of Creating Slogan	09-13.01.2023
3	The Activity of I'm Researching	16-20.01.2023
4	Speaking Activity	20-24.02.2023
5	Question Answer Activity	20-24.02.2023

2.9. Ethical Procedures

This study was conducted based on the permission obtained from the Necmettin Erbakan University Ethics Committee dated 10.06.2022 and numbered 2022/238.

3. FINDINGS

In the research, the findings were discussed under two headlines as “The Use of Activities Developed in the Context of Basic Competence in Science and Technology in Social Studies Course” and “The Opinions of Students and Teachers Regarding the Use of Activities Developed in the Context of Basic Competence in Science and Technology in Social Studies Course”.

3.1. Application of Newspaper Report Activity in The Context of Basic Competence in Science and Technology

During the activity, students were asked to give examples to “the effect of social sciences on social life based on studies and findings in social sciences”. Students shared their answers related to the subject with their friends. Afterwards, an article called “the relationship between people and the earth” was shared by the teacher in the class, and the lesson started. Newspaper reports brought by the students to the lesson were put in certain places in the classroom and read by the students in order. What field of science these reports were about was discussed by the students and written on the board. Based on the

ideas suggested, it was discussed under the guidance of the teacher which social studies the newspaper article was about. Examples of ideas suggested by students regarding the subject are given below:

Eren: Since this newspaper article brought by our friend is about the destruction of natural disasters, I think it is related to the science of geography.

Erva: I agree with what our friend Eren said. Besides, I think that it is also related to the science of psychology, since in the following parts of the news it is mentioned that the earthquake had a negative effect on human psychology.

Fatma: The article mentions that a dam will be built to improve agriculture and irrigation. This shows that production will increase and the economy will revive. I think this news is about the science of economics.

Said: I agree with Fatma and I would like to add one more thing to what she said. The people in the region do not want the dam to be built. Therefore, it reacts to the people concerned. This is a social event. Our teacher Ferhat, said that sociology is about society. Therefore, this news has a relationship with the science of sociology.

Experts stated that the activities conducted were appropriate, especially for basic competence areas in science and technology. Experts marked all the items in the video checklist as yes.

In the data obtained from the student diaries related to the subject, students stated that “the lesson was both fun and very good”, “some activities were surprising” and “the lesson was better understood”. One of the students (Mehmet) wrote these sentences in his diary; “We learned the effect of social studies on social life in the course. We expressed our opinions based on the newspaper report brought by our friends. Our teacher wrote them on the board. Then, by discussing them, we learned which subject’s social sciences are related to and which areas of life they influence.”

In the data obtained from the lesson teacher's diary regarding the subject, the teacher stated that “the lesson was interesting and fun”, “class participation is above the class level”, and “contributes to the teaching of science and technology subjects”. In the teacher's diary, it was stated that “I asked the students to read the newspaper report they brought. Afterwards, we had a discussion with the students about the news they read. Finally, I talked about the effects of social sciences on society based on the ideas of the students. I think it is an enjoyable and participatory lesson for students.”

3.2. Application of Slogan Activity in The Context of Basic Competence in Science and Technology

During the activity, students were asked to give examples about “the effects of scientific and technological developments on future life”. Students shared their answers related to the subject with their friends. Later, general network news titled “Science and technology are changing our lives” was shared by a student in the class and the lesson was started. According to the news presented, the students added their ideas about the effect of science and technological developments in the future to the list. Worksheets were given to the students by the teacher. Afterwards, a commercial film about the slogan activity was watched. Students were asked to share the message regarding the subject with their friends. After

watching the commercial, the students were asked to prepare a slogan about the future effects of science and technology. The examples of slogans found by students related to the subject are given below:

Yusuf: We will have a future if we follow science.

Elif: Technology means the future.

Betül: Don't let technology and science turn you away from your friends.

Mehmet: Don't be attached to technology, don't forget your family.

At the end of the lesson, the students evaluated the news they brought in line with their wishes by sharing them with the class. Then, experts evaluated the course process. Experts stated that the activities were appropriate for the field of basic competence in science and technology. It was recommended that the course must be taught by considering the studies that can emphasize the basic competence in science and technology in the activities to be held in the next courses. Experts marked all the items in the video checklist as yes.

In the data obtained from the student diaries related to the subject, students stated that “the lesson is both fun and very good”, “it facilitates learning, contributes to technology and science learning”, and “the lesson finished very quickly”. One of the students’ diaries; “My sense of curiosity increased in the activity that our teacher had us do about the effect of science and technology on our lives in the future. Now I'm starting to wonder how science and technology will be in the future. I wish I could travel through time and see the effect of science and technology in the future (Erva)”.

In the data obtained from the lesson teacher's diary regarding the subject, the teacher stated that “the lesson was interesting and fun”, “class participation is above the class level”, and “contributes to the teaching of science and technology subjects”. In the teacher's diary, it was stated that “Students were not bored during the activities we held regarding the subject. We completed the process by participating in the lesson together. The slogans and news were important in attracting the attention of the students to the lesson.”.

3.3. Application of I'm Researching Activity in The Context of Basic Competence in Science and Technology

In the research process, firstly, a lesson on scientific research process and research ethics was taught by the teacher. Afterwards, students were asked to find research papers on EBA and share them on this platform. Students found their research topics and shared them on EBA. After the teacher stated to the students that the subject was appropriate for research, the students conducted their research by considering scientific research steps and scientific ethical rules. The teacher gave information that especially library and internet resources will guide students in this process. The effectiveness of the research was realized in the context of the acquisition of “doing research using scientific research steps”. In the course, students shared their research with their friends. Teachers and students evaluated the studies presented by the students in the context of scientific research and ethics. The best work in the context of scientific research and ethics was put on the classroom board.

Experts stated that the students must be more active, especially in the evaluation process regarding the activity. Experts marked all the items in the video checklist as yes.

In the data obtained from the student diaries related to the subject, students stated that they “participate in the lesson”, “they are happy in the lesson”, “learn the subject”, “students liked the lesson” and “provide scientific research and scientific ethics skills”.

One of the students (Betül) stated in her diary; “Our teacher told us to do research using scientific research steps. I researched the effect of computers on social life. In my presentation in the course, I talked about how I conducted my research in accordance with research steps and ethics. Then I presented my research to my friends. Professor Ferhat and my friends liked my research very much. This study made me enjoy social studies course even more.”

According to the data obtained from the lesson teacher's diary regarding the subject, the teacher stated that “the information learned is more memorable”, “contributes to the skills of research and research ethics”, and “student self-confidence increases”. In the teacher's diary, it was stated that; “The appointment I gave to the students to make research using scientific research steps increased the student's interest in the lesson. The lesson became more permanent in the mind. The student developed the habit of doing research by paying attention to scientific ethics. Students gained self-confidence by presenting their work in class.”

3.4. Application of Speaking and Question-Answer Activity in the Context of Basic Competence in Science and Technology

The application process was formed in the context of the acquisition of “defending the necessity of obtaining copyrighted and patented products via legal means”. The teacher brought visuals related to the subject to the classroom and performed a “speaking and question-answer activity” related to it. The students examined the images related to “copyright and patent rights, piracy and virtual piracy”. The students then interpreted these images. In the question writing part of the activity, the students wrote answers to the questions asked about the visuals.

Experts stated that there were no problems with the activity, especially during the evaluation process, in which the students actively participated during the lesson. In addition, they stated that activities must be diversified in order to gain basic competence in science and technology. Experts marked all the items in the video checklist as yes.

In the data obtained from the student diaries related to the subject, students stated that “the activities are instructive in teaching the subject”, “the news about the subject is interesting”, “the importance of the social studies course is understood” and “the value of ethics and justice is comprehended”.

One of the students (Yusuf) wrote these sentences in his diary;

“In today's lesson, we learned the necessity of obtaining copyrighted and patented products via legal means. Our teacher brought us visuals related with the subject. He had us watch the news about it on the smart board. I learned how important copyright and patent rights are. I learned justice, morality and respect for labor. I learned how to pay attention to ethical rules, especially while surfing the internet. While researching the Internet, I learned not to steal information that belonged to somebody else. Our teacher emphasized that while talking about digital ethics.”

According to the data obtained from the lesson teachers' diary regarding the subject, the teachers stated that "the lesson was both good and enjoyable", "the student's participation in the lesson is at a high level" and "the activities are effective in teaching the subject".

In the teacher's diary, it was stated that; "In today's lesson, the subject of obtaining copyrighted and patented products via legal means was discussed. I brought pictures related to the subject. They discussed these issues. I asked them to write answers in their notebooks. The students read what they wrote."

3.5. Student and Teacher Views Regarding the Activities of Basic Competence in Science and Technology in Social Studies Course

In the research, the findings regarding the contribution of the use of basic competence activities in science and technology in Social Studies course to students are presented below.

3.5.1. Students' Opinions

The students participating in the research stated that the activities "made the lesson fun", and enabled them to learn "thinking scientifically", "science ethics", "the effects of science and technology on life in the future", "the effect of science and technology on life" and "respect for labor in scientific studies".

The students' views on how the activities conducted in the context of basic competence in science and technology in Social Studies course make the course fun are presented below.

"I used to find Social Studies course boring because it was verbal. However, after doing these activities, the lesson started to be fun. Thank you all. We had fun and learned the lesson. (Elif)"

"I think the activities were very good. Making such activities in the lesson made the lesson fun. When the lesson is fun it helps us understand the subject better. The research that our friends did in the classroom using scientific research steps was very entertaining. Likewise, the newspaper report activity was a lot of fun. (Yusuf)"

"I had a lot of fun at the slogan activity. I also had a lot of fun in the activity where my friends brought news about social science to the class. I wish classes were always like this. (Said)"

The students' views on how the activities performed in the context of basic competence in science and technology in Social Studies course enable scientific thinking are presented below.

"The study I have done using scientific research steps contributed a lot to me in terms of scientific thinking. I have become more conscious about it. For example, I learned that I did not know how to cite references in the bibliography in a text. (Betül)"

"I researched the effect of the computer on future life using scientific research steps. This gave me a lot of information about how to use both computer and scientific research steps. (Mehmet)"

"The studies we have done so far have guided me both in gaining knowledge about the subject and studying like a scientist. I also learned about the current and past events of where we live. (Yusuf)"

Students' views regarding the contribution of the activities performed in the context of basic competence in science and technology in Social Studies course to learning science ethics are presented below.

“Especially the scientific studies we have done taught me scientific ethics. I learned to respect one’s work. (Erva)”

“Learning to do research made me very happy. In this process, we were told by our teacher what we must pay attention to. While choosing the research topic, I paid particular attention to ethics. Because our teacher told us that it is against scientific ethics to show someone else's work as if we did it ourselves. In this process, I realized the importance of scientific ethics. (Fatima)”

“I learned that all news we get from the internet about the researched subject cannot be true. Some people post false news on the Internet as if they are true. While doing research, I realized that since all news cannot be true, it must be proved by comparing it with different sources, and while doing this, I have to do it within the framework of ethical rules. (Eren)”

The students' views regarding the effects of science and technology on our lives in the future of the activities conducted in the context of basic competence in science and technology in the Social Studies course are presented below.

“The slogans we found about the subject were interesting. I was very curious about how science and technology will have an effect on every aspect of our lives in the future. Because I started to think to myself what would be the situation that would influence our eating and drinking even our clothing. The short film our teacher showed me about the subject both made me happy and worried about the future. It made me sad when the society is separated from each other. All these friendships will disappear. This is a painful situation. (Elif)”

“I was very impressed in the course where we witnessed the future effects of science and technology. I have gained some experience in mentioning that there will be no field that will not be influenced by science and technology in the future and that we must be prepared for this situation. As human beings, we will not isolate ourselves from this situation, and we will not allow this situation to cause us lose some of our values. (Said)”

“I think I've learned a lot about the future effects of science. We found a slogan about this subject and watched a movie. I really liked the slogan and the movie. (Fatma)”

The students' views regarding the effects of science and technology on life in the activities performed in the context of basic competence in science and technology in the Social Studies course are presented below.

“The events in the newspaper report were interesting. Before the subject of the effect of social sciences on our lives was discussed, my grandfather used to read the newspaper, and I used to read it too. However now, while reading the newspapers, I started to question what field of science the event was related to. (Elif)”

“I was interested in the newspaper report activity that we have done about the subject. It was very interesting that the newspaper article brought by one of our friends was related to both economics and sociology. In the evening, while my father was watching the news at home, I told him which science the news was related to. My father was very surprised. He said how important reading is. My father stated that there was no such education in his childhood and that we must appreciate this education process. (Mehmet)”

The students' views stating that the activities performed in the context of basic competence in science and technology in the Social Studies course teach respect for labor in scientific studies are presented below.

“You witnessed how much effort we made for our studies. Personally, if someone said to me that these studies are not mine, I would be very angry. I would overreact. As much as I react, we must also respect the work of other people and respect their efforts in order not to get reactions. Our teachers and families already tell us this but I understood this better in our activities because, no one can touch a patented work. Especially the developments in science and technology pave the way for the violation of these rights. (Yusuf)”

“We have seen an increase in crime cases on piracy lately in our activities. This situation made me very sad. Sometimes I see people selling CDs on the street while I'm out with my mom. Once I saw them running away from the police. Now I understand that they are pirating. They ignore the labor of people who work hard and make a product. Now, when I encounter such a situation, I will complain to the relevant authorities. (Betül)”

3.5.2. Teachers' Opinions

The Social Studies teacher, who participated in the research, stated that the activities performed in the lesson provided learning about “the effect of science and technology in life”, “scientific thinking”, “scientific ethics”, “the importance of copyright and patent”.

The teacher's views regarding the effect of the activities performed in the context of basic competence in science and technology in the Social Studies course on science and technology in life are presented below.

“Students understood the effect of science and technology on life in the lesson we had. What is happening in science and technology in our country and the world, and how does it influence life? Where are we in this effect? Why do developments in science and technology interest us? With such questions, students began to question the effect of science and technology on making sense of life. In this respect, the activities were very important.”

The teachers' views regarding the effect of activities performed in the context of basic competence in science and technology in Social Studies course on scientific thinking are presented below.

“The students became aware of scientific thinking in the activities we performed about the subject. They understood how important the social studies course is in terms of scientific thinking. Why is scientific thinking important? They understood its effect on our lives and the importance of making sense of this thinking with events.”

The teachers' views regarding the effect of activities performed in the context of basic competence in science and technology in Social Studies course on learning scientific ethics are presented below.

“Students learned scientific ethics in their study. They learned what resources to use while doing research. They also understood that it was important to indicate the origin of the sources they benefit from, both in the text and the detailed bibliography. They realize that it is not both legally and ethically correct to pretend that someone else's work is their own. They realized that it is easy to reach information via developing technology and that unlimited information can be reached easily. However, they realized that not all the information they reach is correct, and had to be confirmed by comparing information with

different sources. They realized that not every internet site was safe and that there were different ways of detecting that.”

The teachers’ views regarding the effect of activities performed in the context of basic competence in science and technology in Social Studies course on learning the importance of copyright and patent are presented below.

“Students realize that it is very important to protect people's ideas and products in our speaking about news and question-writing activity. They understood that they had copyright and patent rights so that other people's works could not be taken and used as their own. They learned that all kinds of ideas and products belong to the person who created them and thus they have patents and copyrights. They also learned that these people can legally use their ideas and products and make a profit by delivering them to people. They realize that piracy, which is the opposite of this, is not legally appropriate and they need to be more sensitive in this regard.”

3.6. Recommendations for Activities carried out in the Context of Basic Competence in Science and Technology in Social Studies Course

The teachers and students who participated in the research made recommendations regarding the activities performed in the context of basic competence in Social Studies course science and technology. Examples of these recommendations are given below.

3.6.1. Students' Opinions

The students participating in the research made recommendations for the activities carried out in the lesson such as “studying in groups in scientific research”, “bringing scientists to the class”, and “making the lesson outside the school”.

“We conducted scientific research studies individually. I think it would be better if these studies were done in groups. Because the research process is difficult and long. If we had worked as a group, we would have made it easier to work by sharing the work with our friends. (Erva)”

“It would be good if one of the pioneers in technology and science came to the lesson while we were doing the activities of the science and technology unit. I would love to meet and talk to a scientist. It is something I wonder. (Yusuf)”

“The activities were very good but I think something is missing. I think it would be good both for the lesson and for us to plan at least one of our lesson activities as an out-of-school activity. (Said)”

3.6.2. Teachers' Opinions

The Social Studies teacher participating in the research focused on the activities carried out in the course such as “involving the student in the curriculum in the context of basic competence in science and technology”, “developing the infrastructure of the schools” and “increasing the number of seminars of the ministry regarding the basic competence in science and technology for contribution to the development of the teacher”.

“I think that the content of the social studies curriculum regarding the subject and the activities in which the students are centered and the course is taught are limited. I think that there must be a revision of the basic competence in science and technology in both time and course curriculum.”

“Considering the fact that there are nearly 60 thousand public schools in our country, how many of them are suitable in terms of basic competence in science and technology? I think very few. We see them in our school. The Ministry must take urgent steps in this regard and improve the infrastructure of schools in accordance with science and technology because, now science and technology is becoming a popular topic in every field of education.”

“The recommendations for my colleagues and groups are actually very important. Because we, teachers, are at the center of education. First of all, teachers need to be developed. Especially in science and technology, this situation needs to be solved urgently for both the school and the ministry. As far as I have observed, I see that some teachers who have the same branch are not aware of technological and scientific developments and cannot keep up with this change. For this, I think that the ministry must urgently organize compulsory in-service training seminars that will ensure the development of teachers in science and technology.”

4. DISCUSSION and CONCLUSION

The research aims to determine the opinions of students and teachers about the activities carried out in the context of basic competence in science and technology in Social Studies course.

In the research, it was concluded that the activities carried out in the context of science and technology basic competence in the social studies course (newspaper report activity, slogan, creation, doing research, speaking, question and answer and diary) "made the lesson fun". Similar results are also found in the literature. In educational environments, students' learning by researching influences the development of their basic competencies in science and technology. Students increase their interest in science by searching for information independently within the framework of the scientific process, and this makes the lesson fun (Jobirovich, 2022). Students who learn scientific knowledge, concepts and steps enjoy the lesson and research by searching the subject like a scientist (Love, Cysyk, Attaluri, Tunks, Harter, Sipos, 2023).

In the research, it was concluded that the activities carried out in the context of basic competence in science and technology in the social studies course “facilitate learning, contribute to learning technology and science” and “the lesson ends very quickly”. In the literature, there are studies that indicate similar results with the study. In this direction, each lesson taught with the support of science and technology provides an environment in which students are aware of science and technology, in which the student participates in the process, and the success of the lesson increases. In the study of Daşdemir (2019), it was concluded that the student's interest in technology and science increased during the teaching of science and technological processes. In studies conducted in the context of different courses, the use of technology-focused materials in schools affects students' interest and success in the course (Burak, 2022; Dikmen & Bahadır, 2021; Dikmen & Tuncer, 2018; González-Peña, Morán-Soto, Rodríguez-Masegosa & Rodríguez-Lara, 2021; Göksu and Bolat, 2020; Gür and Bulut-Özek, 2021; Kablan, Topan and Erkan, 2013; Lutf, Aftinia, and Permani, 2023; Morrison, 2006; Scipanov and Nistor, 2020; Sönmez, 2019; Toraman, Çelik and Çakmak, 2018).

In the research, it was concluded that students “gained scientific research and scientific ethics skills” by conducting scientific studies by taking into account the scientific research steps and by doing related activities in the activities carried out within the scope of science and technology basic competence in Social Studies course. In this context, the research makes a great contribution to the literature in terms of gaining scientific research and scientific ethics skills by using scientific research processes of students. In the study by Dilci (2009), it was concluded that the students did research without scanning the literature and that no bibliography was included in the study. In the study by Scipanov and Nistor (2020), it is stated that literature, bibliography and originality are the phenomena that are intertwined in a study. This can be done within the framework of scientific ethics. Since the students in the study evaluate scientific ethics within the scope of morality (Ecevit, 2006; Goldfarb & Pritchard, 2000; McLaughlin, 1970), it can be seen as a perception of value. In the study by Uçar (2012) emphasizing the importance of scientific ethics, it is mentioned that ethics must be given to children at an early age.

In the research, it was concluded that the activities carried out in the context of basic competence in science and technology in the social studies course teach “the effects of science and technology on our lives now and in the future” and “respect for labor in scientific studies”. There is research in the literature in this context. Çelikcan (2010) stated that the science and technology unit of the social studies course is presented as intertwined with humans and society. In the questions asked to the students in a lesson in which scientific ethics is taught, the students mentioned the concepts of “objectivity, respect for labor and attribution” (Asempapa & Love, 2021; Love & Hughes, 2022; Scipanov & Nistor, 2020; Stern, 1997; Uğurlu & Sert, 2020). Thus, students can continue to make sense of the ethics concept by learning and being more careful in scientific studies. By having students do scientific process studies, more students’ experience in ethical issues can be increased. Students who are aware of the effects of science and technology on life engage in learning more actively, being intertwined with life. Students who know that science and technology have a serious impact on life now and in the future pay more attention to the lesson and ask their teachers every question with a sense of curiosity during the lesson. Studies have been conducted on students who use science and technology effectively to be more active in the lesson (Liesatyadharma et al., 2023; León & Liew, 2015; Kurtoğlu & Baydere, 2021; Naumoska, Dimeski, & Stojanovska, 2023; Tunkham, Donpuksa, & Dornbundit, 2016). In addition, presenting scientific topics with real-life effects affects students' presentation of their experiences better and their active participation in the process. Similar results have been reached in studies conducted on the subject (Higde, 2022; Sulaeman et al., 2021).

As a result of the research, considering certain deficiencies some recommendations were made “working as a group in scientific research”, “bringing scientists to classroom”, “making the lesson outside the school”, “involving different activities by putting the student in the center of the curriculum in the context of basic competence in science and technology”, “developing the infrastructure of schools in this regard” and “the ministry contributing to the development of the teacher by increasing the seminars specific to the field of basic competence in science and technology”. As a result of the research, it is possible to find studies regarding the missing areas related to the subject in the literature. In the study by Yeşiltaş and Kaymakçı (2014), it was concluded that considering the place of technology in the Social Studies curriculum, there are not many words that emphasize technology. In the study by Pala (2020), it was concluded that the social studies curriculum uses today's science and technology intensively, and the main competence area in science and technology is mostly in the learning area of “Science, Technology and Society”. Taş and Kiroğlu (2018) state that SSC basic competence in science and technology is seen especially in the acquisitions of science and technology. In the study by Akkoyunlu

and Soylu (2010), it was concluded, contrary to these studies, the basic competence in science and technology in the textbooks was distributed in a balanced way in terms of both class and unit.

As a result, it is important to raise students by developing programs that keep up with changing conditions, as well as raising students with certain knowledge and skills. The content of the training programs changes due to the changing conditions. Educational environments must not only plan pedagogical activities but also help students' learning activities. Students must develop their critical and creative thinking skills. The content of the education programs developed in the context of basic competence in science and technology will be important to teach the student to search and find information independently, and to apply theoretical knowledge in practice. Such educational content will increase the student's interest and knowledge in science and technology (Jobirovich, 2022).

According to the results of the research, several implications regarding the activities used in the context of basic competence in Social Studies course science and technology are presented below.

- Videos can be developed by experts in the context of basic competence in Social Studies course science and technology. These videos can be shared in digital environments within the scope of a joint project of the Council of Higher Education (CHE) and the Ministry of National Education and offered to the teachers for their applications in the lesson.

- In Social Studies course, online newspapers and magazines can be purchased for the classes to be informed about science and technology by allocating a certain monthly budget under the guidance of the teacher.

- In Social Studies course, teachers can include activities that will center the student to gain knowledge and skills in terms of basic competence in science and technology.

- Considering the deficient parts of this study research can be conducted in terms of basic competence in science and technology in Social Studies course.

- Research can be conducted on the values that will be acquired by students in the context of basic competence in science and technology in Social Studies course.

- Research can be conducted to address different aspects of the basic competence area of science and technology in Social Studies course.

Conflict of interest statement

The author declared that there is no competing interests.

REFERENCES

- Acar, Ç. (2015). *Parents' views on the digital literacy of their primary, secondary and high school children and themselves*. (Unpublished master's thesis), Ankara University, Ankara.
- Almeida, F. & Simoes, J. (2019). The role of serious games, gamification and industry 4.0 tools in the education 4.0 paradigm. *Contemporary Educational Technology, 10*(2), 120–136. <https://doi.org/10.30935/cet.554469>
- Asempapa, R. S. & Love, T. S. (2021). Teaching math modeling through 3D-printing: Examining the influence of an integrative professional development. *School Science and Mathematics, 121*(2), 85–95. <https://doi.org/10.1111/ssm.12448>
- Blikstad-Balas, M. (2015). Digital literacy in upper secondary school—what do students use their laptops for during teacher instruction?, *Nordic Journal of Digital Literacy, 10*, 122-137.
- Bongomin, O., Gilibrays O., G., Oyondi N., E., Musinguzi, A. & Omara, T. (2020). Exponential disruptive technologies and the required skills of industry 4.0. *Journal of Engineering. https://doi.org/10.1155/2020/4280156*
- Buckley, J., Piacentini, M. & Von Davier, A. (2021). Towards a new generation of assessment. presentation at digital education for a strong recovery: A way forward. *Organisation for Economic Co-operation and Development*.
- Burak, D. (2023). The effect of technology-supported teaching in social studies course on students' academic achievement: meta-analysis study. *International Journal of Turkish Literature Culture Education, 12*(1), 414-426.
- Ciolacu, M., Svasta, P.M., Berg, W. & Popp, H. (2017). *Education 4.0 for tall thin engineer in a data driven society*. In: 2017 IEEE 23rd International Symposium for Design and Technology in Electronic Packaging, Constanta, Romania.
- Çelikcan, Ş. (2010). *The effect of teaching the science, technology and society learning area of social studies course with active learning methods on the academic success of the student*. (Unpublished doctoral thesis), Gazi University, Ankara.
- Çetin, O., Çalışkan, E. & Menzi, N. (2012). The relationship between teacher candidates' technology competencies and their attitudes towards technology. *Primary Education Online, 11*(2), 273-291.
- Daşdemir, İ. (2019). *Examining the effect of virtual tour applications in social studies teaching*. (Unpublished doctoral thesis), Afyon Kocatepe University, Afyon.
- Davies, R., S. (2011). Understanding Technology Literacy: A Framework for Evaluating Educational Technology Integration, *TechTrends, 55*(5), 45-52.
- Dematrini, C. & Benussi, L. (2017). Do Web 4.0 and Industry 4.0 imply Education 4.0. *IEEE Comput. Soc, 19*(3), 4-7.
- Demirezen, S. & Turan, R. (2016). The effect of concept analysis method on student success and attitude in learning concepts in the field of global connections learning. *International Journal of Turkish Educational Sciences, 6*, 1-18.
- Dikmen, M. & Bahadır, F. (2021). University students' views on the effectiveness of learning through homework. *International Online Journal of Educational Sciences, 13*(3).
- Dikmen, M. & Tuncer, M. (2018). A meta-analysis of effects of computer assisted education on students' academic achievement: a-10-year review of achievement effect. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 9*(1), 97-121.
- Dilci, T. (2009). *Evaluation of postgraduate education in the field of educational sciences based on the opinions of students and faculty members*. (Unpublished doctoral thesis), Firat University, Elazığ.
- Ecevit, M. C. (2006). *Several social aspects of ethical problems in scientific practice*. Periodical Publishing in Social Sciences, Ankara.
- Goldfarb, T. D. ve Pritchard M. S. (2000). *Ethics in the science classroom. An Instructional Guide for Secondary School Science Teachers with Model Lessons for Classroom Use. National Science Foundation (NSF)-funded program*. Web site: https://onlineethics.org/sites/onlineethics/files/2021-04/Ethics%20in%20the%20Science%20Classroom_0.pdf

- González-Peña, O. I., Morán-Soto, G., Rodríguez-Masegosa, R. & Rodríguez-Lara, B. M. (2021). Effects of a thermal inversion experiment on STEM students learning and application of damped harmonic motion. *Sustainability*, 13(2), 919.
- Göksu, İ. & Bolat, Y. İ. (2020). Does the use of technology affect the academic success of students in Turkey? A meta-analysis study. *Educational Technology Theory and Practice*, 10(1), 138-176. <https://doi.org/10.17943/etku.614505>
- Gür, D. & Bulut-Özek, M. (2021). The effect of mobile learning on students' academic achievement, motivation and attitudes: A meta-analysis study. *Journal of Trakya Faculty of Education*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.24315/tred.581539>
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Hicks, D., Lee, J. K., Berson, M., Bolick, C. & Diem, R. (2014). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 14(4), 433-450.
- Higde, E. (2022). An interdisciplinary renewable energy education: Investigating the influence of STEM activities on perception, attitude, and behavior. *Journal of Science Learning*, 5(2), 373-385.
- Hussin, A.A. (2018). Education 4.0 made simple: Ideas for teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(3), 92-98. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.3p.92>
- Ilomäki, L., Paavola, S., Kantosalo, A. & Lakkala, M. (2016). Digital Competence-an emergent boundary concept for policy and educational research. *Educ. Inf. Technol*, (21), 655-679. web sitesi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Jobirovich, Y. M. (2022). Tools of using digital technologies in primary educational courses. *European Journal Of Modern Medicine And Practice*, 2(4), 119-123.
- Kablan, Z., Topan, B. & Erkan, B. (2013). The effectiveness level of material use in classroom teaching: A meta-analysis study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(3), 1629-1644. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1692>
- Keser, H. & Semerci, A. (2019). Technology trends, education 4.0 and beyond. *Contemporary Educational Researches Journal*, 9(3), 39-49. <https://doi.org/10.18844/cerj.v9i3.4269>
- Knobel, Michele & Lankshear, C. (2006). Digital Literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education, *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(1), 12-24.
- Kurtoğlu, S. & Baydere, F. K. (2021). Opinions of science teacher candidates about the STEM activity called "preventing tooth decay. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(2), 481-509.
- León, J., Núñez, J. L. & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, 43, 156-163.
- Liesatyadharma, S., Fernandez, S. E., Jeffina, M. & Udjaja, Y. (2023). Holoreact: chemistry experiment game with hologram based to enhance learning on senior high school level. *Procedia Computer Science*, 216, 453-461.
- Love, T. S., Cysyk, J. P., Attaluri, A., Tunks, R. D., Harter, K. & Sipos, R. (2023). Examining science and technology/engineering educators' views of teaching biomedical concepts through physical computing. *Journal of Science Education and Technology*, 32(1), 96-110.
- Love, T. S. & Hughes, A. J. (2022). Engineering pedagogical content knowledge: Examining correlations with formal and informal preparation experiences. *International Journal of STEM Education*, 9(29), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00345-z>
- Lynch, P., Singal, N. & Francis, G. 2021. EdTech for learners with disabilities in primary school settings in LMICs: a systematic literature review. <https://docs.edtechhub.org/lib/XJ42VUQG>
- Lutf, A., Aftinia, F. & Permani, B. E. (2023). Gamification: Game as a medium for learning chemistry to motivate and increase retention of student learning outcomes. *JOTSE*, 13(1), 193-207.
- Malkoç, E. (2018). *The effect of computer and internet use on success and retention in teaching social studies*. (Unpublished master's thesis). Dokuz Eylül University, İzmir.

- Martin, A. & Grudzieci, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development, *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- McGillivray, D., McPherson, G., Jones, J. & McCandlish, A. (2016). Young people, digital media making and critical digital citizenship. *Leisure Studies*, 35(6), 724-738.
- McLaughlin, A. (1970). Science, reason and value. *Theory and Decision*, 1, 121-137.
- Ministry of National Education (MoNE). (2019). PISA Türkiye resmî web sitesi: <http://pisa.meb.gov.tr/?page>
- Ministry of National Education (MoNE). (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6, 7. Sınıflar). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Mertler, C. A. (2017). *Action research: Improving schools and empowering educators* (5. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyers, E., M., Erickson, I. & Small, R., V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction, *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367.
- Morrison, A. (2006). A contextualisation of entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 12(4), 192-209.
- Naumoska, A., Dimeski, H. & Stojanovska, M. (2023). Using the Escape Room game-based approach in chemistry teaching. *Journal of the Serbian Chemical Society*, 88 (0) 1-13.
- Özerbaş, M. A. & Kuralbayeva, A. (2018). The examination of the digital literacy levels of prospective teachers in Turkey and Kazakhstan. *MSKU Faculty of Education Journal*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Öztürk, M. (2015). *Middle school students' levels of digital citizenship*. (Unpublished master's thesis). Kastamonu University, Kastamonu.
- Pala, Ş. M. (2020). Alignment of 5th Grade Social Studies Curriculum Learning Outcomes with Key Competencies. *Gümüşhane University Journal of Social Sciences*, 11, 298-308.
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools, the international society for technology in education (ISTE)*, Washington.
- Sanjeev, R., & Natrajan, N. S. (2021). A systematic review on education 4.0 using social media platform. *Independent Journal of Management & Production*, 12(7), 1901-1918.
- Scipanov, L. V., & Nistor, F. (2020). Implications of ethics in the academic scientific research. *eLearning & Software for Education*, 1.
- Silva, D.E., Lopes, T., Sobrinho, M.C. & Valentim, N.M.C. (2021). Investigating initiatives to promote the advancement of education 4.0: A systematic mapping study. In: *Csedu*, 1, 458-466. <https://doi.org/10.5220/0010439704580466>
- Sisco, H., T. (2008). *A correlation of technology implementation and middle school academic achievement in tennessee's middle schools* (Unpublished doctoral thesis). East Tennessee State University, ABD.
- Sulaeman, N. F., Putra, P. D. A., Mineta, I., Hakamada, H., Takahashi, M., Ide, Y. & Kumano, Y. (2021). Exploring student engagement in STEM education through the engineering design process. *Jurnal Penelitian dan Pembelajaran IPA*, 7(1), 1-16.
- Sönmez, N. (2019). *The impact of mobile learning on academic achievement: A meta-analysis study*. (Unpublished master's thesis). Adiyaman University, Adiyaman.
- Stern, E. (1997). The evaluation of the Teaching and learning technology programme of the UK higher education funding council. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, (2).
- Sulaeman, N. F., Putra, P. D. A., Mineta, I., Hakamada, H., Takahashi, M., Ide, Y. & Kumano, Y. (2021). Exploring student engagement in STEM education through the engineering design process. *Jurnal Penelitian dan Pembelajaran IPA*, 7(1), 1-16.
- Taş, H. & Kiroğlu, K. (2018). 2017 Evaluation of the primary school social studies curriculum based on teacher perspectives, *Elementary Education Online*, 17(2), 697-716.

- Toraman, Ç., Çelik, Ö. C. & Çakmak, M. (2018). The impact of game-based learning environments on academic achievement: A meta-analysis study. *Journal of Kastamonu Education*, 26(6), 1803-1811. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2074>
- Tunkham, P., Donpudsa, S. & Dornbundit, P. (2016). Development of STEM activities in chemistry on “protein” to enhance 21 st century learning skills for senior high school students. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 16(3), 217-234.
- Uğurlu, N. & Sert. H. (2020). Determination of the attitudes of postgraduate students toward academic ethical values. *Journal of Educational Theory and Practice Research*, 6(3), 322-336.
- Uzuner, Y. (2005). Action research with examples from special education. *Journal of Special Education of Ankara University Faculty of Educational Sciences*, 6(2), 1-12.
- Yeşiltaş, E. & Kaymakçı, S. (2014). The Technological dimension of the social studies curriculum, *Journal of Social Sciences*, 5(16), 314-340.



Beş Faktörlü Başarı Hedef Yönelim Ölçeğinin Fen Bilimleri Dersi İçin Türkçeye Uyarlanması

Adaptation of Five-Factor Achievement Goal Orientation Scale into Turkish for Science Course

Burak FEYZİOĞLU¹, Murat AKYILDIZ², Barış DEMİRDAĞ³

Makale Türü⁴: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 16.05.2024

Kabul Tarihi: 22.10.2024

Atf İçin: Feyzioğlu, B., Akyıldız M. ve Demirdağ, B. (2024). Beş faktörlü başarı hedef yönelim ölçeğinin fen bilimleri dersi için türkçeye uyarlanması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 8(4), 1108-1129.

ÖZ: Bu çalışmanın amacı Lüftenegger, Bardach, Bergsmann, Schober ve Spiel (2019) tarafından geliştirilen performans hedefin hem normatif hem de görünürlük özelliğini yaklaşım ve kaçınma çerçevesinde ele alan 5 faktörlü Başarı Hedef Yönelim Ölçeği'ni fen bilimleri dersi için Türkçeye uyarlamaktır. Hem pilot hem asıl uygulamanın yapıldığı bu çalışmada 6., 7. ve 8. sınıftan toplam 1151 öğrenciyle çalışılmıştır. Ölçeği oluşturan alt faktörlerin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş, uyum indekslerinin Başarı Hedef Yönelim Ölçeği için uyum iyiliği kriterlerini karşıladığı tespit edilmiştir. Faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Her alt faktör için yapılan güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin güvenilirlik açısından yeterli özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ölçme değişmezliği analiz edilmiş ve faktör yapısı bu değişkenlere göre değişiklik göstermemiştir. Bu sonuçlar, Başarı Hedef Yönelim Ölçeği'nin Fen Bilimleri Dersi için geçerlilik ve güvenilirlik açısından yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Başarı hedef yönelim, fen bilimleri dersi, ölçek uyarlama

¹ Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, bfeyzioglu@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0128-3343

² Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, muratakyildiz@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5069-0132

³ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, barisdemirdag@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1474-4951

⁴ Araştırma Aydın Adnan Menderes Üniversitesi E-84982664-050.01.04-289133 sayılı etik kurul izni ile yürütülmüştür.

ABSTRACT: The aim of this study is to adapt the 5-factor Achievement Goal Orientation Scale developed by Lüftenegger, Bardach, Bergsmann, Schober, and Spiel (2019), which deals with both normative and visibility features of achievement goals within the framework of approach and avoidance, to Turkish for science courses. A total of 1151 students from the 6th, 7th, and 8th grades were included in this study, which included both a pilot and main application. The construct validity of the subfactors of the scale was tested using confirmatory factor analysis and it was found that the data shows good fit with the 5 factor structure of Achievement Goal Orientation Scale. The factor loadings were statistically significant. In the reliability studies conducted for each subfactor, it was found that the scale had sufficient reliability properties. The measurement invariance of the factor structure of the scale according to gender and grade level was analysed and the factor structure did not change according to these variables. These results showed that the Achievement Goal Orientation Scale can provide valid and reliable measures for 6th, 7th and 8th grades for the science course.

Keywords: Achievement goal orientation, science course, scale adaptation

1. GİRİŞ

Başarı hedeflerine ilişkin son yıllarda yeni boyutların tanımlanması bu hedeflerin ölçümüyle ilgili belirsizliklerin giderilmesine öncülük etmiştir (Hulleman vd., 2010). Lüftenegger ve arkadaşları (2019) tarafından bu boyutları ölçen aracın geliştirilmesi belirsizliklerin giderilmesinde ve yaygın olarak kullanılan amaç yönelimi teorisinin gelişmesinde önemli rol oynamıştır. Ancak Türkiye’de yapılan çalışmalar başarı hedeflerine yönelik kuramsal gelişmelerin gerisinde kalmıştır. Bu durumun en temel sebebi Türkiye’de başarı hedeflerini güncellenen alt boyutlarıyla ölçen ölçme aracının bulunmamasıdır. Bu çalışmada Lüftenegger ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen performans hedef yönelimini hem normatif hem de görünürlük açısından ele alan Başarı Hedef Yönelim Ölçeği’nin Fen Bilimleri Dersi için Türkçeye uyarlaması yapılarak Türkiye’de bu konuda yaşanan literatürdeki boşluğun giderilmesi hedeflenmiştir.

1. Başarı Hedef Yönelimi ve Ölçülmesine İlişkin Arayışlar

Başarı hedef teorisi bireylerin öğrenme görevlerine katılma nedenlerini dikkate alarak, başarı için gösterdikleri çabanın nedenlerini ya da başarısızlıktan kaçınma nedenleriyle ilgilenir (Pintrich, Conley ve Kempler, 2003). Bu teori, belirlenen hedefler ile izlenen yol arasındaki sürece kuş bakışı bakılmasını sağladığı gibi başarı çıktılarına ilişkin ipuçlarına ulaşılmasını da sağlar. Bu teoride yer alan amaç türleri literatürde genellikle “öğrenme amaç yönelimi” (mastery goal orientation) ve “performans amaç yönelimi” şeklinde ifade edilmiştir (Jagacinski ve Duda, 2001; Ames ve Archer, 1988; Midgley vd., 1998). Performans amaç yönelimindeki öğrenenler bilgi, beceri ve yeteneklerini daha çok diğer öğrenenlerle kıyaslarlar. Öğrenme yaklaşımındaki öğrenenler ise kıyaslamayı kendi bilgi ve becerileriyle yaparlar. Hem öğrenme hem de performans amaç yönelimi kendi içinde “yaklaşım” ve “kaçınma” olarak sınıflandırılmıştır (Jagacinski ve Duda, 2001). Öğrenme yaklaşımındaki öğrenen daha çok akademik göreve odaklanmıştır. Bu görevi mevcut bilgi, beceri ve yetenekleriyle nasıl tamamlayabileceğini düşünür (Elliot, 1999). Eksikliklerini belirler ve bunları giderme yolları arar. Akademik görevlere bütünsel olarak bakar ve kavramlar arasında anlamlı ilişki arar. Kaçınma gösteren öğrenenler ise kendi öğrenmelerine odaklanmış olsalar da hata yapmak istemeyebilirler.

Performans yaklaşım gösteren bireyler diğer bireylerle yarış halindedir. Öğrenen bulunduğu öğrenme ortamının en iyisi olmak ister. Akademik görevi, öğrenmek ve bilgiler arasında anlamlı ilişki kurmaktan çok diğer öğrenenlere göre en iyisi olmak için gerçekleştirir. Performans kaçınma gösteren öğrenen ise diğer öğrenenlerin yanında başarısız görünmek istemez. Yetersizliğinin ortaya çıkmasından kaçınır. Genellikle kolay görevleri seçer ve pasif rodedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2002). Fen bilimleri dersinde bazı öğrenciler öğretmenin verdiği Güneş Sistemi Modeli’ni yapmaya isteklidirler. Performans yaklaşım normatif boyutundaki bir öğrenci modeli yapmasının asıl nedenini sınıfın en iyi öğrencisi olarak görünmek belirtirken performans yaklaşım görünürlük boyutundaki bir öğrenci modeli yapma nedeni olarak fen bilimleri dersinde kendisini diğerlerine kanıtlamak olarak ifade eder. Bazı öğrenciler ise modeli yapmaktan kaçınır. Performans kaçınma normatif boyutundaki öğrenci modeli yapamayarak başarısız öğrenciler arasında yer almak istemediğini belirtirken performans kaçınma görünür boyutundaki öğrenci yetersiz görünmek istemediğini belirtecektir.

Başarı hedef yönelimi, insanların başarılı olmak için oluşturdukları amaçların ne olduğuna odaklanmaktan çok, onların bu amaçları başarmak için niçin ve nasıl çalıştıklarını bildirir. Bu

bağlamda amacı neye göre oluşturdukları önem taşımaktadır (Midgley ve arkadaşları,1998). Öğrenenlerin her ders için belirledikleri hedeflerin o dersin özelliklerine yönelik olması beklenir. Yani bir derse katılıp katılmama nedenleri, derse ilişkin belirledikleri hedefler ve bu derste gösterecekleri performans o dersin özellikleriyle yakından ilgilidir. Fen bilimleri dersi bilimsel sorgulamanın doğasına uygun olarak sadece kavramlardan oluşmaz. Bu kavramları keşfetme sürecinde sorgulama becerilerinin de kullanılmasını gerektirir. Bu dersin doğasına uygun olarak işlenen bir derste öğrenenler farklı hedef yönelimlere sahip olabilirler. Örneğin fenle ilgili kavramlara meraklı bir öğrenen bu ders için öğrenme yaklaşımı eğilimindeyken laboratuvar ortamında kendini güvensiz hissetmesinden dolayı kaçınma eğiliminde olabilir. Fen bilimleri öğretmeninden öğrenme sürecine yönelik olumlu geri bildirimler alan öğrenenin hedef yönelimi ile sürekli karşılaştırmanın ve yarışın olduğu fen ortamındaki öğrenenin hedef yönelimi farklılık gösterebilir. Öğrenenlerin hedef yönelimlerini belirlerken hedefin kaynaklarından birisi olan dersi de dikkate almak bu bilginin bağlamsal özelliğini vurgulama açısından önemlidir (Linnenbrink ve Pintrich, 2002).

Son yıllarda motivasyon üzerine yürütülen çalışmalarda öğrencilerin neden fen derslerini çalıştıkları (Mao vd., 2021), bu derse yönelik motivasyon kaynaklarının neler olduğu (Jannini, Akdemir ve Menekse, 2024; Lei vd., 2022), öğretmen davranışlarının öğrenme hedeflerini nasıl belirlediğine ilişkin çalışmalara odaklanılmıştır (Bardach vd., 2020). Ayrıca başarı hedeflerinin ortaya çıkmasında kişisel motivasyonel özellikler kadar bağlamsal özelliklerin de etkisi tartışılmıştır (Noordzij, Giel ve van Mierlo, 2021; Huang, 2016; Chazan, Pelletier ve Daniels, 2022). Bu tartışmalar başarı hedef teorisini oluşturan boyutların sürekli olarak sorgulanmasına neden olmaktadır. Özellikle performans hedeflerine yönelik yapılan çalışmalarda yaşanan belirsizlikler (Senko, Hulleman ve Harackiewicz, 2011) bu boyuta ilişkin ölçütlerin tekrar gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Performans hedeflerin sadece yeterlilik gösterme şeklinde açıklanması hedef yönelimin bağlamsal özellikleri dikkate alınınca yetersiz kalmıştır. Öğrenme ortamlarının da öğrencilerin hedeflerini belirlemede etkili olduğu anlaşılmıştır (Hulleman vd., 2006). Bu durumda performans hedefleri sosyal ortamın da etkisi dikkate alınarak tekrar tanımlanmıştır. Daha önce sadece yeterlilik gösterme temelinde yaklaşım ve kaçınma olarak sınıflandırılan performans hedefleri, normatif ve görünüş hedefleri olarak yeniden sınıflandırılmıştır (Hulleman vd., 2010). Performans yaklaşım görünüş (PAp-a) boyutu sadece yeterlilik gösterme olarak açıklanırken, performans yaklaşım normatif (PAp-n) boyutunda yeterliliğini gösterirken akranlarına odaklanma, bunu akranlarıyla karşılaştırarak yapma şeklinde açıklanmıştır. Performans kaçınma görünüş (PAv-a) boyutu eksikliğini/yetersizliğini göstermekten kaçınma olarak açıklanırken performans kaçınma normatif (PAv-n) boyutu akranlarından daha kötü performans sergilemekten kaçınma olarak ifade edilmiştir. Performans hedeflerine yönelik bu sınıflandırma bu konuda yapılan çalışmalardaki belirsizlikleri ortadan kaldırmıştır (Bardach vd., 2020; Bardach vd., 2022).

Türkiye’de fen bilimlerinde (fizik, kimya, biyoloji, fen bilgisi) başarı hedef yönelimine ilişkin yapılan çalışmalar bu hedefleri belirlemeye (Genç ve Göksu, 2019) ve derslerde kullanılan öğretim yönteminin bu hedeflere etkisini ortaya çıkarmaya (Uzuner ve Çakır, 2019; Kurt ve Tas, 2019) yöneliktir. Çakıcı, Özge ve Yaman (2021) fen derslerinde kullanılan STEM eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini meta-analiz çalışmasıyla incelerken başarı hedef yönelimi de bir değişken olarak ele almışlardır.

Başarı hedef teorisi, literatürde öğrencilerin motivasyonunu etkileyen birçok faktörle ilişkilendirilerek öğrencilerin motivasyonunu keşfedici modellere ulaşılmaya çalışılmıştır (Bardach ve diğerleri, 2020). Türkiye’de de başarı hedef yönelimin alt boyutlarının bu faktörlerle ilişkisini

inceleyen ve modelleyen çalışmalar bulunmaktadır. İrven ve Şenler (2017) 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarı hedef yönelimlerini öz-düzenleme becerisiyle ilişkilendirirken Subaşı ve Yasemin (2017) fen sınıfındaki hedef algılarıyla ilişkisine odaklanmışlardır. Feyzioğlu ve Demirdağ (2023) ise çalışmalarında lise öğrencilerinin kimya dersindeki öğrenme anlayışları ve görev değer algılarıyla başarı hedef yönelimin alt boyutları arasındaki ilişkiyi ele almışlardır.

Pamuk ve Elmas (2015), çalışmalarında ortaokul fen bilimleri öğrencilerinin üst-bilişsel öz-düzenleme becerilerini öz-yeterlik ve hedef yönelimi ile açıklayan bir model ortaya koyarlarken, Aydın ve Yerdelen (2015) bu modeli lise biyoloji dersi için incelemişlerdir. Savaş (2023), ortaokul öğrencilerinin hedef yönelimlerini epistemolojik inançları ve başarı duygularıyla ilişkilendirirken, Feyzioğlu (2019) özyeterlilik, sorgulama becerileri ve öğrenme stratejileriyle ilişkilendirmiştir. Göktaş (2022) çalışmasında, başarı hedef yönelimin öğretmen adaylarının kimya dersindeki fen öğrenme anlayışlarıyla bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkiyi, Elmas (2018) ise fen bilgisi öğretmen adaylarının hedef yönelimlerinin biyolojiye ilişkin tutum ve öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmalarda her ne kadar sosyal ortamın da etkisi dikkate alınmış olsa da başarı hedef yönelimin performans hedefleri sadece yeterlilik gösterme boyutunda ele alınmış, normatif ve görünürlük boyutları arasındaki fark göz ardı edilmiştir.

Türkiye’de başarı hedeflerini ölçen birçok ölçme aracı Türkçeye uyarlanmıştır. Pintrich ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk ve arkadaşları (2004) ile Şen (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenmede Güdül Stratejiler Anketi (Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ) başarı hedeflerini içsel ve dışsal boyutlarla ele almıştır. Midgley ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen ve Akın (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek Öğrenme Yönelimi, Performans Yaklaşma ve Performans Kaçınma boyutlarından oluşmaktadır. Bu ölçek ayrıca Elmas ve Altunoğlu (2023) tarafından biyoloji dersi için öğretmen adaylarına uyarlanmıştır. Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşma, Öğrenme Kaçınma, Performans Yaklaşma ve Performans Kaçınma boyutlarından oluşan bir diğer ölçek yine Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) tarafından geliştirilerek öğrenme odaklı tanımlanan hedefler görev, öz ve diğer olarak sınıflandırılmıştır. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması Akbulut ve Uzuntiryaki-Kondakçı (2019) tarafından yapılmıştır. Türkiye’de kullanılan ölçme araçları başarı hedef yöneliminin güncel alt boyutlarını ölçmemektedir. Bu nedenle Türkiye’de yapılan çalışmalar başarı hedef teorisiyle ilgili gelişmelerin gerisinde kalmıştır.

Bu çalışmada performans amaç yönelimin normatif ve görünürlük boyutlarını içeren Lüftenegger ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen Başarı Hedef Yönelim Ölçeği’nin Türkçeye uyarlaması yapılarak fen eğitiminde başarı hedef teorisiyle ilgili literatürde yaşanan eksikliğin giderilmesi hedeflenmektedir. Türkçeye uyarlama aşamasında Hedef Yönelimi Ölçeği’nin Türkçe versiyonunun araştırma grubunda geçerli ve güvenilir ölçümler verip vermediği araştırılmıştır. Bunun için ölçme aracından elde edilen verilerin farklı faktör yapılarına uyumu incelenmiştir. Ayrıca ölçme aracından elde edilen verilerin farklı alt gruplarda (cinsiyet, sınıf) faktör yapısı bakımından benzerlik gösterip göstermediği araştırılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, 5 faktörlü Başarı Hedef Yönelim Ölçeği’nin Türkçeye uyarlaması yapılmış ve geçerlilik ile güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde Başarı Hedef Yönelim Ölçeği hakkında bilgi, çalışmanın örnekleme ve uyarlama basamaklarına yer verilmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce Ege Bölgesinde bulunan bir üniversitenin etik kurulundan araştırma onay belgesi ve verilerin toplandığı okulların bulunduğu il milli eğitim müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Ölçek maddeleri uygulanmadan önce verilerin toplanacağı okul müdürlükleri bilgilendirilmiş ve öğrenci velilerinden gönüllü onam formu alınmıştır.

Uyarlama çalışmasına başlamadan önce 265 kişilik küçük bir grupta pilot çalışma yapılarak ölçeğin uyarlama çalışmasında psikometrik özelliklerinin ne olabileceğine dair ön bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Böylece uyarlama çalışması sırasında ortaya çıkabilecek yöntemsel problemlere ilişkin önsel bilgi toplanmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen verilerin uyarlama yapmanın uygun olacağını bildirmesi üzerine asıl uyarlama çalışmasına başlanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Veriler, 2022/2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde fen bilimleri dersini alan 6., 7. ve 8. Sınıf düzeyindeki 1151 öğrenciden toplanmıştır. Hem pilot hem de asıl uygulama için veri toplanan grubun özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

	Pilot Uygulama		Asıl Uygulama		
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	
Cinsiyet	Kız	156	58.87	545	61.51
	Erkek	109	41.13	341	38.49
Sınıf seviyesi	6	132	49.81	406	45.83
	7	53	20.00	225	25.39
	8	80	30.19	255	28.78
TOPLAM	265		886		

Pilot uygulamadaki öğrencilerin % 58.87’si kız, % 41.13’ü erkektir. Asıl uygulamadaki kızların oranı %61.51, erkeklerin oranı %38.49’dur. Pilot uygulamadaki katılımcıların %49.81’i 6., %20’si 7. ve %30.19’u 8. sınıf 6. sınıf öğrencisidir. Asıl uygulamadaki öğrencilerin %45.83’ü 6., %25.39’u 7. ve %28.78’i 8. sınıf öğrencisidir.

2.2. Uyarlaması Yapılan Ölçeğin Özellikleri

Toplam 19 maddeden oluşan, dörtlü derecelendirme sistemine (1/katılmıyorum) ile 4/katılıyorum) göre hazırlanmış olan likert tipindeki ölçek Öğrenme yaklaşım amaç yönelim (MAp), Performans yaklaşım normatif (PAp-n), Performans kaçınma normatif (PAv-n), Performans yaklaşım görünürlük (PAp-a), Performans kaçınma PAv-a boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin psikometrik nitelikleri için Avusturya ve Birleşik Krallık’ta ayrı ayrı çalışılmıştır. Öncelikle yaşları 16 ile 18 arasındaki iki öğrenci grubuyla ölçek maddeleri oluşturulmuş ardından bu maddeler alt boyutlara atanmıştır. Atanan maddeler araştırma grubu tarafından incelenmiş ve ardından revize edilerek pilot çalışma öncesi son haline getirilmiştir. Yaşları 10 ile 19 arasında değişen 940 öğrenciyle pilot ve Avusturya’da 3.223 ve Birleşik Krallık’ta 792 öğrenciyle asıl uygulama yapılarak ölçek son hâline

getirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analiziyle ve iç tutarlılığı Cronbach alfa güvenilirlik katsayısıyla hesaplanmıştır. Asıl uygulama için doğrulayıcı faktör analizi sonuçları her iki örneklem için mükemmel uyum göstermiştir (Avusturya için uyum değerleri sırasıyla CFI için 0.972, TLI için 0.967, RMSEA için 0.044 olarak bulunmuştur. Birleşik Krallık için CFI değeri 0.964, TLI değeri 0.957, RMSEA değeri 0.048 olarak bulunmuştur). Her iki grup için ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları 0,91 ile 0,83 arasında değer almıştır. Alt boyutların iç korelasyon değerleri ise Avusturya örneğinde en yüksek performans kaçınma görünürlük ile performans kaçınma normatif arasında (0,92) ve performans kaçınma görünürlük ile performans yaklaşım görünürlük arasında belirlenmiştir (0,92). Birleşik Krallık örneğinde ise en yüksek performans kaçınma görünürlük ile performans yaklaşım görünürlük arasındadır (0,97).

2.2. Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri R (R Core Team, 2021) ve RStudio (2020) kullanılarak analiz edilmiştir. R ortamının temel yetenekleri kullanıldığı gibi psych (Ravelle, 2017) ve lavaan (Roseel, 2012) paketleri de sırasıyla madde analizleri ve faktör analizleri için kullanılmıştır. Kayıp veriler sayıları 10 ve daha az olduğu ve bir desen sergilemedikleri için liste halinde silme yöntemiyle (listwise deletion) verilerden silinmiştir. Ölçme aracının verileri Likert tipi olduğundan ve literatürde Likert tipi verilerin sıralama düzeyinden kabul edilmesi gerektiğine dair uyarılar (Bishop ve Herron, 2015; Gadermann, Guhn ve Zumbo, 2019) bulunduğundan tüm analizlerde madde düzeyindeki veriler sıralama ölçeği düzeyinden kabul edilmiştir. Tüm maddelerin madde ortalamaları ve madde-kalan korelasyonları hesaplanmıştır. Madde kalan korelasyonları hesaplanırken maddenin içinde bulunduğu faktörün toplam puanı alınmış, ardından o maddenin puanı toplam puandan çıkarılarak maddeden arta kalan toplam puan elde edilmiştir. Bu kalan toplam puan ile madde puanları arasındaki korelasyon polyserial korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken maddelerin sıralama düzeyinden kabul edilmesi nedeniyle yazılımların öntanımlı kestirim yöntemi olan maksimum olabilirlik yerine DWLS olarak kısaltılan köşegene göre ağırlıklandırılmış en küçük kareler yöntemi (Diagonally weighted least squares) kullanılmıştır (Li, 2016; DiStefano ve Morgan, 2014; Rhemtulla, Brosseau-Liard, ve Savalei, 2012). Elde edilen model uyum ölçüleri ilk geliştirildiklerinde maksimum olabilirlik kestirime dayalı olduklarından DWLS kullanılarak elde edilen sonuçlar için kullanılmalrı konusunda tereddütler bulunmaktadır (Savalei, 2021; Xia ve Yang, 2018; Nye ve Drasgov, 2011). DWLS kullanılan durumlarda referans olarak alınabilecek henüz uzlaşmış bir uyum ölçüsü yoktur. Önerilen yöntemlerden birisi verilerin permütasyon yöntemiyle defalarca değiştirilmesi ile çok sayıda permüte veri ile uyum ölçülerinin tekrar tekrar hesaplanmasına dayanmaktadır. Permütasyon yöntemi olarak bilinen bu yöntemde permütasyondan elde edilen uyum ölçüleri uyuma göre sıraya dizildiğinde permütasyon olmadan elde edilen uyum ölçüsünün yüzde 95. sırada bulunan değerden büyük ya da küçük olmasına göre uyum iyiliği kararı alınmaktadır. Örneğin permütasyon olmadan hesaplanacak olan RMSEA değeri 0.07 bulundu ise ve 10 defa tekrarlayan permütasyondan elde edilen RMSEA değerleri sıraya dizildiğinde yüzde 95. Değer 0.06 oldu ise permütasyon olmadan hesaplanan RMSEA değerinin iyi bir uyumu göstermediği kararı alınır. Bunun sebebi bu verinin permütasyon esnasında daha iyi uyum veren bir yapı sergileyebilecek bir kombinasyon ihtimali barındırmasından kaynaklanmaktadır. Permütasyon yöntemi son yıllarda DWLS kullanılan kestirime sahip Yapısal Eşitlik Modellemesinde ve özellikle doğrulayıcı faktör analizinde ve çeşitli versiyonlarında özellikle önerilmektedir (Kite, Jorgensen ve Chen, 2018). Bu çalışmada da faktör analizleri 1000 kez tekrar eden permütasyonla tekrarlanmış ve elde edilen uyum ölçüleri (özellikle RMSEA değeri) yukarıda anlatılan

şekilde değerlendirmeye alınmıştır. Bu çalışmada modifikasyon indislerine başvurulmamıştır. Bildirilen tüm korelasyon katsayıları gizil değişken puanları üzerinden hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin geliştirildiği orijinal kültürde 5 faktörlü yapı önerilmekte ve kullanılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada da 5 faktörlü yapının iyi uyum vermesi beklenmiştir. Bu 5 faktörlü modelden daha iyi bir model olabilir mi sorusunu yanıtlamak amacıyla da rakip modeller sınanmıştır. Bu rakip modellerin birincisi maddelerin tümünün tek faktörde toplandığı iddiasını taşıyan tek faktörlü modeldir. İkinci rakip model maddelerin öğrenme (MAP) ve performans (PA) olmak üzere iki gruba ayrılarak ölçme yaptığını iddia eden iki faktörlü yapıdır. Üçüncü rakip model maddelerin öğrenme (MAP), performans yaklaşım (PAP) ve performans kaçınma (PAV) olmak üzere üç boyutta ölçme yaptığını iddia eden modeldir. Dördüncü rakip model maddelerin öğrenme (MAP), performans yaklaşım (PAP) ve performans kaçınma (PAV) olmak üzere alt faktörlere ayrıldığını fakat performans yaklaşım ve performans kaçınma faktörlerinin bir üst faktörde birleştirilebileceğini iddia eden modeldir. Beşinci rakip model maddelerin öğrenme (MAP), Performans yaklaşım normatif (PAP-n), Performans yaklaşım görünüş (PAP-a), Performans kaçınma normatif (PAV-n) ve Performans kaçınma görünüş (PAV-a) olmak üzere 5 faktöre ayılabileceğini fakat Performans yaklaşım normatif, Performans yaklaşım görünüş, Performans kaçınma normatif ve Performans Kaçınma görünüş faktörlerinin birleşerek bir üst faktörü oluşturduğunu iddia eden modeldir.

Maddelerin cinsiyete ve sınıf düzeyine bağlı olarak örtük kesme değerlerinin (thresholds), faktör yüklerinin, faktör intercept değerlerinin ve faktör yüklerine ait hata değerlerinin aynı kalıp kalmadığını test etmek amacıyla ölçme değişmezliği analizi uygulanmıştır. Ölçme değişmezliği analizi, önce kesme noktası (threshold) değerlerinin, faktör yüklerinin, intercept değerlerinin ve hata değerlerinin tüm gruplarda serbest bırakıldığı konfigural modelin test edilmesiyle başlar. Daha sonra, maddelerin örtük kesme değerleri (thresholds), faktör yükleri, intercept ve hata değerleri parametrelerinin sabit tutulmaya başladığı metrik, scalar ve katı modeller test edilerek, hangi modelin daha iyi uyum değeri bildirdiği belirlenir. Ölçme değişmezliğinin sağlandığını kabul etmek için iki koşuldan biri sağlanmalıdır: İlk olarak, test edilen modellerin uyum indisi değerlerinin kısıtlaması daha fazla olan modele doğru gidildikçe daha iyi uyumu göstermesi gerekmektedir. İkinci koşul ise uyum indisi değerlerinin konfigural modelden iyi uyumu göstererek katılaştıran modellere geçtikçe hemen hemen aynı kalan değerler elde edilmesidir (Putnick ve Bornstein, 2016). Benzer uyumu gösteren modeller arasında tercih yapabilmek için bazı araştırmacılar, uyum indisleri arasında gözlenmesi gereken minimum farklar hakkında görüşler öne sürmüşlerdir. Ancak, bu görüşler hala tartışmalıdır ve yaygın bir uzlaşma sağlanmamıştır. Birçok uyum indisini birlikte değerlendirerek karar verilmesi yönünde uyarılara rastlanmaktadır. Likert tipi ölçekleme kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerin sıralama düzeyinden kabul edildiği durumlarda, ölçme değişmezliği analizinde kesme noktası (threshold) değerlerinin önce test edilmesi önerilir (Wu ve Estabrook, 2016). Bu çalışmada da ölçme değişmezliği analizleri bu öneri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

2.3. Ölçek Uyarlama Aşamaları

Orijinal ölçekte yer alan maddeler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmacılar tarafından çevirisi yapılan maddeler karşılaştırılmış, çevirideki farklılıklar gözden geçirilmiş ve maddeler düzenlenmiştir. Fen eğitiminde motivasyon konusunda çalışmaları olan iki alan eğitimcisi tarafından çevirisi yapılan ölçeğin maddeleri araştırmacıların çevirisiyle karşılaştırılmış, farklılıklar ölçeğin orijinal haline bağlı kalarak düzenlenmiştir. Ayrıca çeviriler iki dil uzmanı tarafından ayrıca incelenmiş ve yapılan çeviriyle orijinali arasında yüksek benzerlik olduğu

belirlenmiştir. Çevirisi yapılan ölçeğin anlaşılabilirliğini tespit etmek için 2 Türkçe dil uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca her sınıf seviyesinden (5, 6, 7 ve 8) 2'şer öğrenciden maddelerin sesli olarak okunarak yanıtlamaları istenmiştir. Beşinci sınıf öğrencilerinin maddeleri değerlendirme süreleri diğer sınıf seviyelerine göre daha uzun sürmüş ve bazı maddeleri anlamada zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle 5. sınıflar ölçeğin uyarlama süreci dışında tutulmuştur.

Pilot çalışma ile ölçeği oluşturan maddelerin ortalama değerleri ve ayırt edicilikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda ölçeğin faktör yapısı ve her boyuta ilişkin güvenilirlikleri belirlenmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen veriler ölçeğin maddeleri ve alt boyutlarıyla asıl uygulama için uygun olduğunu göstermiştir. Pilot çalışmaya ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Pilot Çalışmadan Elde Edilen Veriler İçin Madde Analizi Sonuçları

Başarı Hedef Yönelimi	Madde	Madde Ortalaması	Madde-kalan korelasyonu (polyserial)
MAp	m1	3.20	0.62
	m2	3.42	0.73
	m3	2.79	0.66
	m4	3.71	0.61
	m6	3.49	0.68
	m7	3.52	0.75
	m8	3.45	0.46
	m9	3.16	0.72
	PAp-n	m10	3.44
m11		3.35	0.77
m5		3.04	0.32
PAp-a	m12	2.97	0.57
	m15	2.97	0.47
PAv-n	m13	3.51	0.67
	m14	3.73	0.64
	m16	3.73	0.65
PAv-a	m17	3.45	0.71
	m18	3.51	0.75
	m19	3.50	0.74

Kategori sayısı düşük Likert tipi ölçeklerden elde edilen varyansların düşük olduğu, ayırt ediciliklerin iyi olmadığı ve psikometrik özelliklerin beklenenin altında olduğuna ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Akbaş, Aydoğdu ve Büyüköztürk, 2020; Özkan ve Bindak, 2021). Bu nedenle bu çalışmada 4 olan düzey 5'e yükseltılarak uyarlama yapılmıştır. Pilot uygulamada beşli likert türüne göre uyarlanan ölçeğin madde analizi incelendiğinde ortalamasının 3'e yakın olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin ayırt ediciliklerinin iyi bir ayırt edicilik için geleneksel olarak kabul edilen 0.30 kesme değerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Pilot çalışmada toplanan verilerin çalışmanın temel beklentilerinden olan 5 faktörlü yapı ile uyumlu olup olmadığını gözlemlemek amacıyla doğrulayıcı

faktör analizi yapılmıştır. Tablo 3'te görüleceği gibi elde edilen uyum ölçüleri verilerin 5 faktörlü yapı ile iyi derecede uyumlu olduğunu göstermiştir.

Tablo 3. Pilot Çalışmadan Elde Edilen Verilerin 5 Faktörlü Yapıya Uyum Derecesi

Chi Square	Sd	CFI	TLI	RMSEA	CFI (Scaled)	TLI (Scaled)	RMSEA (Scaled)
218.665*	142	0.98	0.976	0.047	0.930	0.915	0.074

*p<0.05

Alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları Cronbach alfa ve McDonald's omega yöntemleriyle hesaplanmış ve alfa değerlerinin 0.63(PAp-a) ile 0.86(PAp-n) arasında, omega değerlerinin 0.66(PAp-a) ile 0.89(PAp-n) arasında olduğu görülmüştür. PAp-a dışındaki tüm alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları alfa için 0.79'un, omega için 0.84'ün üzerindedir. PAp-a alt ölçeğinin maddelerinin iç tutarlılıklarının madde sayısının kısmen az olması ve pilot gruptaki kişi sayısının görece az olmasıyla ilişkili olarak düşük çıktığı değerlendirilmiştir. Bu alt ölçeğin güvenilirlik katsayısının verilerin toplanacağı büyük grupta kişi sayısının artışı ve heterojenleşme ile artacağı öngörüldüğünden çalışmaya devam edilme kararı alınmıştır. Bu haliyle ölçeğin alt ölçeklerinden elde edilen verilerin güvenilir olduğuna dair güçlü kanıtlar sunmuştur.

Pilot çalışma sonucu ölçeğe ilişkin elde edilen değerler yapının 5 faktörlü modele uygun olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda her boyuta ilişkin güvenilirlik katsayıları verilerin güvenilir olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre daha geniş gruptan veri toplanmaya karar verilmiştir.

3. BULGULAR

Öncelikle ölçeği oluşturan maddelerin geçerlik ve güvenilirliğe uygunluğu incelenmiştir. Bunun için madde düzeyinde analizler tekrarlanmış ve maddelerin ayırt edicilik düzeyleri için en düşük değer 0.32(m5) en yüksek değer ise 0.77(m11) olarak hesaplanmıştır. Madde ortalamalarının 2.70(m20) ile 3.69(m16) arasında olduğu görülmüştür. Bu değerler maddelerin Likert tipi maddelerde sıklıkla rastlanan 5 veya 1'e yığılma problemini taşımadığını gösteren olumlu bir kanıttır. Maddelerin tamamı kendi alt faktörlerinde yüksek ayırt ediciliğe sahiptir.

3.1. Doğrulatory Faktör Analizi

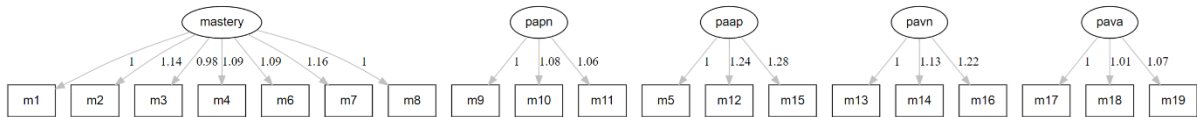
Bu çalışmada daha iyi uyum vermesi beklenen 5 ayrı faktörlü hedef modelinin veri ile uyumunun rakip modellerden daha iyi olup olmadığını belirlemek için 5 ayrı faktör modeli ve diğer rakip modeller (bakınız tablo 4) için ayrı ayrı doğrulatory faktör analizi uygulanmıştır. Tablo 4'ten görüleceği gibi daha iyi uyum bildirmesi beklenen 5 ayrı faktörlü model geleneksel uyum iyiliği ölçülerine göre veri ile beklentilere uygun şekilde rakip modellerden daha iyi uyum göstermiştir. 5 ayrı faktörlü model için standardize edilmiş uyum değerleri sırasıyla şöyledir: CFI=0.946, TLI=0.935, RMSEA=0.062. Verilerin analizi kısmında açıklandığı gibi bu değerlerin kullanılması yerine permütasyon yönteminden elde edilen sıraya dizilmiş uyum ölçülerinin yüzde 95. noktasında bulunan uyum değerleri kullanılmıştır. Permütasyon yönteminden elde edilen standardize edilmiş bu değerler sırasıyla şöyledir: CFI = 0.897, TLI =0.901, RMSEA = 0.079. Standardize edilmiş chi-square değeri 1094.654 olarak bulunmuştur. Görüleceği gibi permütasyon olmadan elde edilen chi-square değeri

(518.728) ve RMSEA değeri (0.062) permütasyon dağılımının yüzde 95. noktasında bulunan chi-square ve RMSEA değerinden daha iyi uyumu göstermektedir. CFI ve TLI değerleri ise çok yakındır. Bu bulgular ışığında 5 ayrı faktörlü modelin veri ile uyumlu olduğuna dair güçlü ek kanıtlar elde edilmiştir.

Tablo 4. Amaç Yönelim Maddeleri Doğrulayıcı Faktör Analizleri Sonuçları

Faktör Yapısı	χ^2	Df	CFI	TLI	RMSEA	90% CI of RMSEA
g-factor	3848.700	152	0.574	0.520	0.168	0.163-0.173
İki Faktörlü Model (Öğrenme, Performans)	1935.446	151	0.751	0.718	0.129	0.123-0.135
Üç Faktörlü Model (MAp, PAp, PAv)	980.858	149	0.887	0.871	0.087	0.082-0.093
MAp, Dereceli Faktör Yapısı - Performans (PAp & PAv)	980.858	149	0.887	0.871	0.087	0.082-0.093
MAp, Dereceli Faktör Yapısı - Performans (PAp-a, PAp-n, PAv-a, PAv-n)	1072.233	147	0.912	0.898	0.078	0.072-0.083
Beş Faktörlü Model (MAp, PAp-a, PAp-n, PAv-a, PAv-n)	518.728	142	0.946	0.935	0.062	0.056-0.068

Ölçeğin 5 faktörlü yapısının grafik gösterimi Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğin Kabul Edilen 5 Faktörlü Yapısı

3.2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler, Korelasyon Değerleri ve Güvenirlik Analizleri

Uyarlanan ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler, korelasyon değerleri ve güvenirlilik katsayıları tablo 5’te sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde ölçeğin tüm alt boyutlarıyla yeterli varyansı yakaladığı ve yüksek güvenirliliğe sahip olduğu görülmektedir. Madde ortalamaları 3’e yakındır ve standart sapma değerleri düşük değildir. Çarpıklık değerleri verilerin normal dağılıma benzer bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları 0.66 ile 0.86 arasında değişmektedir. McDonald’s omega değerleri ise 0.68 ve üzerindedir. Ölçeğin alt faktörleri arasındaki tüm korelasyonlar istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Faktörler arasındaki en düşük korelasyon 0.308 iken en yüksek korelasyon ise 0.825’tir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve güvenirlilik katsayıları uyarlanan ölçeğin uyarlama yapılan grupta güçlü derecede geçerli ve güvenilir ölçümler verdiğini göstermektedir.

Tablo 5. Betimsel İstatistikler Ve Gizil Puanlar Arası Korelasyonlar

	1	2	3	4	5
1. Öğrenme amaç yönelim					
2. Performans yaklaşım normatif	0.526				
3. Performans yaklaşım görünürlük	0.472	0.825			
4. Performans kaçınma normatif	0.396	0.509	0.645		
5. Performans kaçınma görünürlük	0.308	0.459	0.792	0.814	
Madde numaraları	7	3	3	3	3
Ortalama	3.44	3.31	3.04	3.64	3.42
Ss	0.86	1.18	1.03	1.13	1.13
Çarpıklık	-0.58	-0.33	0.06	-0.76	-0.48
Ranj	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5
Alfa (α)	0.85	0.86	0.66	0.76	0.81
Omega (ω)	0.85	0.86	0.68	0.76	0.82

Note: $|r| \geq .308$; $p < .05$.

3.3. Ölçme Değişmezliği

Elde edilen faktör yapısının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre threshold değerleri, faktör yükleri ve faktör intercept değerleri bakımından cinsiyet ve sınıf türüne göre değişmezlik gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ölçme değişmezliği analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ölçme Değişmezliği Analizi Sonuçları

	Model	χ^2 (Scaled)	df (Scaled)	RMSEA (Scaled)	CFI (Scaled)	TLI (Scaled)
Cinsiyet	Configural	706.152	284	0.061	0.963	0.955
	Threshold	768.654	322	0.058	0.960	0.958
	Metric	756.826	336	0.056	0.963	0.962
	Scalar	778.558	350	0.055	0.962	0.963
Sınıf	Configural	903.978	426	0.064	0.957	0.949
	Threshold	1008.677	502	0.061	0.955	0.954
	Metric	1027.822	530	0.059	0.956	0.957
	Scalar	1055.668	558	0.057	0.956	0.959

χ^2 = Yuan-Bentler kay-kare istatistiği; TLI = Tucker-Lewis index; CFI = comparative fit index; RMSEA = root mean square error of approximation. Ölçme değişmezliği değerlendirilirken Wu ve Estabrook (2016)'un yöntemi izlenmiştir. R platformunda lavaan ve semTools paketinde measeq ve compareFit fonksiyonları kullanılmıştır. Bu yöntemde χ^2 değerlerinin birbirlerinden farkı yorumlanmazken RMSEA değeri küçük, CFI ve TLI değerleri büyük olan modeller uyum derecesi yüksek olarak ele alınmaktadır. Elde edilen sonuçlar bütüncül olarak değerlendirilmektedir.

Cinsiyet ve sınıf değişkenleri için threshold, faktör yükü ve intercept parametrelerininin serbest bırakıldığı configural modelden sabitlendiği modellere geçtikçe özellikle RMSEA ve TLI değerleri daha iyi uyumu gösterir şekilde değişmektedir. CFI değeri de bu bulguyu destekler şekilde her durumda yüksek uyumu bildirmektedir. RMSEA değerlerinin giderek daha iyi uyumu gösterir şekilde

iyileşmesi kısıtlama getirdikçe daha iyi uyumun elde edildiğini göstermektedir. Buna göre cinsiyet ve sınıf gruplarında threshold, faktör yükü ve intercept değerlerinin birbirine eşit kabul edilebileceği söylenebilir. Bir başka ifadeyle ölçek farklı cinsiyet ve sınıf gruplarında aynı faktör yapısıyla ölçme yapmaya devam edebilmektedir. Yaygın ifade ediliş biçimiyle cinsiyet ve sınıf gruplarında ölçme değişmezliğini sağlamaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Lüftenegger ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen Başarı Hedef Yönelim Ölçeği'nin Fen Bilimleri Dersi için Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Son dönemde Başarı Hedef Teorisine ilişkin tartışmalar daha çok öğrenme hedef yöneliminin kaçınma boyutuna ve performans hedef yönelimi üzerine odaklanmıştır. Özellikle performans hedef yöneliminin normatif ve görünürlük boyutunu dikkate almadan yapılan çalışmalarda belirsizlikler bu boyutların dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur (Bardach vd., 2022). Hedef yönelimlerin sosyal ortamlardan da etkilendiğinin ortaya koyulması görünürlüğün yanında normatif boyutunun da eklenmesine neden olmuştur (Hulleman vd., 2010). Bu boyut hem yaklaşım hem de kaçınma olarak ifade edilmiş ve deneysel çalışmalarla da normatif boyuttan farklılığı yapısal olarak ortaya konmuştur (Bardach vd., 2020; Bardach Vd., 2022). Ancak Türkiye'de Fen Bilimleri Dersine yönelik başarı hedef yönelim üzerine yapılan çalışmalarda performans yaklaşımının normatif özellikleri dikkate alınmamaktadır. Bu nedenle de bu çalışmalar kuramsal gelişmelerin gerisinde kalmaktadır. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması ile literatürdeki bu boşluğun giderilmesi hedeflenmiştir.

Uyarlaması yapılan ölçeğin bir başka özelliği öğrencilerle beraber geliştirilmiş olmasıdır. Madde havuzunun oluşturulmasında daha önce hedef yönelim konusunda eğitim almış öğrencilerden yararlanılmıştır. Aldıkları eğitim sonrası her boyut için maddeler oluşturulmuş ve uzmanların kontrolünde ölçek hazırlanmıştır (Lüftenegger vd., 2019). Özellikle başarısızlık durumunda öğrencilerden bir sonraki görev için kaçınma beklenir. Bazıları ise kaçınmak yerine sorunun üzerine gitmek ister. Bazı öğrencilerin kararında ise sosyal ortamdaki statüleri etkilidir. İşte tüm bu süreçleri doğrudan deneyimleyen öğrencilerin hisleri, tepkileri ve kararları hedef yönelimlerinin aslında doğrudan kendisidir. Ölçek maddelerinin hazırlanmasında öğrencilerle çalışılması ölçeğin ölçtüğü özelliklerin doğruluğunu ve tutarlılığını arttıran önemli bir aşamadır.

Bu çalışmada Likert türü ölçeklerin faktör yapılarının belirlenmesinde madde düzeyindeki veriler sürekli değişken olarak kabul edilmemiştir. Bu nedenle faktör yapısının belirlenmesinde permütasyona dayalı analiz tekrarlarından elde edilen chi-square, RMSEA, CFI ve TLI değerlerinin dağılımı dikkate alınmıştır. Böylece son dönemde Likert türü ölçeklerin faktör yapılarının belirlenmesinde sürekli olarak yapılan madde düzeyindeki verileri sürekli değişken cinsinden kabul etme hatasına da dikkat çekilmiştir.

Ölçeğin uyarlama çalışması Fen Bilimleri Dersini alan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada ölçek maddelerinin 5. sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun olmadığı anlaşılmış ve bu grup çalışmadan çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla DFA analizi yapılmış ve sonuçlar önceki maddeler ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları 5 faktörden oluşan modelin diğer modellere göre daha uyumlu olduğunu göstermiştir (standardize chi-square değeri 218.665 serbestlik derecesi 142 ve sırasıyla CFI, TLI ve RMSEA değerleri 0.98, 0.976 ve 0.047). Analiz sonuçları uyarlanan ölçeğin orijinal ölçekteki yapıyla uyumlu olduğunu göstermiştir. Bu analiz sonucunda normatif ve görünürlük boyutlarının da yapısal olarak farklı olduğunun ortaya çıkması

karşılaştırma yapılan diğer modellere göre üstünlüğünü ortaya koymuştur. Ölçeği oluşturan her alt ölçek için yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda hem Cronbach alfa (0.66 ile 0.86 arasında) hem de ağırlıklandırılmış güvenilirlik katsayıları (McDonald's Omega) cinsinden (0.68 ile 0.86) ölçeğin alt boyutlarının güvenilir ve tutarlı sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde özellikle Performans yaklaşım görünürlük ile Performans kaçınma görünürlük (0.792) ve Performans kaçınma normatif ile Performans kaçınma görünürlük (0.814) arasındaki ilişkinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin orijinalindeki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu durum uyarlaması yapılan ölçeğin yapı geçerliliğinin orijinaliyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Son olarak, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ölçeğin faktör yapısının ölçme değişmezliği incelenmiştir. Beş faktörlü yapı için cinsiyet ve sınıf düzeyi için threshold, faktör yükü ve intercept parametreleri serbest bırakılmış ve configural modelden sabitlendiği modellere geçilmiştir. Bu modellere geçildikçe RMSEA, CFI ve TLI değerlerinin daha iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum farklı cinsiyet ve sınıf düzeyinde de olsa uyarlanan ölçeğin aynı yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu sonuç yapı geçerliliğinin sağlanması açısından önemli bir kanıttır. Analiz sonuçları, uyarlaması yapılan başarı hedef yönelim ölçeğinin 5 faktörlü yapısıyla fen bilimleri dersini alan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilir ölçüm yapabildiğini göstermektedir.

Bu çalışmada uyarlama çalışması sadece bir ilde gerçekleşmiştir. Farklı illerde, farklı sosyokültürel okullarda uygulama yapılarak özellikle bu ölçeğin ölçtüğü normatif ve görünürlük boyutlarının yapı geçerliliği kontrol edilebilir. Türkiye’de ortaokul son sınıfta liseye geçiş sınavı yapılmaktadır. Bu durumdan dolayı altıncı sınıftan 8. sınıfa doğru gelindikçe öğrencilerin hedeflerinde farklılıklar olabilir. Özellikle son sınıfta yapılan liseye geçiş sınavları ve bu sınavın oluşturduğu atmosfer öğrencileri hem bilişsel olarak hem de duygusal olarak etkilemektedir. Ayrıca bu dönemde öğrencilerin fizyolojik ve onunla beraber duyuşsal anlamda yaşadıkları farklılıklar ve bu dönemde sosyal ortamdaki etkileşimlerin önemi fen bilimleri dersindeki hedef yönelimlerini de farklı şekilde yordayabilir. 2024 yılından itibaren fen bilimleri ders programı değişime uğramıştır. Becerilerin ve sosyal duyuşsal özelliklerin ön plana çıkarıldığı bu programla beraber hedeflerde farklılıklar ortaya çıkabilir. Yenilenen programın hedeflerindeki değişim ve bunların sınıfa yansımaları öğrencilerin başarı hedeflerindeki değişim ile takip edilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Mevcut çalışmaya her üç yazar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Proje Birimince desteklenen EĞF-23002 nolu, Başarı Hedef Yönelim Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması başlıklı proje çerçevesinde hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Çalışmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Akbaş, U., Aydoğdu, Ş., ve Büyüköztürk, Ş. (2020). Farklı Ortamlarda Uygulanan Likert Tipi Ölçek ile Metrik Ölçeğin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 222-242. <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/51815/676366>
- Akbulut, C. K. ve Uzuntiryaki-Kondakçı, E. (2019). Turkish adaptation of the 3 x 2 goal orientation scale. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(3), 839-866. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/article/517750>
- Akın, A. (2012). Kendini sabotaj ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/717>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260. <https://psycnet.apa.org/record/1989-03213-001>
- Aydın, S. ve Yerdelen, S. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları üst biliş stratejilerinin başarı hedef yönelimleri ve öz-yeterlik algıları ile ilişkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J. ve Lüftenegger, M. (2020). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1197. <https://doi.org/10.1037/edu0000419>
- Bardach, L., Yanagida, T., Klassen, R. M. ve Lüftenegger, M. (2022). Normative and appearance performance-approach goal structures: Two-level factor structure and external linkages. *The Journal of Experimental Education*, 90(1), 130-145. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220973.2020.1729081>
- Bishop, P. A. ve Herron, R. L. (2015). Use and Misuse of the Likert Item Responses and Other Ordinal Measures. *International Journal of Exercise Science*, 8(3), 297-302. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4833473/>
- Büyüköztürk, S., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2). https://www.asosindex.com.tr/index.jsp?modul=makale-detay&alan=benzer&secenek=magazine&Id=wJGg44oBQzmg-9NMX_se
- Chazan, D. J., Pelletier, G. N. ve Daniels, L. M. (2022). Achievement goal theory review: An application to school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 40-56. <https://doi.org/10.1177/08295735211058319>
- Çakıcı, Ş. K., Özge, K. O. L. ve Yaman, S. (2021). The effects of STEM education on students' academic achievement in science courses: A meta-analysis. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(2), 264-290. <https://doi.org/10.30831/akukeg.810989>
- Distefano, C. ve Morgan, G. B. (2014). A comparison of diagonal weighted least squares robust estimation techniques for ordinal data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 425-438. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. ve Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Elliot, A. J., Murayama, K. ve Pekrun, R. (2011). A 3x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Elmas, C. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyolojiye ilişkin tutumlarının, motivasyonlarının ve öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi], Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Elmas, C. ve Altunoglu, B. D. (2023). The Cognitive-affective Distinction in Achievement Goal: The Development and Validation of the Achievement Questionnaire for Biology Learning. *Science Education International*, 34(3), 177-189. <https://doi.org/10.33828/sei.v34.i3.2>

- Feyzioğlu, B. (2019). The role of inquiry-based self-efficacy, achievement goal orientation, and learning strategies on secondary-school students' inquiry skills. *Research in Science & Technological Education*, 37(3), 366-392. <https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1579187>
- Feyzioğlu, B. ve Demirdağ, B. (2023). Uncovering Turkish Science High School students' learning strategy, inquiry-oriented self-efficacy, task value, achievement goals: A structural equation modelling analysis. *Psycho-Educational Research Reviews*, 12(1), 118-133. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V12.N1.08
- Gademmann, Anne M., Guhn, M. ve Zumbo, Bruno D. (2019) "Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: 17, 3. <https://doi.org/10.7275/n560-j767>
- Genç, G. A. ve Göksu, V. (2019). Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 307-331.
- Göktaş, İ. (2022). *Bilimsel süreç becerilerinin başarı amaç yönelim aracılığıyla fen bilgisi öğretmen adaylarının üniversite kimya derslerindeki fen öğrenme anlayışlarını yordaması*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi], Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Huang, Y. M. (2016). Networking behavior: from goal orientation to promotability. *Personnel Review*, 45(5), 907-927. <https://doi.org/10.1108/PR-03-2014-0062>
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M. ve Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422. <https://doi.org/10.1037/a0018947>
- Hulleman, C., Rhee Bonney, C., Karabenick, S., Elliot, A., Barron, K., Yperen, V. N. ve Harackiewicz, J. (2006). Defining and distinguishing mastery-avoidance goals: Definitions, domains, and assessment. Symposium organized for the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Participants: S. Karabenick (chair), A. Elliot, C. Hulleman, C. Rhee Bonney, K. Barron, N. Van Yperen, JM Harackiewicz (discussant),
- İrven, Ö. ve Şenler, B. (2017). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 367-379.
- Jagacinski, C. M. ve Duda, J. L. (2001). A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. *Educational and Psychological Measurement*, 61(6), 1013-1039. <https://doi.org/10.1177/00131640121971626>
- Jorgensen, T. D., Kite, B. A., Chen, P.-Y. ve Short, S. D. (2018). Permutation randomization methods for testing measurement equivalence and detecting differential item functioning in multiple-group confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 23(4), 708-728. <https://doi.org/10.1037/met0000152>
- Kite B. A., Jorgensen T. ve Chen P. (2018) Random Permutation Testing Applied to Measurement Invariance Testing with Ordered-Categorical Indicators. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25:4, 573-587. <https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1421467>
- Kurt, U. ve Tas, Y. (2019). Prediction of students' strategies for doing science homework by parental support and students' goal orientation. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(2), 585-604. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.019>
- Lei, H., Chiu, M. M., Wang, D., Wang, C. ve Xie, T. (2022). Effects of game-based learning on students' achievement in science: a meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 60(6), 1373-1398. <https://doi.org/10.1177/07356331211064543>
- Li, C.-H. (2016). The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. *Psychological Methods*, 21(3), 369-387. <https://doi.org/10.1037/met0000093>
- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational psychologist*, 37(2), 69-78. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_2
- Lüftenegger, M., Bardach, L., Bergsman, E., Schober, B. ve Spiel, C. (2019). A citizen science approach to measuring students' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 95, 36-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.03.003>

- Mao, P., Cai, Z., He, J., Chen, X. ve Fan, X. (2021). The relationship between attitude toward science and academic achievement in science: A three-level meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 784068. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784068>
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., ve Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>
- Noordzij, G., Giel, L. ve van Mierlo, H. (2021). A meta-analysis of induced achievement goals: the moderating effects of goal standard and goal framing. *Social Psychology of Education*, 24, 195-245. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09606-1>
- Nye, C. D. ve Drasgow, F. (2011). Assessing Goodness of Fit: Simple Rules of Thumb Simply Do Not Work. *Organizational Research Methods*, 14(3), 548-570. <https://doi.org/10.1177/1094428110368562>
- Özkan, R. ve Bindak, R. (2021), Likert tipi ölçeklerde katılım düzeyi sayısındaki değişikliğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Nicel Bilimler Dergisi*, 3(2), 150-172. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2101273>
- Pamuk, S. ve Elmas, R. (2015). Üst-bilişsel öz-düzenlemenin, öz-yeterlik ve hedef yönelimi ile açıklanması: Afyon ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 175-189.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 319-337. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.002>
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). *The motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: NCRIPAL, The University of Michigan.
- Putnick, D. L. ve Bornstein, M. H. (2016). Measurement Invariance Conventions and Reporting: The State of the Art and Future Directions for Psychological Research. *Developmental Review* : DR, 41, 71–90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- R Core Team (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Revelle, W. R. (2017). psych: Procedures for Personality and Psychological Research. *Software*
- Rhemtulla M., Brosseau-Liard P. É. ve Savalei V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods*, 17, 354-373. <https://doi.org/10.1037/a0029315>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of statistical software*, 48, 1-36.
- RStudio Team (2024). RStudio: Integrated Development for R. RStudio, PBC, Boston, MA URL <http://www.rstudio.com/>.
- Savalei V. (2021) Improving Fit Indices in Structural Equation Modeling with Categorical Data. *Multivariate Behavioral Research*, 56:3, 390-407. <https://doi.org/10.1080/00273171.2020.1717922>
- Savaş, B. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin epistemolojik inançları, başarı duyguları ve hedef yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modellemesi çalışması*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi], Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Senko, C., Hulleman, C. S. ve Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538646>
- Struck Jannini, A. V., Akdemir, Z. ve Menekse, M. (2024). Achievement goal theory in STEM education: A systematic review. *Journal of Engineering Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1002/jee.20585>
- Subaşı, M. ve Yasemin, T. A. Ş. (2017). Öğrencilerin fen bilimleri dersindeki hedef yönelimlerinin sınıf ortamı hedef algıları ile yordanması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 306-321. <https://doi.org/10.24315/trkefd.283048>
- Uzuner, Ö. N. ve Çakır, R. (2019). Yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrencilerin başarıları, bilimsel düşünme becerileri ve hedef yönelimleri üzerine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 323-341. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.469692>

- Wu, H. ve Estabrook, R. (2016). Identification of Confirmatory Factor Analysis Models of Different Levels of Invariance for Ordered Categorical Outcomes. *Psychometrika*, 81(4), 1014–1045. <https://doi.org/10.1007/s11336-016-9506-0>
- Xia, Y.ve Yang, Y. (2018). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behav Res* 51, 409–428 (2019). <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1055-2>

EXTENDED ABSTRACT

Achievement goal theory considers the reasons why individuals engage in learning tasks and addresses the reasons for the effort they exert to achieve success or to avoid failure (Pintrich, Conley, & Kempler, 2003). It provides a comprehensive overview of the process between the goals set and the path followed. The types of goals in this theory are generally expressed as "mastery goal orientation" and "performance goal orientation" in the literature (Jagacinski & Duda, 2001; Ames & Archer, 1988; Midgley et al., 1998). Performance goal-oriented learners engage in comparisons of their knowledge, skills, and abilities with those of other learners. In contrast, learners in the learning approach make comparisons with their own knowledge and skills. Both learning and performance goal orientation are categorised as "approach" and "avoidance" (Jagacinski & Duda, 2001). Individuals with performance approach are in competition with other individuals. The learner desires to be the best in the learning environment. In contrast, the learner who exhibits performance avoidance does not wish to appear unsuccessful in comparison to other learners (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

An exclusive focus on the demonstration of competence as the sole defining feature of performance goals is inadequate when contextual factors are taken into account. In this instance, the categorisation of performance goals as either approach or avoidance goals based on competence was revised to encompass the influence of the social environment. Previously categorised as approach and avoidance goals based on competence, performance goals were reclassified as normative and appearance goals (Hulleman et al., 2010). The performance approach appearance (PAp-a) dimension was previously explained only in terms of demonstrating competence. However, the performance approach normative (PAp-n) dimension was subsequently explained as focusing on peers while demonstrating competence and doing this by comparing with peers. The performance avoidance aspect (PAv-a) dimension was also explained as avoiding showing deficiency/inadequacy.

The definition of new dimensions of achievement goals in recent years has led to the elimination of uncertainties related to the measurement of these goals (Hulleman et al., 2010). The development of the instrument measuring these dimensions has played an important role in eliminating these uncertainties and developing this theory (Lüftenegger et al., 2019). However, studies conducted in our country have lagged behind the theoretical developments on achievement goals. The primary reason for this discrepancy is the absence of a measurement instrument that assesses achievement goals with contemporary sub-dimensions in our country. In this study, the 5-factor Achievement Goal Orientation Scale developed by Lüftenegger et al. (2019), which encompasses both normative and visibility features of the performance goal within the context of approach and avoidance, was adapted into Turkish.

The data were collected from 1,151 students from 6th, 7th, and 8th grades who had taken the science course during the autumn term of the 2022/2023 academic year. The data were analysed using R (R Core Team, 2021) and RStudio (2020). In addition to the fundamental capabilities of the R environment, the psych (Ravelle, 2017) and lavaan (Roseel, 2012) packages were employed for item analyses and factor analyses, respectively. Item means and item-remainder correlations were calculated for all items. In this study, factor analyses were repeated with 1000 repeated permutations, and the diagonally weighted least squares method (DWLS) was employed instead of the maximum likelihood estimation method. This was done since the items were accepted at the ordered level while performing confirmatory factor analysis. Furthermore, in the original cultural context in which the scale was developed in this study, a five-factor structure is proposed and used. It was therefore anticipated that the 5-factor structure would provide an adequate fit in this study. In order to ascertain whether there

might be a superior model to the 5-factor model, alternative models were subjected to testing. Finally, measurement invariance analysis was conducted to ascertain whether the latent cut-off values (thresholds), factor loadings, factor intercept values and error values of factor loadings remained consistent across gender and grade level.

The results of the analyses indicated that the 5-factor model demonstrated a superior fit with the data in comparison to the competing models, in accordance with the expectations based on the traditional goodness-of-fit measures. The standardized values obtained from the permutation method for the 5-factor model are as follows: The CFI, TLI, and RMSEA values for the 5-factor model were 0.897, 0.901, and 0.079, respectively. The standardized chi-square value was found to be 1094.654. In light of these findings, it can be concluded that the 5-factor model is a viable explanation for the data.

Upon analysis of the descriptive statistics, correlation values, and reliability coefficients of the adapted scale, it can be observed that the scale exhibits sufficient variance with all sub-dimensions and boasts high reliability. The item means are close to 3, and the standard deviation values are not low. The skewness values indicate that the data exhibit a distribution that is similar to that of a normal distribution. The Cronbach's alpha reliability coefficients for the sub-dimensions of the scale vary between 0.66 and 0.86. The McDonald's omega values are above 0.68. All correlations between the sub-factors of the scale are statistically significant at the 0.05 level. The lowest correlation between the factors is 0.308, while the highest correlation is 0.825. The results of the confirmatory factor analysis and the reliability coefficients demonstrate that the adapted scale provides robust, valid, and reliable measurements in the adapted group.

A measurement invariance analysis was conducted to ascertain whether the obtained factor structure was invariant with respect to gender and class type, in terms of threshold values, factor loadings and factor intercept values. In particular, the RMSEA and TLI values demonstrate a notable change from the configural model, in which threshold, factor loadings and intercept parameters are left free, to the models in which they are fixed for gender and grade variables. This indicates a superior fit. The CFI value also corroborates this finding, indicating a high level of fit in all cases. The gradual improvement of the RMSEA values, which indicate a better fit, demonstrates that a better fit is obtained as constraints are imposed. The results demonstrate that measurement invariance is achieved in gender and class groups.

The results of the analyses demonstrate that the adapted achievement goal orientation scale is a valid and reliable instrument for measuring the academic performance of students in grades 6, 7, and 8 who are enrolled in science courses. The scale's 5-factor structure allows for the assessment of students' academic goals and motivation.

EK - ÖLÇEK

Sevgili Öğrencimiz,

Aşağıdaki ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinizi, ikinci bölümde fen dersindeki hedef yöneliminizi etkileyen faktörleri belirleyen maddeler bulunmaktadır. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Yanıtlarınız gizli tutulacaktır. Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

BÖLÜM 1

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde “KİŞİSEL BİLGİLER”e ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen her bir soruyu okuyup, durumunuza uygun olan ifadenin başına (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz

Kız

Erkek

2. Okulunuzun bulunduğu il:

3. Sınıf Düzeyiniz: 6. Sınıf 7.Sınıf 8.Sınıf

BÖLÜM 2

BAŞARI HEDEF YÖNELİM ÖLÇEĞİ

Bu bölümde amaç yöneliminizi belirlemeye yönelik 19 madde bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi okuyup, o maddeyle ilgili kendi durumunuza en yakın olan ifadeyi (X) işareti koyarak belirtiniz. Her bir madde için bir şıkki işaretlemeniz ve **boş yanıt bırakmamanız** rica olunur.

	HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1. Feni çalışmamın temel nedeni Fenle ilgili birçok şeyin ilgimi çekmesidir.					
2. Feni çalışmamın temel nedeni Fenle ilgili daha fazla şey öğrenmek istiyor olmamdır.					
3.Feni çalışmamın temel nedeni Fende sınırlarımı zorlamayı seviyor olmamdır.					
4. Feni çalışmamın temel nedeni Fenle ilgili bilgilerimi arttırmaktır.					
5. Feni çalışmamın temel nedeni Fen bilimleri dersindeki başarımla diğerlerini etkilemektir.					

	HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
6. Feni çalışmamın temel nedeni Fenle ilgili ufkumu genişletebilmektir.					
7. Feni çalışmamın temel nedeni Fenle ilgili yeni bir şey keşfetmektir.					
8. Feni çalışmamın temel nedeni Fenle ilgili alıştırmaları nasıl çözebileceğimi öğrenebilmektir.					
9. Feni çalışmamın temel nedeni Fen bilimleri dersinde diğer öğrencilerden daha başarılı olmaktır.					
10. Feni çalışmamın temel nedeni Fen bilimleri dersinde en başarılı öğrencilerden BİRİ olmaktır.					
11. Feni çalışmamın temel nedeni Fen bilimleri dersinde en başarılı öğrenci olmaktır.					
12. Feni çalışmamın temel nedeni diğer insanların benim başarılı olduğumu düşünmelerini sağlamaktır					
13. Feni çalışmamın temel nedeni en başarısız öğrencilerden BİRİ olmamaktır.					
14. Feni çalışmamın temel nedeni diğer öğrencilerden geri <u>kalmamaktır</u> .					
15. Feni çalışmamın temel nedeni kendimi diğerlerine kanıtlayabilmektir.					
16. Feni çalışmamın temel nedeni başarısız öğrenciler arasında yer <u>almamaktır</u>					
17. Feni çalışmamın temel nedeni diğer insanların karşısında yetersiz <u>görünmemektir</u> .					
18. Feni çalışmamın temel nedeni diğer insanların beni tembel bir öğrenci olarak görmesini engellemektir.					
19. Feni çalışmamın temel nedeni diğer insanların karşısında kötü bir izlenim <u>bırakmamaktır</u> .					



Sınıf Rehberliği Programına Dayalı Kapsamlı Gelişimsel RPD Hizmetleri Yıllık Planlaması İçin Bir Yöntem Önerisi

A Method Proposal for Annual Planning of Comprehensive Developmental RPD Services Based on The Classroom Guidance Program

Şermin KÜLAHOĞLU¹

Makale Türü²: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 20.01.2024

Kabul Tarihi: 22.10.2024

Atıf İçin: Külahoğlu, Ş. (2024). Sınıf rehberliği programına dayalı kapsamlı gelişimsel RPD hizmetleri yıllık planlaması için bir yöntem önerisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 8(4), 1130-1164.

ÖZ: Rehberlik ve psikolojik Danışmanlık alanında güncel olan gelişimsel yaklaşım, öğretimin başlangıcından, yükseköğretim öncesine kadar, tüm öğrencilerin gelişim dönemlerine, gelişimsel ihtiyaçlarına ve gelişimsel görevlerine uyumunu kolaylaştırmaya yönelik yaşam kariyeri eğitim programına dayanmaktadır. Bu çerçevede Türkiye’de ilk olarak 2006–2007 eğitim-öğretim yılında başlatılmış ve 2020 yılında geliştirilerek, yeniden yapılandırılmış olan İlköğretim ve Ortaöğretim Sınıf Rehberliği Programı” yürürlükte. Sınıf rehber öğretmenlerinin yürütücülüğündeki sınıf rehberliği programının yanı sıra, okullarda, aynı amaç kapsamında, okul rehber öğretmenlerinin sorumluluğundaki okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri (ORPDH) programı da yer almaktadır. Gelişimsel yaklaşımın uygulamalı yönünü oluşturan bu iki programın, birbiriyle uyumlu, destekleyen ve bütünleyen nitelikte yürütülmesi önemlidir. Bu çalışma, kapsamlı gelişimsel çerçevede, ulusal sınıf rehberlik programını destekleyen ve bütünleyen bir ORPDH yıllık planlaması nasıl yapılabilir sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılmıştır. Okul rehber öğretmenlerinin, yıllık ORPDH hizmetlerini, ulusal sınıf rehberlik programına dayalı ve onun işlevselliğini arttıracak biçimde, bütüncül ve kapsamlı bir planlama ile yapmalarına yönelik bir yöntem önerisi tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede, yıllık ORPDH hizmetlerini, kapsamlı- gelişimsel rehberlik anlayışı temelinde, sınıf rehberlik programıyla bağlantılı biçimde planlamak için atılması gereken adımlar tanıtılmıştır.

Anahtar sözcükler: Gelişimsel rehberlik, okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık yıllık planı, sınıf rehberlik programı

¹ Emekli Prof. Dr., skulahoglu@yahoo.fr, ORCID: 0000-0001-8349-0057

ABSTRACT: In the field of Psychological Guidance and Counseling (PGC), the current developmental approach is based on life-career education in order to facilitate the adaptation of all students to their developmental stages, developmental needs and developmental tasks, from the beginning of instruction to pre-higher education. In the developmental approach, it is important to carry out Psychological Guidance and Counseling (PGC) services in a systematic, programmed and planned manner. In this context, the applied aspect of the developmental approach is constituted by a comprehensive developmental guidance program. The nation-wide developmental guidance program was first implemented in Turkey in the 2006-2007 academic year under the name of "Primary and Secondary School Classroom Guidance Program" and was restructured and revised in 2020. The annual plan of school guidance and psychological counseling services in schools should be carried out in a way that is compatible, supportive and complementary with the classroom guidance program, the purpose of which is the same. This study has been conducted to answer the question of how to develop a comprehensive developmental PGC annual plan integrated with the national classroom guidance program. An attempt has been made to introduce a method proposal for a nation-wide, class-based guidance program and a tailored school PGC services planning. In this context, the steps to be taken to prepare a school PGC services annual plan based on the comprehensive-developmental classroom guidance program were discussed.

Keywords: Developmental guidance, school guidance and psychological counseling annual plan, classroom guidance program

GİRİŞ

1980’li yıllardan itibaren Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) alanında yer almaya başlamış olan gelişimsel yaklaşım, okuldaki tüm öğrencilere çeşitli yaşam becerileri kazandırarak, tüm yönleriyle (kişisel/sosyal, eğitsel, mesleki) gelişimini ve psikolojik sağlığını güçlendirmeye odaklı bir modeldir. Sürekli gelişim sürecindeki öğrencilerin, her gelişim döneminin gerektirdiği gelişimsel görevleri başarmaları gerektiği ve bir gelişim dönemindeki başarının, izleyen gelişim döneminin görevlerini de başarmayı kolaylaştıracağı anlayışına dayanmaktadır (Gysberg, 1997). Bu bağlamda, okul öncesinden başlayarak, ortaöğretimin sonuna kadar planlanmış ve okulun genel eğitim programı ile bütünleşmiş ardışık bir “Kapsamlı Rehberlik Programı” içeriği ile tüm öğrencilerin yaşam kariyeri gelişiminin (life career development) desteklenmesi amaçlanır (Gysbers ve Henderson, 2006). Gelişimsel rehberlik yaklaşımı, okuldaki tüm öğrenme durumlarının, öğrencinin kişisel gelişimine yönelik olduğu, okuldaki çalışmaların ve hizmetlerin, öğrenciye bu gelişim sürecinde, tüm okul ekibiyle eşlik etme hedefiyle yürütüldüğü bir gelişimsel ortam tanımlamaktadır (Yeşilyaprak, 2007).

Güncel gelişimsel RPD yaklaşımına dayanan “Kapsamlı Rehberlik Programı” modelinin uygulamalı yönünü, ulusal kapsamlı sınıf rehberlik programları oluşturmaktadır (Demirel, 2010; Terzi, 2011). Gelişimsel rehberlik anlayışı çerçevesinde, sınıf rehberliği, okulun öğretimle ilgili programının yanı sıra, belirlenen gelişim alanlarında, okuldaki tüm öğrencilerin gelişimleri ile ilgilenen ikinci bir program konumundadır (Yeşilyaprak, 2006; 2007). Öğretim programı gibi, okul öncesinden lise son sınıfa kadar, tüm sınıf düzeylerinde okuldaki tüm öğrencilerin kişilik gelişimine yönelik yeterliklerin, rehberlik saatlerinde, sınıf rehber öğretmenleri tarafından kazandırılması için, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, ulusal kapsamda hazırlanır. Tüm öğrencilerin akademik, mesleki ve kişisel-sosyal gelişimlerini güçlendirmek amacıyla yürütülecek çalışmaların yapılandırıldığı, gelişimsel dersler niteliğindedir. Bu süreçte öğrencilerin amaçlanan yeterliklere erişmeleri ve içinde buldukları gelişim düzeyinin gerektirdiği gelişimsel bilgi ve beceri donanımını kazanmaları amaçlanmaktadır (Nazlı, 2011).

Türkiye’de gelişimsel anlayışa dayanan ilk ulusal kapsamlı sınıf rehberlik programı girişimi, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2006 –2007 öğretim yılında “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı” ile başlatılmıştır. Sınıf Rehberlik Programı, kişisel-sosyal rehberlik, eğitsel rehberlik ve mesleki rehberlik olarak sınıflandırılan üç temel gelişim alanında, okula ve çevreye uyum, eğitsel başarı, kendini kabul, kişiler arası ilişkiler, aile ve toplum, güvenli ve sağlıklı hayat ve eğitsel ve mesleki gelişim olmak üzere yedi yeterlik alanı temelinde belirlenmiştir. Önceki yıllardaki, lise düzeyiyle sınırlı uygulamaların ardından, bu kez ulusal kapsamlı bir program, okulda her sınıf düzeyindeki tüm öğrencilere çeşitli gelişimsel yeterlikler kazandıracak ayrıntılı bir düzenleme ile ve okul ders çizelgesinde rehberlik çalışmaları için ayrılan zaman diliminde uygulanmak üzere yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2006a). Mevcut ders çizelgelerinde rehberlik uygulamaları için ilköğretimde 15 hafta, ortaöğretimde 30 haftaya yayılmış olarak, özel bir zaman diliminin ayrılmış olması, bu düzenlemenin işlevselliği açısından önemli bir yönüdür.

2020 yılı düzenlemesinde, sınıf rehberlik programı, (09/07/2020, 17 sayılı MEB- Talim Terbiye Kurulu kararı) “*Türkiye’nin eğitim politikaları, günümüz ihtiyaçları ve öğrencilerin ihtiyaçlarının birleşimini temel alarak, pozitif psikoloji, gelişimsel, yeterlik ve güç temelli güncel yaklaşımlara göre*” yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2020, s.2). 2006 programından farklı isimlendirilmiş olan üç gelişim alanı (Akademik gelişim, kariyer gelişimi, sosyal-duygusal gelişim) kapsamında, toplam 11 yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu yeni programda, gelişimsel, yeterlik/güç temelli, kültürel farklılıklara duyarlı, sosyal- duygusal gelişimi ve problem çözümünü vurgulayan, çok modeli/kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Öğrencilerin öğretim programlarında yer alan kök değerlerin yanı sıra, milli değerler ve

21. yüzyıl yetkinliklerine uygun karakter güçlerinin de (azim ve kararlılık, öğrenme aşkı, merak, umut ve iyimserlik, nezaket, sosyal zekâ, yaşam coşkusu, cesaret, tedbirlilik, affedicilik, şükran duyma, mizah gibi) geliştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2020, s.4). Program kazanımları açısından, 2006 programının listesi 240 kazanımdan oluşurken; 2020 düzenlemesinde bu sayı, okul öncesinden 12. sınıfa kadar, her sınıf düzeyinde, olumlu ifadelerle oluşturulmuş 36 kazanım olmak üzere, toplamda 468 kazanıma çıkarılmış bulunmaktadır. Tüm bu açılardan, 2020- Sınıf Rehberlik Programı, 2006 ya göre daha çok yönlü bir bakışla genişletilmiş ve geliştirilmiş nitelikte görünmektedir (Konca ve diğ., 2021). Ancak, mevcut ders çizelgelerinden kaldırılmış olan rehberlik saatlerini yeniden yürürlüğe koymamış olması, 2020 düzenlemesini, 2006'nın gerisine düşüren önemli bir eksik yönüdür.

Sonuç olarak, okul öncesinden başlayarak lise son sınıfa kadar 13 yıllık eğitim sürecinde öğrencilerin akademik ve bireysel gelişimleri ile ilgili sosyal, duygusal ve mesleki yönlerden gelişimsel yeterlikleri kazandırmayı hedefleyen sınıf rehberlik programı, gelişimsel rehberlik yaklaşımının yaşam kariyeri gelişimini destekleme amacına yönelik en önemli müdahalesi niteliğindedir (Nazlı, 2011). Öğrencilerin gelişimsel yeterlikler kazanmaları ve gelişimsel görevlerini yerine getirebilen bireyler olarak yetişmeleri yönünde, okul RPD hizmetleriyle aynı gelişimsel amaç için yürürlüktedir. Bu durum, MEB, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Kitapçığında (2006, s. 12) “*sınıf rehberlik programı, Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı değildir ama bu programın en önemli bir parçasıdır*” ifadesiyle belirtilmiştir. “Eğitim hizmetlerinin bir parçası” anlayışıyla, bir öğretim etkinliği olarak konumlandırılmış olan grup rehberliği uygulamalarıyla, öğretimden öğrencilerin kişisel gelişimi için en üst düzeyde yararlanılması amaçlanmaktadır. Başta öğretmenler olmak üzere, okulun tüm görevlilerinin rehberlik hizmetlerine etkin katılımıyla, rehberlik ilkeleri, öğretim etkinliklerine yansıtılabilmektedir

Ancak uygulamada sınıf rehberlik programının hayata geçirilmesinde zorluklar olduğu bilinmektedir. Karataş ve Polat (2013) çalışmalarında, okullarda rehberlik hizmetlerinin sınıf mevcutlarının fazla olması, bazı fiziki imkânsızlıklar, zaman sıkıntısı gibi etkenlerin yanı sıra, iş birliğinin gereken düzeyde olmaması nedeniyle, tam olarak yerine getirilmediğe dikkat çekilmiştir. Öğretmenler, bu görev için yeterli motivasyona ve yetkinlik algısına sahip görünmemektedirler (Kayıkçı, 2020; Koçak Bıçak ve diğ. 2019). Alan yazım incelemeleri, Türkiye’de okul rehberlik programlarının içeriğinde, hazırlanmasında (Akpınar ve Bengisoy, 2017) ve uygulanmasında (Özyürek ve Yiğit, 2022; Koçak-Bıçak ve Ottekin-Demirbolat, 2019; Parmaksız ve Gök, 2018) iş birliği eksikliğini ortaya koymaktadır. Apaydın ve Çakır’ın (2017) çalışmasında okul yöneticileri, RPD hizmetlerinin etkili bir biçimde yürütülmesine engel olarak algıladıkları durumlar olarak, “Rehber öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenlerine yeterli desteği sağlamaması” ikinci sırada; “Rehber öğretmenlerin işlerini sınıf rehber öğretmenlerine yükleme eğiliminde olmaları” 7. sırada belirtmişlerdir. Kılıç-Özmen ve Kabapınar’ın (2019), ilkokulda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve okul psikolojik danışmanlarının birbirlerini nasıl algıladıklarını araştıran çalışmasında, okul psikolojik danışmanları, sınıf öğretmenleriyle ilgili genelde olumsuz bir algıya sahip olduklarını belirtmişler ve sınıf öğretmenlerinin de onları aynı şekilde olumsuz algıladıkları düşüncesinde olduklarını ifade etmişlerdir. Oysa aynı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin, okul psikolojik danışmanlarıyla ilgili genelde olumlu algıda oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ile psikolojik danışmanlar arasındaki iletişim ve işbirliği eksikliği ve görev tanımlarının net olmaması (Güven, 2009; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012) önemli bir sorundur. Yaklaşım olarak her ikisi de okulun tüm öğrencilerine gelişimsel yeterliklerin kazandırılmasını amaçlayan bu iki çalışma, birbirini destekleyen bir bütünlük içinde işbirliğiyle yürütülmelidir. Bu iki program arasında işbirliği ile bütünlük oluşturulması, sınıf rehberlik programının daha etkin düzeyde yürütülmesini sağlayabilir (Kaya ve Çivitçi, 2004). Okul rehberlik hizmetlerinin yalnızca sorunlara yönelik bir çalışma alanı olarak

görülmesini de engelleyerek, etkinliğini arttırabilir (Özay Köse, 2023; Çivicioğlu, 2016; Sağlam ve Topçu, 2015).

MEB-2020, RPD hizmetleri yönetmeliğinde sınıf rehberlik planı “*Sınıf rehber öğretmeni tarafından her eğitim öğretim yılı için okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ile sınıfın rehberlik ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan, sınıf rehberlik programı çerçevesinde uygulanacak rehberlik etkinliklerini ve yürütülecek faaliyetleri içeren planıdır*”, cümlesiyle tanımlanmaktadır (Tanımlar Madde 3 – s). Ayrıca, okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının bir bölümünü sınıf rehberlik programının kazanımlarını temel alan grup rehberlik etkinlikleri oluşturmaktadır (Avcı ve Nazlı, 2006). O hâlde, Online/çevrimiçi rehberlik sitelerinde Rehberlik sitelerinde rastlanan şu türden bazı diyalogların aşılması gerekmektedir.

Soru: “*Okul RPD programı ile sınıf rehberlik programı arasında ortak olması gereken şeyler nelerdir*”

Yanıt: “*Rehberlik hizmetleri yürütme komisyon toplantısında sınıf rehber öğretmenlerinin de yer alması ve bazı rehberlik saatlerine okul psikolojik danışmanının girmesi zorunluğu dışında aralarında hiçbir ortak yön yoktur.*”³

Yukarıda belirtilen alan yazım sonuçlarında da görüldüğü gibi, okul psikolojik danışmanlarının, psikolojik danışma hizmetleri ile sınıf rehberliğini ayrılmaz bir bütün olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. Okul danışmanlarının temel işlevinin psikolojik danışma olduğu düşünülmekte; bilgi vermeye ve grup rehberliğine dayalı öğretim hizmetleri olarak bakılan sınıf rehberliğinin, öğretmen ve yöneticilerce yürütülebileceğine inanılmaktadır. Sınıf rehberliğinde birincil görevin öğretmene ait olduğuna odaklanılarak, sınıf rehberliğinin plânlanmasında, yürütülmesinde ve eşgüdümün sağlanmasında, öğretmen ve yöneticilerle birlikte çalışma sorumluluğu göz ardı edilmektedir. Oysa özel bir biçimde yetiştirilmemiş oldukları bir alanda hizmet vermek zorunda bırakılmış olan öğretmenler, bilgi eksikliği nedeniyle kendilerine göre yanlış bir rehberlik uygulaması yapabilmekte, zaman azlığı gerekçesiyle çalışmaları angarya olarak algılamakta, biçimsel olarak geçiştirmeye çalışabilmekte ve sonuç olarak sınıf rehberliği çalışmaları yürütülmektedir. Ayrıca, 2012 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesinden sonra, 2013 yılında rehberlik saatlerinin haftalık ders çizelgesinden kaldırılmış olması, sınıf rehberlik programının uygulanmasına en önemli engeli oluşturmuştur (Karaman, 2021; TTKB, 2021a; 2021b). 2020 yılında yeniden düzenlemeyle çok geliştirilmiş olmasına karşın, sınıf rehberliğinin uygulanabileceği rehberlik saatlerinin ders çizelgelerine yeniden yerleştirilmemiş olması, sınıf rehberlik programını işlevsiz hâle getiren birincil sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Sonuçta, tüm bu nedenlerle, gereğince gerçekleştirilemeyen (Durmuş, 2012) sınıf rehberliğinin, bu zorlukları aşması ve etkin hâle getirilmesi için okul rehberlik hizmetleri programının desteğine ihtiyacı vardır.

Sınıf rehberliği, eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak düzenlenmiş olsa da, kendine özgü özellikleri olan, rehberlik ve psikolojik danışmanlık kapsamında bir hizmet alanıdır. RPD çalışma kollarının hiçbirinin, diğerlerinden bağımsız olmadığı (Kuzgun, 2009; Yeşilyaprak, 2006; 2007); sınıf rehberlik programında yer alan hiçbir kazanımın, hafta/saat çalışması sınırlarında düşünülmemesi (Konca ve diğ. 2021.); okul RPD programının, hem sınıf rehberliği programını hem de sınıf rehberliğine destek çalışmalarını kapsamaması gerektiği (Erkan, 2018) alan uzmanları tarafından savunulmaktadır. 20 Mart 2019'da Ankara Başkent Öğretmenevinde yapılan "Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi Çalıştayının Okul Rehberlik Hizmetlerinin Niteliğini Arttırmaya Yönelik Önerileri arasında “Tüm eğitim

³ Terapötik Akademi sitesi: <https://terapotikakademi.com/psikolojik-danismanlar-icin/>

kademeleri için okul rehberlik programı ile bütünleşik bir sınıf rehberlik programının da olması” gerektiği kayda geçmiş bulunmaktadır (<http://www.dergiRPD.com/okul-RPD-hizmetlerinin-degerlendirilmesi-calistayi>). Okul RPD hizmetleri planlaması, sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik olarak ve onu bütünleyici biçimde yapılandırılabilir (Akbaş ve Çam, 2003; Özyürek ve diğ. 2015). Bunun için okul RPD hizmetlerinin, sınıf rehberlik çalışmalarıyla uyumlu ve pekiştiren, bir planlama ile hazırlanmış olması beklenir. Alanın uzmanı olan okul psikolojik danışmanları, kendilerini sınıf rehberlik hizmetlerinin dışında tutmamaları, sınıf rehberlik etkinliklerinden yararlanarak kendi okullarına uygun sistemli bir program hazırlamaları önemlidir (Arıcıoğlu ve Tagay, 2008).

Buradan hareketle, bu çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının, kapsamlı gelişimsel RPD programı anlayışı çerçevesinde, ulusal sınıf rehberlik programıyla bütünlük gösteren bir ORPDH yıllık planlaması yapma bilgi ve becerisi kazanmalarına yardımcı olmak amacındaki bir yöntem tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede, kapsamlı- gelişimsel rehberlik anlayışı temelinde, sınıf rehberlik programıyla bağlantılı ve onu harekete geçiren bir ORPDH yıllık planlaması yapmak için atılması gereken adımların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada yanıtı aranan soru şöyle ifade edilebilir: ulusal kapsamlı sınıf rehberlik programı ile okul öğrencilerinin özgün rehberlik ihtiyaçları arasında en uyumlu bütünlüğü ve birlikte işleyişi sağlayan bir yıllık OPDRH planlaması için nasıl bir yöntem geliştirilebilir? Bu soruyu yanıtlamak için şu üç alanın birbirine uyumlu biçimde nasıl düzenlenebileceği incelenecektir.

- Sınıf rehberlik programında belirlenmiş olan yeterlik ve kazanımlar,
- Okul öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları ve
- Okul psikolojik danışmanından beklenen görevler (MEB-RPD hizmetleri sunum sistemi).

Bu üç alanı bütünleştiren, yani, okul psikolojik danışmanının, sınıf rehberlik programını işleyişe sokan ve her iki programı görev bütünlüğü içine alan bir okul kapsamlı rehberlik hizmetleri yıllık planlaması geliştirmesi için yöntem önerilmeye çalışılacaktır. Okul psikolojik danışmanına, sınıf rehberlik programına dayandırdığı, okuluna özgü bir kapsamlı gelişimsel rehberlik hizmetleri çerçevesinde, bütünleyici ve işbirlikli bir yıllık planlama yapabilmesi yönünde bir yöntem önerisiyle katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmeye yönelik bir nitel araştırma yöntemi olan doküman (belge) analizi yapılmıştır (Wach, 2013). Sınıf rehberlik programıyla uyumlu bir kapsamlı gelişimsel ORPDH yıllık planı geliştirme amacı çerçevesinde, şu iki kurumsal doküman incelemesi amaçlanmıştır.

1. MEB.2020-Sınıf Rehberlik programı⁴

2. MEB tarafından, psikolojik danışma hizmetlerinin standart çerçevesini belirten, Sunum Sistemi Listesi (www.orgm.meb.gov.tr, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri sekmesi, EK-1 MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Sunum Sistemi)

Ulusal sınıf rehberlik programına dayandırılmış bir ORPDH yıllık planlama yöntemi geliştirmeyi amaçlayan çalışmanın ilk adımı olarak, odak konusunu oluşturan MEB.2020-Sınıf Rehberlik programı hakkında okuma (ayrıntılı inceleme) ve yorumlama çalışması yapılmıştır. Bu dokümanın tematik analizi, programın kazanımları üzerinden yürütülmüştür. Program kazanımları, yeterlik alanları, sınıf düzeyleri

⁴https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17143025_SINIF_REHBERLYK_PROGRAMI_2020.pdf

ve yıllık takvimdeki dağılımları açısından incelenmiş, yorumlanmış ve “haftalık okul kapsamlı ortak temalar” ölçütü çerçevesinde, okul kapsamlı rehberlik hizmetleriyle birlikte yürütülmeye uygun bir planlama için yeniden düzenlenmeye çalışılmıştır (Corbin & Strauss, 2008). “Haftalık ortak temalar” ölçütüne göre düzenlenmiş olan MEB.2020-Sınıf Rehberlik programına, okul psikolojik danışmanından beklenen görevleri belirten MEB. Sunum Sistemi listesindeki grup çalışmaları, “haftalık temalarla uyumluluk” ölçütüne göre eklenmiştir.

Bu çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının, kapsamlı gelişimsel RPD programı anlayışına uygun olarak, ulusal sınıf rehberlik programıyla bütünlük gösteren bir ORPDH yıllık planlamasının yöntemini tanıtmaya ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Bu çalışmada tanıtılan yöntem hakkında, okul psikolojik danışmanlarının değerlendirmelerine yönelik analizin, bir sonraki aşamada, ayrı bir çalışma ile yapılabileceği düşünülmüştür.

BULGULAR

Bu başlık altında, Okul ORPDH planlamasının dayandırılacağı Sınıf Rehberlik programını inceleme, bu programı okulun rehberlik ihtiyaçları ile uyumlama ve ORPDH Hizmetleri ile bütünleştirilme çalışmalarına ilişkin sonuçlar açıklanmıştır.

1. Okul RPD Planlamasının Dayandırılacağı Sınıf Rehberlik Programının İncelenmesi

Bu çalışma kapsamında sunulan yöntemde, rehberlik hizmetleri yıllık planlamasının sınıf rehberlik programına dayandırılması gereğinden hareketle, öncelikle sınıf rehberlik programına hâkim olunması gerekmektedir. MEB.2020-Sınıf Rehberlik programının kazanımları, yeterlik alanları, sınıf düzeyleri ve yıllık takvimdeki dağılımları açısından iyi incelenip kavranmış olarak ele alınması önemlidir. Ayrıca, rehberlik hizmetleri yıllık planlamasını sağlam bir temele dayandırmak açısından, sınıf rehberlik programındaki eksiklik ve aksaklıkların görülüp düzeltilmesinde yarar vardır. Bu bağlamda, çalışma kapsamında sınıf rehberlik programındaki kazanımların dağılımını toplu olarak görmeyi sağlayan bir tablo düzenlemekle işe başlanmıştır.

Tablo 1. 2020- Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Gelişim A.	Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyleri											
		1.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Akademik Gelişim	Okula ve Çevreye Uyum	5	2	1	3	8	-	1	2	5	-	-	2
	Eğitsel Planlama/Başarı	4	-	4	3	2	3	6	5	2	3	5	4
	Akademik Anlayış/Soruml.	-	5	4	2	1	4	4	3	2	3	2	4
	Kariyer Farkındalığı	3	4	5	4	4	4	4	3	4	1	3	2
Kariyer Gelişimi	Kariyer Hazırlığı	-	-	-	1	-	3	1	2	2	6	2	1
	Kariyer Planlama	-	-	-	-	1	-	-	4	2	2	1	6
Duygusal Gelişim	Kişisel Güvenliğini Sağlama	6	3	3	6	1	3	3	3	4	3	2	1
	Benlik Farkındalığı	2	4	4	4	4	5	5	4	5	3	8	4
	Kişilerarası Beceriler	5	6	5	4	9	3	5	2	4	6	7	4

Duyguları Anlama/Yönetme	3	3	3	2	2	5	1	1	1	-	-	3
Karar Verme	2	1	2	2	2	3	3	1	-	3	3	1
Tüm Alanlar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Toplam 388*	31	29	32	32	35	34	34	31	32	31	34	33

(*) Tabloda okul öncesi kazanımlarına yer verilmemiştir.

MEB.2020-Sınıf Rehberliği yıllık planlamasındaki kazanımların sınıflar arasındaki dağılımında şu noktalar dikkat çekmektedir:

- Her sınıf düzeyindeki kazanım sayısının farklı olduğu görülmektedir. En çok sayıda kazanım, 5. sınıfa verilmiştir. Kazanım sayısı en düşük olan sınıf düzeyi ise 2. sınıflardır.
- Çok sayıda (toplam 79) kazanım 2 veya 3 kez farklı sınıf düzeylerinde tekrar edilmiştir.

Birkaç örnek:

Okula hazırlıklı gelme ile akademik gelişimi arasında bağ kurar. (3.Sınıf, 6.Sınıf,12.Sınıf)

Akademik çalışmalarını zamanında bitirmede kararlı olur. (4.Sınıf,7.sınıf,12.Sınıf) Takım çalışmalarının kişisel gelişimine etkilerini fark eder. (3.Sınıf, 6.Sınıf,10.Sınıf)

- Kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımları, sayılarındaki farklılık ve tekrarların gelişimsel açıdan gerekçesi/dayanağı üzerine şu sorular akla takılmaktadır:

- Eğitsel Başarı yeterlik alanında, 1. sınıfta 4 kazanıma birden yer verilip, ikinci sınıfta hiç kazanım konmamış, üçüncü sınıfa yeniden dört kazanım yerleştirilmiş olmasının, işlevsellik açısından bir gerekçesi var mıdır?

- Kariyer hazırlığı kazanımlarının 4. Sınıftan başlatıldıktan sonra 5 sınıfın boş bırakılması ve 6. sınıfa üç kazanım yerleştirilmiş olmasının gerekçesi nedir? Aynı şekilde, kariyer planlama yeterlik alanındaki kazanımlara 5 sınıftan itibaren yer vermeye başlandığı hâlde 6 ve 7 sınıf düzeylerinde bu konuda hiç kazanım bulunmaması nasıl açıklanabilir?

- Duyguları Anlama/Yönetme yeterlik alanında, 10 ve 11. Sınıflarda boşluk bırakılmasının gerekçesi ne olabilir?

- Karar verme yeterlik alanına ilişkin kazanımlarda da yalnızca 9. Sınıfın boş bırakılmış olması hangi gerekçeye dayanmaktadır?

MEB.2020- Sınıf Rehberlik program kitapçığında bu soruların yanıtları bulunmamaktadır.

- MEB.2020- Sınıf Rehberlik programındaki kazanımların dağılımında dikkat çeken bir diğer önemli nokta, uygulamanın, farklı sınıf düzeyleri arasında konu birliği olacak biçimde düzenlenmemiş olmasıdır. Sınıf rehberlik program kitapçığında her sınıf düzeyi için ayrı tablolarda verilmiş olan kazanımlar, sınıf düzeylerini bir arada gösteren bir tabloda bir araya getirildiğinde; aynı hafta içinde, her sınıf düzeyinde çok farklı yeterlik alanlarına ait ve çok farklı kazanımların ele alındığı görülmektedir. Örnek olarak, programı kitapçığındaki ilkokulun (1-4 sınıflar), belli bir zaman dilimindeki (11-15 haftalar) kazanımları (ss. 25-42) ele alınmış ve onları bir arada gösteren aşağıdaki gibi bir tablo oluşturulmuştur. Bu sınırlı örnekte bile, aynı zaman

diliminde birbirine uyumlu kazanımların yer alması beklenirken; her sınıf düzeyinde, farklı yeterlik alanlarından ve aralarında bir konu yakınlığı bulunmayan kazanımların yerleştirildiği dikkat çekmektedir.

Tablo 2. İlkokul (1-4 Sınıflar) MEB Sınıf Rehberlik Planında 11-15 Hafta Kazanımları İşleniş Sırası

Hafta	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
11	*YA: Benlik Farkındalığı **K: Fiziksel özelliklerini söyler.	Kişiler arası Beceriler Grup çalışmalarında katılımcıları dinler	Kariyer Farkındalığı Okul içinde ve dışında katıldığı etkinliklerde yapabildiklerini fark eder.	Kişisel Sağlama Güvenliğini Bilişim teknolojileri kullanımında kendini yönetir.
12	Kişilerarası Beceriler Bireylerin birbirinden fiziksel açıdan farklılığının doğal olduğunu bilir.	Kişiler arası Beceriler Bireylerin birbirinden fiziksel ve kişilik özellikleri açısından farklılığının doğal olduğunu bilir	Akademik Anlayış ve Sorumluluk Okul içindeki ve dışındaki eğitsel ve sosyal etkinliklere katılmanın gelişimine katkılarını değerlendirir.	Akademik Anlayış ve Sorumluluk Akademik sorumlulukları ertelemenin sonuçlarını fark eder.
13	Kariyer Farkındalığı Yakın çevresindeki kişilerin mesleklerini tanır.		Kişiler arası Beceriler Bireysel farklılıkları kabul eder.	Kişiler arası Beceriler Bir davranış sergilemeden önce mevcut seçenekleri göz önünde bulundurur.
14	Duyguları Anlama ve Yönetme Yaşadığı duyguları fark eder.	Kişisel Güvenliğini Sağlama Kişisel güvenliği için kişisel alanların gerekliliğini fark eder		Kariyer Farkındalığı Hoşlandığı etkinliklerle mesleklerin özelliklerini ilişkilendirir.
15	Duyguları Anlama ve Yönetme Duyguların uygun olan ve olmayan ifade biçimlerini ayırt eder.	Kariyer Farkındalığı Okul içinde ve dışında yapmaktan hoşlandığı etkinlikleri fark eder.	Kariyer Farkındalığı Çalışma ve üretmenin kendisi için önemini fark eder.	
16				Benlik Farkındalığı Toplumsal rol ve sorumlulukların önemini savunur

*YA: Yeterlik Alanı **K: Kazanım

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, MEB.2020- Sınıf Rehberlik programı kitapçığında önerilen plana göre, özellikle bazı haftalarda, kazanımların her biri farklı bir yeterlik alanına aittir ve birbirleriyle ilişkisiz konular üzerinedir. Örneğin 11. Haftada 1. sınıflarda Benlik Farkındalığı, 2. sınıflarda Kişiler arası Beceriler, 3. sınıflarda Kariyer Farkındalığı, 4. sınıflarda Kişisel Güvenliğini Sağlama gibi farklı yeterlik alanlarından, farklı konularda kazanımların işlenmesi öngörülmüştür. Böyle bir planlama, okul psikolojik danışmanını, her sınıf düzeyindeki farklı konularla ilgilenmesini gerektiren kazanımlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Her sınıf düzeyinde çoğu zaman birbirinden farklı yeterlik alanlarına ait çok farklı konularda kazanımlar üzerinde çalışılıyor olması, bu çalışmalar sınıf rehber öğretmenleri tarafından yürütülüyor olsa da, okul psikolojik danışmanının bu günlük çalışmalara destek vermesini ve dolayısıyla sınıf rehber öğretmeniyle işbirliğini zorlaştırabilir. Örneğin, sınıf rehber öğretmenlerine yapacağı müşavirlikte, her sınıf düzeyinde farklı bir konuya odaklanmak zorunda kalması yüzünden, dikkati ve

enerjisi bölünecektir. Bunun yanı sıra, kendi yapacağı okul RPD hizmetleri de farklı bir konuda ise, işi daha da zor olacaktır. Örneğin, 11. haftada her sınıf düzeyinde işlenen farklı konularda öğretmene müşavirlik yaparken, bir de “salgın hastalık” konulu Psiko-sosyal Destek (PSD) Programı kapsamında psikolojik danışma grubu çalışması ve velilere “Aile İçi İletişim” semineri vermek durumunda kalması, farklı konular arasında bölünme ve dağınıklık yaşamasına yol açabilecek ve yükünü ağırlaştıracaktır. Oysa belli bir haftada, farklı sınıf düzeylerinde işlenen kazanımların, aynı yeterlik alanından olması ve aralarında bir konu yakınlığı bulunması, sınıf rehber öğretmenleri arasında işbirliğini güçlendirdiği gibi, okul psikolojik danışmanının da, bu ortak konuya uyan okul rehberlik hizmetleriyle destek vermesini kolaylaştırabilir.

Bu çalışmada önerilen modelin odak noktası budur. Okulun tüm öğrencilerinin gelişimine yönelik kapsamlı-gelişimsel bir okul RPD hizmetleri planlanması için aynı zaman dilimi içindeki sınıf rehberlik konularının birbirleriyle, ayrıca okul RPD hizmetlerinin de sınıf rehberlik çalışmaları ile konu birliği içinde olması temelinden hareket edilmektedir. Bunun için, MEB.2020- Sınıf Rehberlik planlamasındaki, aynı konuda, fakat farklı haftalara ve sınıflara yerleştirilmiş olan kazanımları bir araya getiren bir düzenleme yapılabileceği düşünülmüştür. Böylece öncelikle, tüm sınıf düzeylerinde, aynı zaman diliminde, aynı konudaki kazanımların işlenmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra, (ORPDH yıllık planlaması da bu ortak sınıf rehberlik temasını destekler nitelikte düzenlenerek, okuldaki tüm RPD çalışmalarının, aynı konu etrafında etkileşim hâlinde çalıştığı bir ortam oluşturulabilir. Böylece, sınıf rehberliğini ve okul RPD hizmetlerini, okul kapsamlı çalışmalar hâlinde bütünleştiren bir yaklaşım sağlanmış olacaktır.

2. Sınıf Rehberlik Programının Okul Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarına Uyarlanması

2.1. Okulun Rehberlik İhtiyaçlarına Karşılık Gelen Sınıf Rehberlik Kazanımlarının Belirlenmesi

MEB.2020- Sınıf Rehberlik program kitapçığında, her sınıf düzeyi için ayrı tablolarla verilmiş olan tüm kazanımların bir arada görülmesini sağlayacak bir kazanım listesi oluşturmakla işe başlanır. Böylece, okul psikolojik danışmanı, görev yaptığı okul düzeyine ilişkin olarak, sınıf rehberlik programının belirlediği kazanımları bir arada görmesini sağlayan bir kazanımlar listesine sahip olacaktır (Bknz: Ekler). Okul psikolojik danışmanı, bu liste aracılığıyla, sınıf rehberlik programında belirtilmiş olan kazanımlar arasından okul öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun olanları belirleyebilir. Sınıf rehberliği ile bütünleşik ve okul öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarına uygun bir yıllık ORPDH hizmetleri planlamasında yer vereceği kazanımları belirlemek için bu listeyi bir sorgulama aracı olarak kullanabilir. Oluşturduğu kazanımlar listesindeki her bir kazanım cümlesini ihtiyaç ifadesine dönüştürerek, okulunun rehberlik ihtiyaçlarını belirleme listesi oluşturabilir. Örneğin, “Okulun bölümlerini ve okulda çalışan personeli tanı” şeklindeki kazanım cümlesinin, “Okulun bölümlerini ve okulda çalışan personeli tanımak istiyorum” ifadesiyle yer aldığı bir rehberlik ihtiyaçları sorgulama listesi oluşturulabilir. Bu sorgulamayla veya RİBA değerlendirmesi yoluyla elde edilen sonuçlara göre sınıf rehberlik programında önerilen ulusal kapsamlı kazanımlar arasından, okulunun yıllık ORPDH planında yer verilecek olanlar ortaya çıkacaktır. Bu çalışmada önerilen yönteme göre, ORPDH hizmetleri yıllık planlamasında, Sınıf Rehberlik programındaki tüm kazanımlar değil, okulun gerçekliği yani, okul öğrencilerinin ihtiyaçlarına karşılık gelen kazanımlar planlamaya alınır. Bu çerçevede, okul psikolojik danışmanının, okulun belirlenmiş olan RİBA sonuçlarına göre, Sınıf Rehberlik programının kazanımları arasından, ORPDH planında yer verilecek olanları belirleme ve bu kazanımları ortak temalar çerçevesinde bir araya getirme çalışmalarını, okul rehberlik hizmetleri yürütme kurulu ile birlikte yapması önerilir.

2.2. Okulun Rehberlik İhtiyaçlarına Karşılık Gelen Sınıf Rehberlik Kazanımlarının Konularına ve Sınıf Düzeylerine Göre Düzenlenmesi

MEB 2020- Sınıf rehberlik programında yer alan her bir yeterlik alanı içinde, birbirinden farklı, çeşitli konuların yer aldığı görülmektedir. Yani, belli bir yeterlik alanı içinde birçok alt konu bulunmaktadır. Örneğin, Kişiler Arası Beceriler yeterlik alanı içinde, hak ve sorumluluklar, ekip çalışması, iletişim, arkadaşlık gibi farklı kazanım konuları ayırt edilebilir. Bu çalışmada önerilen yöntem çerçevesinde, sınıf rehberliği ve okul rehberlik hizmetlerinin, okulun tümünü içine alan haftalık ortak konular etrafında bütünleştirilmesi amaçlandığı için bu ortak çalışma konularının belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda, 2020 MEB-Sınıf rehberlik programı kitapçığında öngörülen işlem haftası ve sınıf düzeyine ve hatta gerekirse, ait olduğu yeterlik alanına da bağlı olmadan, aynı konudaki kazanımları bir araya getirerek, aynı zaman diliminde tüm sınıflarda ve okul kapsamında işlenecek, ortak çalışma temalarının oluşturulması gerekmektedir. Bunun için öncelikle, her bir yeterlik alanı içindeki, aynı tema etrafında bir araya gelebilecek kazanımlar belirlenir ve bu ortak temalara göre dörtlü gruplar (her sınıf düzeyi için bir kazanım olmak üzere) hâlinde düzenlenmeye çalışılır. Böylece, tüm sınıf düzeylerinde aynı haftada, ortak bir konu etrafında işlenecek kazanım grupları elde edilir.

Bu düzenleme, Kişiler Arası Beceriler yeterlik alanı örneği üzerinden, aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır. Aşağıdaki tabloda, Kişiler Arası Beceriler yeterlik alanında, aynı konuya ilişkin kazanımları bir araya getirme işlemi sonucunda, ortak temalarına göre adlandırılan, beş ayrı kazanım grubu ortaya çıkarılmıştır. Bu örnek işlemi yansıtan tabloda, sınıf rehberlik programında çok farklı haftalarda işlenmesi önerilen aynı konudaki kazanımların bir araya getirilip, gelişimsel akışa göre farklı sınıf düzeylerine yerleştirilerek, belirli bir ortak zaman diliminde, okul kapsamında işlenen haftalık tema olarak ele alınmak üzere düzenlenmesine ilişkin sonuçlar görülmektedir.

Tablo 3. *Kişiler Arası Beceriler Yeterlik Alanı Kazanımlarının Konularına Göre Bir Araya Getirilmesiyle Oluşturulan Ortak Tema Haftaları (İlkokul 1.- 4. Sınıflar)*

RPD HAFTALARI	Sr- Uyg. Haftası	Yeni Uyg. Haftası	Sr-Sınıf Düzeyi	Yeni Sınıf Düzeyi
HAK ve SORUMLULUKLAR Haftası				
Yaşadığı çevreyi korur.	29	Belli bir ortak hafta	1	1
Her çocuğun hak ve sorumluluklarının olduğunu bilir	10		1	2
Adil olmayı güçlendirmek için "hak savunuculuğu" yapar.	9-10		4	3
Birlikte çalışarak üretmenin topluma katkıda bulunacağını fark eder	33		4	4
TAKIM ÇALIŞMASI Haftası				
Takım çalışmalarının kişisel gelişimine etkilerini fark eder.	11	Belli bir ortak hafta	2	1
Grup çalışmalarında katılımcıları dinler.	10		3	2
Grup çalışmalarında farklı roller üstlenir.	33		3	3
Grup çalışmalarında liderlik becerileri gösterir.	34		3	4
BİREYSEL FARKLAR Haftası				
Sınıfta söz isteyerek düşüncelerini ifade etmeye istekli olur.	8	Belli bir ortak hafta	2	1
Bireylerin birbirinden fiziksel açıdan farklılığının doğal olduğunu bilir.	12		1	2
Bireylerin birbirinden fiziksel ve kişilik özellikleri açısından farklılığının doğal olduğunu bilir.	12-13		2	3

Bireysel farklılıkları kabul eder	13-14		3	4
İLETİŞİM BECERİLERİ Haftası				
İletişimde dinleme ve konuşma becerisini etkili bir şekilde kullanır.	20	Belli bir ortak hafta	1	1
Sosyal ilişkilerinde nezaket ifadeleri kullanır.	6		2	2
Hata yaptığında telafi etme yollarını kullanır.	18		2	3
İletişim sürecinde işittiklerini kendi kelimeleriyle ifade eder.	21		4	4
Konu: ARKADAŞLIK Haftası				
Oyun ve etkinliklerin amacının eğlenmek olduğunu fark eder	30	Belli bir ortak hafta	1	1
Arkadaşlarının olumlu özelliklerini takdir eder.	10		2	2
Arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı sorunları yapıcı yollarla çözer.	17-18		3	3
Arkadaşlık ilişkilerinin hayatının farklı alanlarına katkılarını fark eder.	22		4	4

Bu çalışmada önerilen yönteme göre, MEB.2020-Ulusal Sınıf Rehberlik programındaki kazanımları ortak konular çerçevesinde bir araya getirme işlemini gösterecek şekilde düzenlenmiş olan yukarıdaki tabloda, sınıf rehberlik planlamasında, aynı konuyla ilgili kazanımların, farklı sınıf düzeylerinde, birbirinden çok farklı haftalara yerleştirilmiş olduğu görülmektedir. Örneğin, bu çalışmanın yöntemiyle, “Arkadaşlık” haftası temasıyla bir araya getirilmiş olan kazanımlardan 3. sınıftaki “*Arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı sorunları yapıcı yollarla çözer*” kazanımının, sınıf rehberlik planlamasında 17-18. haftalarda; 4. Sınıftaki “*Arkadaşlık ilişkilerinin hayatının farklı alanlarına katkılarını fark eder*” kazanımının ise, 22. haftada işlenmesi önerilmiştir. Öte yandan “Takım Çalışması” haftasında bir araya getirilmiş olan üç kazanımın da sınıf rehberlik planlamasında 3. sınıfa yerleştirilmiş olduğu ve bunlardan ilkinin 10 haftada, diğer ikisi ise araya giren başka kazanım çalışmalarından çok sonra, 33-34. Haftalarda işlenecek şekilde düzenlendiği görülmektedir. Bu kazanımların, farklı sınıf düzeylerinde aynı hafta içinde işlenecek şekildeki düzenlenmesi, tabloda gösterilmiştir. Sınıf Rehberliği planlamasında, bu çalışmada önerilen yöntemle uyumlu olan planlama da bulunmaktadır. Örneğin, “Bireysel Farklar” konu haftasında birleştirilmiş olan olan kazanımlardan üçü, sınıf rehberlik planlamasında da, aynı haftalara yerleştirilmiştir.

MEB.2020-Sınıf rehberlik programı metninde, bu farklı düzenlemelerin MEB müfredatları açısından gerekçesi ve işlevselliğine ilişkin herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Bu durumda, MEB.2020 Sınıf Rehberlik planlamasında ender olarak aynı haftada bir araya gelmiş olan kazanımlar gibi, aynı zaman diliminde, tüm sınıflarda aynı konudaki kazanımların işlenmesini sağlayacak şekilde, ortak temalı kazanım grupları düzenlemesi yapılabileceği düşünülmüştür.

Yukarıdaki tablodaki, Kişiler Arası Beceriler yeterlik alanı örneğinde görüldüğü gibi, kazanımların ortak konularına göre gruplanması sonucunda ortaya çıkmış olan beş grubun her birinde yer alan dört kazanım, sınıf rehberlik programında yerleştirildikleri sınıf düzeylerine bağlı kalınmadan, birbirini destekler nitelikte ve ardışık bir sıraya göre, farklı sınıf düzeyleri arasında dağıtılmıştır. “Hak ve Sorumluluklar” Haftası üzerinden açıklanacak olursa; ikisi birinci, diğer ikisi ise 4. sınıfa ait görünen kazanımlar, yeni planlamada 1-4. Sınıflar arasında dağıtılmıştır. Aynı düzenleme, diğer gruplarda da yapılmıştır. Bireysel Farklar konu haftasında, “*Sınıfta söz isteyerek düşüncelerini ifade etmeye istekli olur*” kazanımının, sınıf rehberlik planlamasında, 2. sınıflarda işlenmesi öngörülmüşken, örnek düzenlemede bu konunun işleneceği ortak haftada 1. sınıfa yerleştirilmiş, diğer üç kazanım, 2-4. sınıflar arasında dağıtılmıştır. Diğer haftalara da aynı işlem uygulanmıştır. Kazanımların sınıflar arası dağılımında, gelişim düzeyine ve duyuşsal taksonomiye uygunluğunun dikkate alınması önemlidir.

Ortak temalı kazanım grupları oluşturmak için yer değişiklikleri işleminde, şöyle sıkıntılar ortaya çıkabilir:

- Yukarıdaki düzenlemede, örneğin, Arkadaşlık konulu grupta, “*Oyun ve etkinliklerin amacının eğlenmek olduğunu fark eder*” kazanımının diğerlerinden biraz ayrı düştüğü dikkat çekiyor olabilir. Aynı şekilde Bireysel Farklar haftasında, “*Sınıfta söz isteyerek düşüncelerini ifade etmeye istekli olur.*” kazanımı da diğer üçüyle çok uyumlu görünmeyebilir. Ancak bu kazanımların açıkta kalmaması açısından, en benzer oldukları gruplarda yer almaları yoluna gidilmiştir. Daha farklı bir düzenleme de düşünülebilir.

- Bazen de ortak temalı grubu dörde tamamlayacak nitelikte bir kazanım bulunamayabilir. Bu durumda o yeterlik alanının kazanımları arasından, tümüyle olmasa da oldukça uyabilen bir kazanım ile grup tamamlanmaya çalışılabilir. Bu mümkün görünmüyorsa, aynı konuda ama farklı yeterlik alanında yer verilmiş olan bir kazanım, gruba katılabilir. Yukarıda örnek verilen Kişiler Arası Beceriler yeterlik alanı kazanımlarının gruplanmasında böyle bir sorun ortaya çıkmamıştır ama örneğin, Duyguları Anlama ve Yönetme yeterlik alanında, eldeki iki kazanıma ekleme yaparak, “*Duygu Yönetimi*” haftası oluşturmak için Kişisel güvenliğini sağlama yeterlik alanından iki kazanım (*Kimden, nereden, ne zaman ve nasıl yardım isteyebileceğini bilir. - Olağan dışı durumlarda nasıl hareket etmesi gerektiğini örneklerle açıklar*) alınmıştır (Bknz: Tablo 8)

- Kazanım aktarımının da mümkün olmadığı durumda, bir sınıf düzeyine kazanım koymama yoluna gidilebilir. Örneğin, Benlik Farkındalığı yeterlik alanı düzenlemesinde, “*Rol ve Sorumluluklar*” teması etrafında oluşturulmak istenen kazanım grubunda, 1. Sınıflar için kazanım konulamamıştır. Kazanımı bulunmayan sınıf düzeyindeki öğrencileri, haftanın konusuna ilişkin bir etkinlikte veya pano, başka sınıflardaki rehberlik saatlerine destek gibi çalışmalarla konunun içine alınabilir. Kazanım boşluğunun, hep aynı sınıf düzeyinde tekrarlanmamasına dikkat edilmesi gerekecektir.

- Bazen de tersine, aynı temayla ilgili, dörtten daha çok sayıda kazanım ortaya çıkabilir. Bu durumda beş kazanım arasından birini işlem dışı bırakmak veya çok benzer olanla tek bir kazanım hâline getirerek işlenmesini sağlamak yoluna gidilebilir.

Bir okul psikolojik danışmanı, okulu için yapacağı planlamada, kendi değerlendirmeleri ve okul rehberlik hizmetleri yürütme kurulu üyelerinin görüşleri sonucunda, yukarıda verilen örnekten çok farklı kazanım grupları düzenlemesi ortaya çıkarabilir. Önemli olan, sınıf rehberlik programında farklı sınıf düzeylerinde, farklı haftalara yerleştirilmiş olan benzer konulu kazanımların, ortak temaları etrafında olabildiğince bir araya getirilip, tüm sınıflarda aynı hafta içinde aynı konunun işlenmesini sağlayacak şekilde yeniden düzenlenerek, uygulamada bütünlük ve işlevselliğin arttırılmaya çalışılmasıdır.

Önerilen yöntemde, yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, ortak konu etrafında bir araya getirilmiş olan kazanım grubu, konuyla ilişkili biçimde isimlendirilir. Konuyu temsil eden bir özlü söz okul psikolojik danışmanı, öğretmenler veya öğrenciler tarafından belirlenir, bu konu, belli bir hafta içinde, her sınıfta ortak konunun kazanımları ve bu ortak konuyu destekleyen okul kapsamlı rehberlik hizmetleri çerçevesinde işlenir.

3. ORPDH Hizmetlerinin Sınıf Rehberlik Programıyla Bütünleştirilmesi

3.1. Haftalık Sınıf Rehberliği Temalarına Uygun ORPDH Görevlerinin Belirlenmesi

Önerilen yöntemin bu aşaması, okulun ihtiyaçlarına karşılık gelen kazanımların ortak konularına göre düzenlenmesinden sonra, okul kapsamlı rehberlik hizmetlerinin, sınıf rehberliğini destekleyecek biçimde planlanmasına ilişkindir. MEB tarafından, okul psikolojik danışmanından beklenen görevler, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin standart çerçevesini belirten, Sunum Sistemi Listesi olarak verilmiştir. ORPDH yıllık planlamasında bu listede yer alan "grup çalışmaları" bölümünden yararlanılması gerekmektedir (www.orgm.meb.gov.tr, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri sekmesi, EK-1 MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Sunum Sistemi). Okul psikolojik danışmanları bu görevler listesinden seçtikleri görevleri ve bu görevlerin yıllık planlama takvimini kendileri belirlemektedirler. Önerilen yöntem çerçevesinde, okul psikolojik danışmanının bu görevlerin yıllık planlama takvimini, sınıf rehberlik programı düzenlemesine uyumlu biçimde yapması gerekmektedir. Belli bir haftanın ORPDH, sınıf rehberlik planından hareketle ortaya çıkarılmış olan haftalık kazanımların ortak konusu ile ilişkili biçimde planlanır. Haftanın sınıf rehberliği temasına uygun nitelikteki çalışmalar, bu Görev Sunum Sistemi listesinden seçilerek, haftalık plana eklenebilir.

Sınıf rehberliğinin haftalık temalarına uygun ORPDH görevlerini ekleme işlemlerine ilişkin örnek, aşağıda yine Kişiler Arası Beceriler Yeterlik Alanı üzerinden verilmiştir. Örnekte görüleceği gibi, haftanın konusuyla ilişkili nitelikteki ORPDH hizmetlerine ilişkin görevler plana yerleştirilir. Örneğin iletişim becerileri haftasında, iletişim becerileri hakkında web, pano, sunum vb, yollarla Önleyici- Okul Kapsamlı, Bilgi Verme-Kişisel Gelişim (ÖOVKg) çalışmaları yanı sıra, Öğretmene Yönelik Destek Hizmetleri (DMÖE), Veliye Yönelik Müşavirlik Desteği Hizmetleri (DMVE) ve Diğer Kişilere Yönelik Müşavirlik Desteği Hizmetlerine (DMDE) yer verilebilir. Okul psikolojik danışmanı, öğrencilere, haftanın konusu üzerine seminer düzenleyebilir, öğrenci ve öğretmenlerin katkısıyla hazırlanmış, okul panosu, web sayfası yoluyla ek bilgilendirme, tartışma, paylaşım amaçlı platformlar açılabilir, gezi, söyleşi etkinlikleri düzenlenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin yardımıyla konuyla ilişkili yarışmalar, konu hakkında öğrencilere derslerde yaptırılan yazı, resim, müzik, maket, drama gibi üretimler sergilenebilir. Okul psikolojik danışmanı, haftanın konusu üzerine, öğretmenlere ve velilere müşavirlik çalışmaları yapabilir. Böylece, okul psikolojik danışmanının ORPDH görevlerini ve ders öğretmenlerinin katkılarını haftanın konusuna yönlendirmesi sayesinde, sınıf rehberlik programı kazanımları, okulun tümünü kapsayan haftanın ORPDH olarak işlenebilecektir.

Tablo 4: *Kişiler Arası Beceriler Yeterlik Alanı ORPDH Plan Örneği (İlkokul 1.- 4. Sınıflar)*

Konu: HAK ve SORUMLULUKLAR		
Haftanın sloganı: <i>Yalnız yaptıklarımızdan değil yapmadıklarımızdan da sorumluyuz.</i>		
SINIF REHBERLİK KAZANIMLARI	SINIF	ORPDH
Yaşadığı çevreyi korur.	1	ÖOVKg Hak ve Sorumluluklarını Bilme
Her çocuğun hak ve sorumluluklarının olduğunu bilir	2	DMVE Hak ve Sorumluluklarını Bilme
Adil olmayı güçlendirmek için "hak savunuculuğu" yapar.	3	DMÖE Çocuk Hak ve Sorumlulukları
Birlikte çalışarak üretmenin topluma katkıda bulunacağını fark eder.	4	DMÖE Hak ve Sorumluluklarını Bilme
Konu: TAKIM ÇALIŞMASI		
Birlikten güç doğar		
SINIF REHBERLİK KAZANIMLARI	SINIF	ORPDH

Takım çalışmalarının kişisel gelişimine etkilerini fark eder.	1	
Grup çalışmalarında katılımcıları dinler.	2	ÖOVKg İş Birliği Geliştirme
Grup çalışmalarında farklı roller üstlenir.	3	DMÖE İşbirliği Geliştirme
Grup çalışmalarında liderlik becerileri gösterir.	4	

Konu: BİREYSEL FARKLAR*Farklı olmaktan korkma, aynı kalmaktan kork*

SINIF REHBERLİK KAZANIMLARI	SINIF	ORPDH
Sınıfta söz isteyerek düşüncelerini ifade etmeye istekli olur.	1	ÖOVKg Bireysel Farklılıklara Saygı
Bireylerin birbirinden fiziksel açıdan farklılığının doğal olduğunu bilir.	2	ÖOVKg Özsaygı DMVE Bireysel Farklılıklara Saygı
Bireylerin birbirinden fiziksel ve kişilik özellikleri açısından farklılığının doğal olduğunu bilir.	3	DMÖE Bireysel Farklılıklara Saygı DMÖE Bireyi Tanıma Teknikleri
Bireysel farklılıkları kabul eder	4	

Konu: İLETİŞİM BECERİLERİ*Haftanın öz- sözü: İyi bir konuşmacı olmak için dinlemeyi öğrenin.*

SINIF REHBERLİK KAZANIMLARI	SINIF	ORPDH
İletişimde dinleme ve konuşma becerisini etkili bir şekilde kullanır.	1	ÖOVKg İletişim Becerileri DMÖE İletişim Becerileri
Sosyal ilişkilerinde nezaket ifadeleri kullanır.	2	DMVE İletişim Becerileri
Hata yaptığında telafi etme yollarını kullanır.	3	DMDE İletişim Becerileri
İletişim sürecinde iştiklerini kendi kelimeleriyle ifade eder.	4	

Konu: ARKADAŞLIK*Haftanın öz- sözü: Birbirimizin sırtını dayayabileceği arka-taşı olalım!*

SINIF REHBERLİK KAZANIMLARI	SINIF	ORPDH
Oyun ve etkinliklerin amacının eğlenmek olduğunu fark eder	1	ÖOVKg Sosyal Beceriler
Arkadaşlarının olumlu özelliklerini takdir eder.	2	
Arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı sorunları yapıcı yollarla çözer.	3	
Arkadaşlık ilişkilerinin hayatının farklı alanlarına katkılarını fark eder.	4	

3.2. Sınıf Rehberlik Programına Dayalı ORPDH Yıllık Planlaması

Belli bir yeterlilik alanının kazanımları, alt tema gruplarına göre ayrıştırıldığında; ortaya çıkan ortak tema sayısının gerektirdiği kadar hafta, bu yeterlik alanı kapsamındaki çalışmalara ayrılır. Her yeterlik alanının işleniş süresi, alt temalar hâlinde gruplanmış olan kazanımların sayısı ve konunun önemine göre belirlenir. Örneğin, Kişiler Arası Beceriler yeterlik alanı kazanımlarının konularına göre bir araya getirilmesi sonucunda, beş ayrı çalışma konusu ortaya çıkmıştır. Bu, Kişiler Arası Beceriler yeterlik alanına ilişkin çalışmalara beş hafta ayrılacağı anlamına gelmektedir. Yıllık planlamada bu haftaların işleniş sıralaması, birbirini izleyen biçimde veya başka çeşitli ölçütlere göre farklı zaman dilimlere yerleştirilmiş biçimde düzenlenebilir.

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (14.08.2021 tarihli ve 31213 sayılı) ORPDH yıllık planlanmasında, her eğitim öğretim yılı için genel, yerel ve özel hedefler üzerinde

çalışılmasını gerektirmektedir. 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren, genel ve yerel hedeflerin sayısı ikiden bire düşürülmüştür (MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 24.08.2022 tarihli ve 55821362 sayılı yazısı). Sonuç olarak, yıllık RPD hizmetleri planlamasında, MEB tarafından belirlenmiş bir genel, yerel düzeyde belirlemiş bir yerel ve okula özgü iki özel hedefe yer verilmesi ve tüm hedefler için öğrenci, öğretmen ve veli gruplarından her biriyle çalışılması gerekmektedir.

MEB.2020-Ulusal Sınıf Rehberlik programı kazanımlarının, ortak konularına göre bir araya getirilerek, okul RPD hizmetleriyle desteklenecek biçimde planlanmasına dayanan, içine genel, yerel ve özel hedeflerin de yerleştirildiği bir çalışma takvimi örneği aşağıda verilmiştir. 2023-24 öğretim yılı takvimi üzerinden düzenlenmiş olan bu örnekte genel hedef, Psikolojik Sağlamlık; yerel hedef, Duygu Kontrolü ve özel hedef, Meslek Seçimi olarak belirlenmiştir. İlkokul düzeyinde çalışılmış olan bu örnekte, Sınıf Rehberlik programının 1-4 sınıf kazanımlarının tümü dikkate alınmıştır. Gerçekte, her okulun, belirlediği kendi rehberlik ihtiyaçları ve sınıf rehberlik kazanımları üzerinde yaptığı düzenlemelere göre ortaya çıkacak olan okula özgü planlama, burada verilen örnekten çok farklı olabilecektir. Sınıf rehberliği ile bütünleşik bir ORPDH planlaması için temel adımları örneklemeyi amaçlayan aşağıdaki tablolar, sayfa sınırı nedeniyle, yalnızca güz dönemi kapsamında verilmiştir. Bu güz dönemi örneğinden yararlanarak, geriye kalan yeterli alanlarını bahar dönemine yerleştirme planlaması ile yıllık plan tamamlanabilir.

Tablo 5: *Sınıf Rehberliği ve ORPDH Ortak Çalışma Planı Örneği- Güz Dönemi*

1. AKADEMİK GELİŞİM ALANI

Yeterlik Alanı: A. OKULA VE OKULUN ÇEVRESİNE UYUM

AÇIKLAMA:

2020-MEB Sınıf Rehberlik programında, Okula ve Okul Çevresine Uyum yeterlik alanı için, 1. sınıfa 5 kazanım verildiği, bu yeterlik alanı kazanımlarının diğer sınıflara 2,1,3 şeklinde dağıtıldığı görülmektedir. (bkz: Tablo 3/A.1). Yani, Sınıf Rehberlik planına göre, 1. sınıfa beş hafta boyunca, 2. sınıfta 2, gibi farklı sınıf düzeylerinde, farklı süreler boyunca oryantasyon amaçlı çalışılması önerilmektedir. 1. Sınıflar için ders yılının başlangıcından bir hafta önce, okula uyum çalışmaları başlamaktadır. Üst sınıflar için, ders yılının başlangıcında, okula ve okulun çevresine uyum yeterlik alanı kazanımlarını farklı sınıf düzeylerinde farklı haftalara yaymak yerine, okulun açıldığı ilk hafta boyunca, tüm sınıf düzeylerine yönelik okul kapsamlı etkinliklerle işlenebilir. Zira öğretim yılının başlangıcı, tüm öğrencilerin okula iyi bir başlangıç yapmaları için iyi değerlendirilmesi gereken bir zaman dilimidir. (Kağnıcı, 2017; Köksal Akyol, 2019; Arslan ve Tanhan, 2019).

Bu çalışmada önerilen yöntemde, okula uyum çalışmaları, öğretim yılının ilk haftası boyunca, sadece geçiş sınıflarına değil, herkesin okula yeniden uyumu için, okul psikolojik danışmanının, sınıf rehber öğretmenleri ve tüm öğretmenlerle birlikte, tüm sınıflara yönelik yapacağı, okul kapsamlı RPD hizmetleri olarak planlanmıştır. Bu düzenlemede, öğretim yılının başladığı ilk hafta okula uyum haftası olarak amaçlanması ve ilk iki gün "Okulumu Seviyorum" sonraki günler "Okulda Hayat" temaları altındaki kazanımların, sınıf içi ve okul kapsamlı, çeşitli etkinliklerle işlenmesi önerilir. Bu hafta boyunca, ilk sınıflara ve yeni gelenlere özel karşılama, isteyen öğrencilere okul içi ve okul çevresini tanıtım gezisi, tüm öğrencilere, okulda çalışan personel, yönetmelikler, kurallar vb. konularında bilgilendirme yapılabilir. Bu çalışmalarda üst sınıf öğrencilerine sorumluluk ve görev verilebilir. Sınıf Rehberlik kazanımları üzerinden, okul genelinde tüm sınıflara yönelik sunumlar, etkinlikler ve yayın (web, broşür, pano) yoluyla desteklenebilir. Örneğin, "öğrenciyi ilgilendiren Yönetmelikler" hakkında, sınıf rehberlik kazanımlarını destekleyici, okul kapsamlı sunum ve yayınlar yapılabilir. "Okula başlamaya ilişkin duygularını ifade eder" kazanımı çerçevesinde, öğretmenlerin desteğiyle, "Okula ilişkin duygu ve düşüncelerim" konulu yazı ve resim çalışmaları yaptırılıp sergilenebilir. Okul kurallarına ilişkin kazanımlar çerçevesinde, sınıf içi kurallar görüşülür, ardından sınıflar arası çalışmalarla, okul kuralları oluşturmak için çalışılabilir. Derslerde üretilen slogan, yazı resim gibi çalışmalar okul kapsamlı düzenlemeler yoluyla sergilenbilir. Özetle, ilk haftanın, okulun tüm öğrencilerini yeni öğretim yılını en verimli şekilde geçirmeye hazırlayan uyum çalışmalarına ayrılması önerilir.

Bu örnek planlamada, ikinci haftanın, rehberlik ve psikolojik danışma servisi çalışmalarına ve RPD hizmetlerini, öğrencilere, öğretmenlere ve velilere tanıtmaya yönelik etkinliklere ayrılması düşünülmüştür. Ancak, bu çalışmaların da ilk hafta içinde yapılması tercih edilebilir.

PLANLAMA

1. HAFTA:11-15 EYLÜL 2023

Konu: OKULUMU SEVİYORUM**Haftanın öz-sözü: Okulunu sevmeyen geleceğini de sevmez.****Konu: OKUL KURALLARI****Haftanın öz- sözü: Kurallar birlikte özgürce yaşamamız içindir**

Sınıf	KAZANIM	ORPDH	Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1	Okulun yakınındaki çevreyi, okulun bölümlerini ve okulda çalışan personeli tanır	ÖOVEg Okula ve Çevreye Uyum	1	Sınıf ve okul kurallarını tartışır.	ÖOVEg Öğrenciyi İlgilendiren Yönetmelikler
2	Okulun kendisi için önemini açıklar.	ÖOVEg Okuldaki ve Okul Çevresindeki Eğitim Olanakları	2	Okul ve sınıf kurallarına uyulmadığında ortaya çıkabilecek sonuçları tartışır.	ÖOVEg Okul Kuralları
3	Okula ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eder.	ÖOVEg Okulun Sosyokültürel İmkânları	3	Okuldaki riskli olabilecek durum, ortam ve davranışları açıklar	B.K.G.4.c Öğrenci Bilgi Formu
4	Okulunun ve sınıfının bir üyesi olduğunu fark eder.	ÖOVEg Okulun Fiziksel İmkânsızlıkları	4	Okul ve çevresinde risk oluşturabilecek durum ve ortamlara karşı kendini korur.	
		DMVE Okula Uyum Çalışmaları		Sınıf ve okul kurallarını tartışır.	

2. HAFTA: 18--22 EYLÜL 2023

Konu: Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisinin Tanıtılması

DP - RPD Hizmetleri Yürütme Komisyonunun Oluşturulması

DP - Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi Desimali oluşturulması

ÖOVEg Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisinin Tanıtılması

ÖOVEg - Çalışma Programı

Kısaltmalar için bakınız: e-REHBERLİK SİSTEMİ KULLANMA KILAVUZU

Yeterlik Alanı: B. EĞİTSEL PLANLAMA VE BAŞARI**AÇIKLAMA:**

2020–Sınıf Rehberlik programında, Akademik Gelişim- Eğitsel Planlama ve Başarı yeterlik alanında, 1-4 sınıf düzeylerine 4-0-4-3 şeklinde dağıtılmış olarak, toplam 11 kazanım bulunmaktadır (Bknz: Tablo 3/A.2). Bu kazanımlar konularına göre gruplandırıldığında, Eğitsel Planlama ve Başarı yeterlik alanı için Öğrenme Stilleri, Çalışma Tutumları ve Zaman Yönetimi olarak adlandırılabilir, üç ayrı konu ve bu bağlamda, 3 haftalık planlama ortaya çıkarılmıştır. Aşağıdaki tablolarda görüldüğü gibi, Eğitsel Planlama ve Başarı yeterlik alanında, her biri belli bir konuya odaklı 3 haftanın herbirinde, o konudaki sınıf rehberlik kazanımlarının sınıflarda öğretmenler tarafından işlenmesini ve bu sınıf içi çalışmalarını destekleyici okul kapsamlı RPD çalışmalarının da yürütülmesini amaçlayan bir planlama yapılmıştır.

PLANLAMA

3. HAFTA: 25 EYLÜL – 29 EYLÜL 2023

Konu: ETKİLİ ÖĞRENME

Haftanın öz- sözü: Her öğrenci aynı günde veya aynı şekilde öğrenemez. - George Evans

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1		ÖOVEg Verimli Ders Çalışma Teknikleri (Öğrenci semineri)
2	Akademik çalışmalarda geliştirilmesi gereken yönlerini fark eder.	K.İ.1.c Verimli Ders Çalışma Kontrol Listesi
3	Kendisi için verimli öğrenme ve çalışma koşullarını oluşturur.	
4	Kendi öğrenme stillerinin farkına varır.	

4. HAFTA: 2-6 EKİM 2023

Konu: ÇALIŞMA TUTUMLARI

Haftanın öz- sözü: Birlikten güç doğar

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1	Bireysel ve grupla çalışır.	
2	Eğitsel etkinliklerde yönergeleri izler.	
3	Eğitsel etkinliklerdeki başarısızlıkların öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu kabul eder.	ÖOVEg Öğrenme Stilleri DMÖE Öğrenme Stilleri
4	Öğrenme sürecinde deneyimlediği başarısızlıkların üstesinden gelmek için farklı çözüm yolları dener.	ÖOVEg Zekâ Türleri ve Özellikleri

5. HAFTA: 9-13 EKİM 2023

Konu: ZAMAN YÖNETİMİ

Haftanın öz- sözü: Zaman değerlidir

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
	Akademik çalışmalarında ihtiyaç duyduğunda yardım arar.	
	Yapacağı bir işin ne kadar süreceğini tahmin eder.	ÖOVEg Zaman Yönetimi
	Zamanını, ihtiyaçları ve sorumlulukları çerçevesinde planlar.	DMVE Zaman Yönetimi
	Zamanını etkili kullanmanın akademik gelişimine etkisini açıklar.	DMÖE Zaman Yönetimi ÖOVEg Çalışma Programı Hazırlama

Yeterlik Alanı: C. AKADEMİK ANLAYIŞ VE SORUMLULUK

AÇIKLAMA:

Akademik Gelişim- Akademik Anlayış ve Sorumluluk yeterlik alanında, 1.sınıflar için sıfır; 2.sınıfta 5; 3. sınıfta 4 ve 4. sınıfta 2 kazanım olmak üzere toplam 11 kazanım yer almaktadır (Bknz: tablo3/A.3). Aşağıdaki düzenlemede, Benlik Farkındalığı yeterlik alanından, buradaki Başarı haftasının kazanımlarıyla uyumlu görünen iki kazanım (*Başarılı olduğu durumlara ilişkin örnekler verir.-Başarılı olduğu durumlar için kendini takdir eder*) dörtlü grubu oluşturmak için buraya aktarılmıştır. Sonuç olarak 12 kazanım konularına göre gruplandırıldığında, Akademik sorumluluk yeterlik alanında, 3 farklı konu ortaya çıkarılmış ve izleyen konu haftaları şeklinde planlanmıştır.

PLANLAMA

6. HAFTA: 16-20 EKİM 2023

Konu: AKADEMİK SORUMLULUKLAR

Haftanın öz- sözü: Planlı ve Sistemli Ol, Kendine Güven!

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1	Okula hazırlıklı gelme ile akademik gelişimi arasında bağ kurar.	

2	Okul hazırlığına ilişkin sorumluluklarını üstlenir	B.K.A.2.c Devamsızlık Nedenleri Anketi
3	Akademik sorumlulukları ertelemeinin sonuçlarını fark eder.	ÖOVEg Öz Disiplin Geliştirme
4	Akademik çalışmalarını zamanında bitirmede kararlı olur.	DMVE Çocuklarda Öz Disiplin Geliştirme ÖOVKg Öz Bakım Becerileri

7. HAFTA: 23-27 EKİM 2023

Konu: BAŞARI

Haftanın öz- sözü: Çalışırsam, Başarıyorum

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1	Başarmak için çalışmanın gerekliliğini fark eder.	DMVE Okul Başarısında Ailenin Rolü
2	Çalışma ve başarmanın yarattığı duyguları ifade eder.	DİT Sınıf Başarı Değerlendirme Toplantısı
3	Başarılı olduğu durumlara ilişkin örnekler verir.	ÖOVEg Sınavda Başarılı Olma Stratejileri
4	Başarılı olduğu durumlar için kendini takdir eder.	ÖOVEg Sınavlarda Başarılı Olma ve Çalışma Yolları

8. HAFTA: 30 EKİM- 3 KASIM 2023

Konu: ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Haftanın öz- sözü: Eğlenerek Öğreniyorum.

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1	Öğrenme etkinliklerine katılmaya istekli olur.	ÖOVKg Yaratıcı Düşünme Becerisi
2	Öğrenme etkinliklerine yönelik duygu ve düşüncelerini ifade eder.	ÖOVKg Eleştirel Düşünme Becerisi
3	Öğrenme ortamlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eder.	
4	Okul içindeki ve dışındaki eğitsel ve sosyal etkinliklere katılmanın gelişimine katkılarını değerlendirir.	

2. SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM ALANI

Yeterlik Alanı: A. KİŞİSEL GÜVENLİĞİNİ SAĞLAMA

AÇIKLAMA:

Sosyal-Duygusal- Kişisel güvenliğini sağlama yeterlik alanında 18 kazanım bulunmaktadır. Sınıf Rehberlik programında, 1, 2, 3 sınıfa 4; 4. sınıfa 2 kazanım verilmiştir. Bu kazanımlar konularına göre ayrıştırıldığında dört grup ortaya çıkmıştır. Buradaki iki kazanım (*Kimden, nereden, ne zaman ve nasıl yardım isteyebileceğini bilir.- Olağan dışı durumlarda nasıl hareket etmesi gerektiğini örneklerle açıklar.*) Duyguları Anlama ve Yönetme Yeterlik Alanındaki daha uyumlu olabilecekleri bir gruba aktarılmıştır. Geriye kalan 16 kazanım 4 haftaya yayılan konular çerçevesinde planlanmıştır.

PLANLAMA

9. HAFTA: 6-10 KASIM 2023

Konu: KİŞİSEL HAKLAR

Haftanın öz- sözü: Haklı olan, gücüne değil, doğruluğuna güvenir.

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1	Kişisel güvenliği için “Hayır!” demenin gerekliliğini açıklar.	
2	Gerektiğinde “Hayır!” der.	ÖOVKg Sosyal Becerileri
3	Kişisel hakların korunması ve kişisel güvenliğin sağlanması için yönergeleri izler	ÖOVKg Hak ve Sorumluluklarını Bilme
4	Akran baskısıyla baş etmede uygun yolları kullanır.	ÖÖOVKg Olumlu Davranış Geliştirme

13- 17 KASIM 2023- ARA TATİL (5 İŞ GÜNÜ)

10. HAFTA: 20-24 KASIM 2023

Konu: KİŞİSEL GÜVENLİK

Haftanın öz- sözü:

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1	Sözel, görsel ve yazılı yönergeleri izler.	
2	Kişisel güvenliği için kişisel alanların gerekliliğini fark eder.	DMÖE - PSD Programı (Güçlendirici Önleyici-CİNSEL İSTİSMAR)
3	Kişisel güvenliği için kişisel alanların gerekliliğine inanır.	ÖOVKg İhmal İstismardan Korunma
4	Kişisel güvenliği için farklı yaşam alanlarında gerekli tedbirleri alır	DMÖE İhmal İstismardan Korunma

11. HAFTA: 27 KASIM-1 ARALIK 2023

Konu: GÜVENLİ BİLİŞİM

Haftanın öz- sözü: *Neyin hakkından gelinmez, kafa istekle birleşir birleşmez.* - La Fontaine

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1	Bilişim teknolojilerinin kullanım amaçlarını fark eder.	
2	Bilişim teknolojilerini kullanmanın yaşamına katkılarını açıklar.	ÖOVKg - (TBM) Teknoloji Bağımlılığı
3	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	ÖOVKg Bilinçli Teknoloji Kullanımı
4	Bilişim teknolojileri kullanımında kendini yönetir.	DMVE - Bilinçli Teknoloji Kullanımı

12. HAFTA: 4 – 8 ARALIK 2023

GENEL HEDEF HAFTASI: PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK

Konu: İYİLİK HÂLİ

Haftanın öz- sözü:

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1	Kuralların yaşamı kolaylaştıracağını fark eder.	
2	İyilik hâli (iyi hâlde olmak) için beslenme, temizlik, uyku, dinlenme ve fiziksel egzersizin önemini fark eder.	
3	İyilik hâli için beslenme, temizlik, uyku, dinlenme ve fiziksel egzersizin önemini örneklerle açıklar.	
4	İyilik hâlini destekleyen davranışlar açısından kendini değerlendirir.	

Bu genel Hedef haftasında, haftanın afişi, ayrıntılı etkinlik takvimi, konu hakkında öğretmen ve velilere yönelik broşür ve sunular şeklinde çalışmalar yapılır. MEB tarafından, yılın genel hedef çalışmalarını destekleyecek doküman desteği sağlanmaktadır.

ÖOVKg Psikolojik Sağlık
DMVE Psikolojik Sağlık
DMÖE Psikolojik Sağlık

Yeterlik Alanı B. BENLİK FARKINDALIĞI

AÇIKLAMA:

Sosyal Duygusal- Benlik Farkındalığı yeterlik alanında, MEB.2020 Ulusal Sınıf Rehberliği planlamasında sınıf düzeyleri arasında 2-4-4-4 şeklinde dağıtılmış olan, toplam 14 kazanım bulunmaktadır (Bknz: Ekler). Bunlardan ikisi, (*Başarılı olduğu durumlara ilişkin örnekler verir.-Başarılı olduğu durumlar için kendini takdir eder.*) Başarı konulu haftaya (Bknz: Akademik Anlayış ve Sorumluluk Yeterlik Alanı) aktarılmıştı. Geriye kalan 12 kazanımın ortak konularına göre düzenlenmesi sonucunda, aşağıdaki 3 haftalık planlama elde edilmiştir.

PLANLAMA

10. HAFTA: 11-15 ARALIK 2023

Konu: BÜYÜME ve GELİŞME

Haftanın öz- sözü:

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1	Fiziksel özelliklerini söyler.	
2	Her bireyin özel olduğunu fark eder.	DMVE Çocuk ve Ergenlerin Gelişim Özellikleri
3	Kendisinin özel olduğunu fark eder.	ÖOVKg Bireysel Farklılıklara Saygı
4	Büyüme ve gelişmenin yaşamın doğal bir parçası olduğunu fark eder	DMVE Bireysel Farklılıklara Saygı DMÖE Bireysel Farklılıklara Saygı

11. HAFTA: 18-22 ARALIK 2023

Konu: KARAKTER GÜÇLERİ

Haftanın öz- sözü: *Özelim, Güçlüyüm, Değerliyim*

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1	Karakter güçlerinin önemini açıklar.	
2	Sahip olduğu karakter güçlerini fark eder.	DİF Değerler Eğitimi Çalışmaları
3	Güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerini fark eder.	
4	Kişisel bağımsızlığına katkı sağlayan davranışları fark eder.	

12. HAFTA: 25-29 ARALIK 2023

Konu: YAŞAM ROL ve SORUMLULUKLARI

Haftanın öz- sözü:

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1		ÖOVKg Hak ve Sorumluluklarını Bilme
2	Yaşamındaki rol ve sorumluluklarına örnek verir.	DMVE Hak ve Sorumluluklarını Bilme
3	Toplumsal rol ve sorumlulukların önemini fark eder	DMÖE Çocuk Hak ve Sorumlulukları
4	Toplumsal rol ve sorumlulukların önemini savunur.	DMÖE Hak ve Sorumluluklarını Bilme

Yeterlik Alanı C. DUYGULARI ANLAMA ve YÖNETME

AÇIKLAMA:

Sosyal Duygusal Gelişim- Duyguları Anlama ve Yönetme yeterlik alanında, ilk üç sınıf düzeyine üçer 4. sınıfa 2 kazanım verilmiş olarak, toplam 11 kazanım bulunmaktadır. “Başkalarının yaşadığı duyguları fark eder.” kazanımına hem 2., hem de 3. sınıfta yer verildiği görülmektedir (Bknz: Tablo3/C.4). Bu yeterlik alanı konuları, “Duygu Yönetme Becerileri” temasıyla yerel hedef olarak işlenmek üzere, aşağıdaki gibi düzenlenmiştir.

Bu yeterlik alanı kapsamında, 3. Hafta “” Duygu Kontrolü” temalı yerel hedef çalışmalarına ayrılabilir. Yerel hedef konusunda, haftanın afişi, ayrıntılı etkinlik takvimi, özlü sözler panosu, duygu düzenleme poster, duyguları tanıma, duygu düzenleme ve kontrolü hakkında öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik broşür ve sunular şeklinde çalışmalar yapılır.

13. HAFTA: 2-5 OCAK 2024**Konu: DUYGULAR-I****Haftanın öz- sözü:**

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1	Duyguların insan yaşamı için önemini fark eder.	ÖOVKg Duygu Kontrolü
2	Her duygunun hissedilebilir olduğunu fark eder.	
3	Duyguların çeşitliliğini fark eder	
4	Her duyguyu hissetmenin doğal olduğunu fark eder.	

14. HAFTA: 8-12 OCAK 2024**Konu: DUYGULAR- II****Haftanın öz- sözü:**

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1	Yaşadığı duyguları fark eder.	ÖOVKg Otokontrol
2	Başkalarının yaşadığı duyguları fark eder.	ÖOVKg Öfke Kontrolü
3	Durum ve olayların bireylerin duygularına etkisini fark eder.	
4	Duyguların; beden diliyle, davranışlar ve yaşanan olaylarla ilişkisini kurar.	

15. HAFTA: 15- 19 OCAK 2024**Konu: DUYGU YÖNETİMİ****Haftanın öz- sözü:**

Sınıf	KAZANIM	ORPDH
1	Kimden, nereden, ne zaman ve nasıl yardım isteyebileceğini bilir. (Kişisel güvenliğini sağlama yeterlik alanından buraya aktarıldı)	YEREL HEDEF: DUYGU KONTROLÜ
2	Duyguların uygun olan ve olmayan ifade etme biçimlerini ayırt eder.	B.K.G.3.c Kendimi Tanıyorum
3	Duygularını uygun biçimde ifade eder.	ÖOVKg Olumlu Davranış Geliştirme
4	Olağan dışı durumlarda nasıl hareket etmesi gerektiğini örneklerle açıklar. (Kişisel güvenliğini sağlama yeterlik alanından buraya aktarıldı)	DMVE Çocuklarda Öz Disiplin Geliştirme B.G.G.10.c. Şiddet Algısı Anketi (Veli) B.G.G.13.c. Şiddet Algısı Anketi (Öğretmen)

YARIYIL TATİLİ, 22 OCAK- 2 ŞUBAT 2024

Buraya kadar, okul psikolojik danışmanının, Ulusal Sınıf Rehberliği Programı ile bütünleşik bir RPD hizmetleri yıllık planlaması yapması için önerilen yöntemin açık ve anlaşılır olmasını sağlayacak bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Bu yöntemde, ortak bir tema etrafında bir araya getirilen sınıf rehberliği kazanımlarının, haftalık konular hâlinde ve o konuyla isimlendirilmiş olan haftada, okul RPD hizmetleriyle desteklenerek işlenmesi önerilmektedir. Belli bir zaman diliminde, sınıf rehberliğinin tüm sınıf düzeylerinde ortak bir konu çerçevesinde ve okul RPD hizmetleriyle desteklenecek biçimde planlanmasının, kapsamı ve işlevselliği güçlendiren bütünleyici bir düzenleme ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Gelişimsel-Kapsamlı ORPDH modelinde, haftalık ve günlük planlama yapılması önemlidir. Haftalık planlamada, haftanın ilk günü, büyük ölçüde tüm hafta boyunca işlenecek konunun öğretmenler ve öğrenci timleriyle birlikte, okul kapsamlı düzenlemeleri yapmaya ayrılmalıdır. Haftaya, haftanın

konusu üzerine pano ve/veya site yayını düzenlemesiyle başlanır. Okul panosu ve rehberlik birimi web sayfası üzerinden öğrencilere, öğretmenlere ve velilere yönelik bilgilendirme metinleri yayımlanmalıdır. Sınıf rehberliğinin, tüm sınıflarda aynı gün ve saatte gerçekleştirilecek biçimde planlanması önerilir. Okul psikolojik danışmanı, izleyen haftanın çalışmalarına öğretmenleri hazırlamak için haftanın son iş gününde (Cuma) öğretmenleri bilgilendirebilir ve izleyen haftanın ilk gününde, öğretmenleri sınıf rehberliğine hazırlama toplantısı yapabilir. Sınıf rehberliği sırasında sınıfları dolaşarak, uygulamalara eşlik etmek; sonrasında sınıf rehberlik etkinliklerinde ve farklı derslerde (Türkçe, resim) öğretmenlerin haftanın konusuyla ilişkili olarak sağladıkları ürünleri okul kapsamlı etkinliklere katmak üzere planlı çalışır. Hafta ortası, gönüllü öğrencilere veya bir sınıfa yönelik yapılabilecek seminere ayrılabilir. Haftanın yoğun geçen ilk üç günün ardından perşembe günü belli bir rahatlama sağlayacak biçimde planlanabilir. Cuma gününün ise haftanın değerlendirilmesi ve gelecek haftanın hazırlıklarına ayrılması uygun olacaktır. Örnekte görüldüğü gibi, öğrenci ve veli görüşmelerinin, bu hizmete ayrılan zaman dilimine uyumu kolaylaştıracağı düşüncesiyle, belli kuşak saatlerine yerleştirilmesine dikkat edilmesi önerilir. ORPDH modelinde, günlük planlama yapılması da önemlidir Okul psikolojik danışmanı, her günün bitiminde ertesi gün yapacaklarını, önem sırasına göre listelemeli, her iş için ayracağı zamanı belirlemelidir.

Aşağıdaki haftalık ve günlük plan örnekleri, bu çalışmanın örnek planlamasında, 12. Haftaya yerleştirilmiş olan Psikolojik Sağlık konulu genel hedef haftası üzerinden verilmiştir. Bu örnek incelenirken, genel, yerel ve özel hedef çalışmalarının, öğrenci, öğretmen ve veliler olmak üzere üç kesime yönelik yoğun bir haftalık planlama gerektirdiği, diğer hafta çalışmalarının daha hafif tempoda hazırlanabileceği dikkate alınmalıdır

Tablo 6: *Haftalık Plan Örneği*

12. HAFTA: 4 – 8 ARALIK 2023					
Genel Hedef Haftası: Psikolojik Sağlık					
Konu: İyilik Hâli					
SAAT	PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA
09.00-09.40	HAZIRLIK	HAZIRLIK	HAZIRLIK	HAZIRLIK	HAZIRLIK
09.50-10.30	Haftanın afişi, etkinlik takvimi	Öğrenci PS Semineri ÖOVKg 1. Grup	PANO: Haftanın panosuna ve site yayınına eklemeler	PS özlü sözler Yarışma Sonuçları	Haftanın Değerlendirmesi
10.40-11.20	Pano Site yayını	SERBEST	SERBEST	PS-PSİKO-EĞİTİM-1	SERBEST
11.30-12.10	Öğretmen Seminerine Hazırlık	Öğrenci PS Semineri ÖOVKg 2. Grup	Öğrenci Seminer Hazırlığı	PS-PSİKO-EĞİTİM-2	Gelecek Hafta İçin Hazırlık
12.10-13.20	Öğretmenlerle hafta toplantısı	Bireysel Görüşme	Bireysel Görüşme	Bireysel Görüşme	Bireysel Görüşme
13:30-14:10			ÖĞLE ARASI		

14:20-15:00	Öğretmenlerle Seminer DMÖE Psikolojik Sağlık	Sınıf Rehberliği	Öğrenci Ps Semineri ÖOVKg 2. Grup	Veli Semineri DMVE Psikolojik Sağlık	Öğretmenlerle gelecek hafta toplantısı
15:10-15:50	PS özlü sözler Yarışma Duyurusu	Öğretmenlerle Sınıf Rehberliği Sonuç görüşmeleri	Veli Görüşmesi	PS-Veli Semineri DMVE Psikolojik Sağlık	Veli Görüşmesi

Tablo 7: Günlük Plan Örneği

Tarih: 04.12.2023					
Gün: Pazartesi					
Haftanın Teması: Psikolojik Sağlık					
Saat	Etkinlik	Yer/Sınıf	Yöntem/Teknik	Araç-Gereç	
9.00-9.40	Profesyonel gelişim	Ofis	Haftalık planı, dokümanları, Materyali gözden geçirme	30111750-Psikososyal Destek Programı Uygulama Kılavuzu. pdf 26160527Psikososyal Önleyici Destek Programı Kitabı. pdf 04110014-Psikolojik Sağlık Kuramsal Kitap. pdf 04111258 Psikolojik Sağlık ilkokul Program. pdf	
9.50-10.30	Haftanın afişi, etkinlik takvimi	Ofis Öğretmenler Odası	İnternette, öğretmenler aracılığıyla	Psikolojik sağlık, ilkokul, afiş, 030322 https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar	
10.40-11.20	Pano Site yayını	Okul panosu	Görevli öğrenciler	Hazırlanan pano malzemesi	
11.30-12.10	Öğretmen toplantısına hazırlık	Ofis	Bilgisayar, internet	Çocuklarda Psikolojik Sağlık (İlkokul) Öğretmen PP Sunumu	
12.10-13.20	Öğretmen toplantısı	Toplantı Odası	Bilgi verme, Görüş alış-verişi.	MEB. Psikolojik sağlık, ilkokul, öğretmen, broşür, 040322	
13.30-14.10	ÖĞLE ARASI				
14.20-15.00	PS özlü sözler Yarışma Duyurusu	Okul Ofis	Öğretmen X ile çalışma	Yarışma duyuru metni	
15.10-15.50	SERBEST ZAMAN				

2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren haftalık rehberlik planlarının, MEB e-rehberlik modülü üzerinden hazırlanması uygulamasına geçilmiştir. Yukarıdaki haftalık ve günlük plan örnekleri, bu modülün kesin sınırlarla ayrılmış zaman dilimlerinin ve standart çalışmaların yer aldığı tablo sistemine pek uygun görünmese de bir okul psikolojik danışmanının, çalışma zamanını ve çalışma ortamını iyi organize etmek için zamanı hangi etkinliklere göre bölebileceğini ve her biri için günün hangi saat dilimlerini ayırabileceğini örnekleme açısından dikkate alınabilir.

SONUÇ

Bu çalışmada MEB. 2020-Sınıf Rehberlik programıyla bütünleşik biçimde düzenlenmiş ve bu bağlamda, okul rehberlik hizmetlerinin sorun odaklı değil, okulun tüm öğrencilerine, sınıf rehberlik programıyla birlikte gelişimsel-kapsamlı RPD hizmetleri sunulması yönünde bir yıllık planlama yapılması için bir yöntem önerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu yöntemde, gelişimsel anlayışla, ulusal kapsamda hazırlanmış olan sınıf rehberlik programı kazanımlarını ve okul öğrencilerinin gelişimsel ihtiyaçlarını birleştiren ve okul RPD hizmetlerinin belli zaman dilimlerinde, belli temalara göre düzenlenmiş biçimde verilmesini sağlayan bir planlama elde edilmesi amaçlanmaktadır. Önerilen düzenleme ile okul psikolojik danışmanı, sınıf rehberlik programı kazanımlarını ortak konularına göre bir araya getirerek ve okulundaki öğrencilerin ihtiyaçları yönündeki RPD hizmetleriyle birleştirerek, sınıf rehberlik programına işlev kazandıran, okuluna özgü bir gelişimsel RPD hizmetleri programı hazırlanması sorumluluğunu üstlenmiş olmaktadır. Önerilen yöntemde, aynı haftalarda, tüm sınıflarda benzer konudaki kazanımların işlenmesi ve RPD etkinlikleriyle desteklenmesi yönünde bir planlama ile okulun tümünü ortak temanın etkisi altına sokarak, bu ortak tema etrafında, okul kapsamlı ve işbirlikçi çalışmalar yapılması ve böylece Sınıf Rehberlik programı kazanımlarının okulun tüm paydaşları tarafından güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu şekilde, Sınıf Rehberlik programında, her sınıf düzeyinde zaten yer verilmiş ancak farklı sıralama ile farklı haftalara yerleştirilmiş aynı konuya ilişkin kazanımlar, tüm sınıflarda ortak haftalık temalara göre işlenebilecek ve RPD hizmetleri ile desteklenebilecek biçimde planlanabilir (Külahoğlu, 2015). Böylece, aynı konunun aynı zaman zaman diliminde işbirliği ile işlenmesi ve okul rehber öğretmeninin okul kapsamlı uygulamalarıyla (*okul panosu, web sitesi, bir konuşmacı, gezi düzenlemesi, test uygulaması*) desteklemesi yoluyla Sınıf Rehberlik programının etkinliği artacaktır. Sonuçta her sınıfın farklı konularda, birbirinden habersiz ve ayrı sınıf rehberlik çalışmaları yapmaları (*veya hiç yapmamaları*) yerine; okul rehber öğretmeni sınıf rehber öğretmeni ve alan öğretmenleri arasında işbirliği, paylaşım ve dayanışma ile okul kapsamlı ve güçlü çalışmalar gerçekleştirilebilir. Sınıf rehberlik programıyla bütünleşik biçimde düzenlenmiş bir ORPDH planlamasında, herkesin dikkati, enerjisi, paylaşımı ortak bir tema üzerinde birleşir. Sınıf rehber öğretmenleri, sınıflarında ortak temaya göre yapacakları çalışmalar için birbirlerinden ve aynı tema etrafında okulun tümünü kapsayan RPD hizmetler planlayan okul psikolojik danışmanından destek alabilirler. Buna karşılık, sınıf içi uygulama ürünlerini okul psikolojik danışmanının kullanımına sunarak, okul kapsamlı uygulamalara katkı yapabilirler.

Bu çalışmada geliştirilen yöntem önerisi, ilköğretim düzeyinde örneklendirilmiştir. Diğer öğretim düzeyleri üzerinde de çalışılmasına ihtiyaç vardır. 2020. Ulusal Sınıf Rehberlik programıyla bütünleşik biçimde düzenlenmiş ORPDH planlaması yönteminin etkililiğini değerlendiren farklı incelemelerin yapılması ve elde edilecek veriler doğrultusunda bu yöntemi geliştirme çalışmalarına odaklanılması yararlı olacaktır. Sınıf Rehberlik programının en etkili ve verimli şekilde işleyişini sağlamaya yönelik araştırmaların yapılması da önemli görülmektedir.

Bu bağlamda aşağıdaki konularda araştırma- inceleme çalışmalarının yapılması önerilebilir:

- Çalışmada önerilen yöntem hakkında okul psikolojik danışmanlarının görüşlerini inceleme çalışmaları,
- Ulusal Sınıf Rehberlik programının farklı öğretim düzeylerine ilişkin kazanımlarını, bu çalışmada önerilen yönteme göre düzenlemeye yönelik örnekler geliştirme çalışmaları,
- Ulusal Sınıf Rehberlik programıyla bütünleşik biçimde düzenlenmiş farklı ORPDH planlama örnekleri geliştirme araştırmaları,

- Okul psikolojik danışmanlarının Ulusal Sınıf Rehberlik programına ilişkin kendilerine düşen rol ve görevlerini algılamaları üzerine nitel-nicel araştırmalar,
- Ulusal Sınıf rehberlik programı etrafında işbirliği, paylaşım ve dayanışmayı geliştirmenin farklı yollarını belirleme araştırmaları,

Bu çalışmanın uygulamaya ilişkin önerisi olarak, öncelikle, sınıf rehber öğretmenlerinin Sınıf Rehberlik programı kazanımlarını işleyebilecekleri bir rehberlik saatinin, 2013 düzenlemesi öncesinde olduğu gibi yeniden haftalık planda yer alması gereğine dikkat çekmekte yarar vardır. 2020 yılında yeniden düzenlemeyle çok geliştirilmiş olmasına karşın, bu programın uygulanması için ayrılmış bir zaman dilimi bulunmamaktadır. Sınıf Rehberlik programında tüm öğrencilerin gelişimine yönelik olan ve her hafta işlenmesi gereken çok sayıda önemli kazanım varken, bu kazanımların işlenebileceği bir rehberlik saatinin bulunmaması büyük bir sorundur. Örneğin, ortaokulda sosyal bilgiler dersini okutan ve sınıf rehber öğretmeni olarak atandığı sınıfa haftada yalnızca 3 saat ders veren bir alan öğretmeni, bu üç ders saatinden birini haftalık Sınıf Rehberlik Etkinliği yapabilmek için ayırmak istememektedir. Sınıf rehber öğretmenliğini yaptığı sınıfa haftada yalnızca 2 ders saati olan bir öğretmenin ise bu durumda, rehberlik çalışmaları için okul saatleri dışında 40 dakika ayırma yönünde bir özveri göstermekten başka çaresi kalmamaktadır. Zaten okutması gereken konuları yetiştirememeye kaygısı taşıyan bu öğretmenlerin sonuç olarak, Sınıf Rehberlik çalışmaları yapamadıkları gerçeği ortaya çıkmaktadır (Güven, 2009; Tuzgöl Dost, 2020; Can ve Nikolayidis, 2021). Öte yandan, öğretmenlerin, Sınıf Rehberlik çalışmalarını uygulayıp uygulamadığına bakılmaksızın, Sınıf Rehberlik uygulaması için 2 saat olarak ödenen ek ders ücreti alabilmelerini sağlayan düzenleme de (18.10.2018 tarih,10096465-121.01-E.19605121 sayılı yazı) sınıf rehberliğinin düzenli olarak uygulanmamasına yol açmaktadır (Koçak Bıçak, Ottekin Demirbolat, 2019).

Özetle; bu çalışmadan uygulamaya ilişkin çıkarılabilecek aşağıdaki öneriler sıralanabilir.

1. Ulusal Sınıf Rehberlik programı kazanımlarına ilişkin etkinliklerin yapılabileceği bir rehberlik saatine, haftalık okul planında yer ayrılması,
2. Ulusal Sınıf Rehberlik programındaki aynı konuya ilişkin kazanımların, bu çalışmada önerildiği gibi, tüm sınıflarda ortak haftalık temalara göre işlenebilecek bir planlamaya göre yeniden düzenlenmek üzere gözden geçirilmesi,
3. Sınıf Rehberlik programını temel alan bütüncül bir yaklaşım konusunda okul psikolojik danışmanlarına anlayış ve beceri kazandıran hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi,
4. Ulusal Sınıf Rehberlik programına dayalı yıllık RPD hizmetlerinin okul psikolojik danışmanları, sınıf rehber öğretmenleri ve alan öğretmenlerinin işbirliği, paylaşım ve dayanışması ile yürütülmesi,

Tüm öğrencilerin eğitsel, sosyal, duygusal, akademik gelişimleri için çok iyi yapılandırılmış olmasına karşın, yukarıda açıklanan nedenlerle günümüz koşullarında büyük ölçüde işlevsiz durumdaki, sınıf rehberlik programını, okul psikolojik danışmanlarının sahiplenme ve işler hâle getirme sorumluluğu artmıştır. Bütüncül bir yaklaşımla, 2020.Sınıf Rehberlik programını temel alan bir ORPDH planlaması ile okulun tüm RPD hizmetlerinin, eşgüdümle, birlikte yürütülmesini sayesinde, sınıf rehberliği atıl konumundan kurtarılabilir ve programdaki çok önemli gelişimsel yeterlikler öğrencilere kazandırılabilir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Görüşleriyle bu çalışmaya önemli katkılar yapmış olan, alan çalışmanı iki meslektaşına (Uzm. Psikolojik Danışman Semra Çakır ve psikolojik Danışman Göksel Tandoğan) teşekkür ederim.

Çıkar Çatışması Beyanı

Çalışmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

EK -MEB. 2020 Sınıf Rehberlik Programında İlkokul Düzeyi Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine göre Dağılımı

GELİŞİM ALANLARI	YETERLİKLER
A. Akademik Gelişim	10. Okula ve Okulun Çevresine Uyum (OU) 11. Eğitsel Planlama ve Başarı (EPB) 12. Akademik Anlayış ve Sorumluluk (AAS)
B. Kariyer Gelişimi	13. Kariyer Farkındalığı (KF) 14. Kariyer Hazırlığı (KH) 15. Kariyer Planlama (KP)
C. Sosyal Duygusal Gelişim	16. Kişisel Güvenliğini Sağlama (KGS) 17. Benlik Farkındalığı (BF) 18. Kişiler Arası Beceriler(KAB) 19. Duyguları Anlama ve Yönetme (DAY) 20. Karar Verme (KV)
Tüm Alanlar	

A.1. Akademik Gelişim- Okula ve Okulun Çevresine Uyum

Sınıf	KAZANIM	KS*
1	Okula başlamaya ilişkin duygularını ifade eder Okulun bölümlerini ve okulda çalışan personeli tanır. Okulun yakınındaki çevreyi tanır. Okuldaki riskli olabilecek durum, ortam ve davranışları açıklar. Okulunun ve sınıfının bir üyesi olduğunu fark eder.	5
2	Okulun kendisi için önemini açıklar. Okul ve sınıf kurallarına uyulmadığında ortaya çıkabilecek sonuçları tartışır.	2
3	Okula ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eder.	1
4	Okul ve çevresinde risk oluşturabilecek durum ve ortamlara karşı kendini korur.	1

A.2. Akademik Gelişim- Eğitsel planlama ve Başarı

Sınıf	KAZANIM	KS*
1	Bireysel ve grupla çalışır Eğitsel etkinliklerde yönergeleri izler. Eğitsel etkinliklerdeki başarısızlıkların öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu kabul eder. Öğrenme sürecinde deneyimlediği başarısızlıkların üstesinden gelmek için farklı çözüm yolları dener.	4
3	Yapacağı bir işin ne kadar süreceğini tahmin eder. Kendisi için verimli öğrenme ve çalışma koşullarını oluşturur. Akademik çalışmalarda geliştirilmesi gereken yönlerini fark eder. Zamanını, ihtiyaçları ve sorumlulukları çerçevesinde planlar.	4
4	Zamanını etkili kullanmanın akademik gelişimine etkisini açıklar. Kendi öğrenme stillerinin farkına varır. Akademik çalışmalarında kendine uygun öğrenme stillerini kullanır.	3

A.3. Akademik Gelişim- Akademik Anlayış ve Sorumluluk

Sınıf	KAZANIM	KS*
2	Okul hazırlığına ilişkin sorumluluklarını üstlenir. Öğrenme etkinliklerine katılmaya istekli olur. Başarmak için çalışmanın gerekliliğini fark eder. Öğrenme etkinliklerine yönelik duygu ve düşüncelerini ifade eder. Öğrenme ortamlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eder.	5

3	Okula hazırlıklı gelme ile akademik gelişimi arasında bağ kurar. Okul içindeki ve dışındaki eğitsel ve sosyal etkinliklere katılmanın gelişimine katkılarını değerlendirir. Akademik çalışmalarında ihtiyaç duyduğunda yardım arar. Çalışma ve başarmanın yarattığı duyguları ifade eder.	4
4	Akademik sorumlulukları ertelemenin sonuçlarını fark eder. Akademik çalışmalarını zamanında bitirmede kararlı olur.	2

B.1. Kariyer- Kariyer Farkındalığı

Sınıf	KAZANIM	
1	Yakın çevresindeki kişilerin mesleklerini tanır. Okul içinde ve dışında yapmaktan hoşlandığı etkinlikleri fark eder. Her mesleğin toplumsal yaşama katkısı olduğunu fark eder.	1
2	Okul içinde ve dışında yapmaktan hoşlandığı etkinlikleri fark eder. Tanıdığı mesleklerin özelliklerini açıklar. Her mesleğin toplumsal yaşama katkısı olduğunu fark eder. Okul içinde ve dışında katıldığı etkinliklerde yapabildiklerini fark eder.	2
3	Okul içinde ve dışında katıldığı etkinliklerde yapabildiklerini fark eder. Çalışma ve üretmenin kendisi için önemini fark eder. Sanatsal ve sportif etkinliklerden hoşlandıklarını ayırt eder. Merak ettiği mesleklere ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eder. Merak ettiği mesleklere ilişkin edindiği bilgileri paylaşır.	5
4	Sanatsal ve sportif etkinliklerde başarabildiklerini ayırt eder. Hoşlandığı etkinliklerle mesleklerin özelliklerini ilişkilendirir. Çalışma ve üretmenin insan yaşamındaki önemini fark eder. Bir meslek sahibi olmanın kendisi ve toplum için önemini fark eder. Kısa ve uzun vadeli kariyer amaçları oluşturur.	5

C.1. Sosyal Duygusal- Kişisel Güvenliğini Sağlama

Sınıf	KAZANIM	
1	Kuralların yaşamı kolaylaştıracağını fark eder. İyilik hâli (iyi hâlde olmak) için beslenme, temizlik, uyku, dinlenme ve fiziksel egzersizin önemini fark eder. Sözel, görsel ve yazılı yönergeleri izler. Kişisel güvenliği için "Hayır!" demenin gerekliliğini açıklar. Kimden, nereden, ne zaman ve nasıl yardım isteyebileceğini bilir. Bilişim teknolojilerinin kullanım amaçlarını fark eder.	1
2	Kişisel güvenliği için kişisel alanların gerekliliğini fark eder. İyilik hâli için beslenme, temizlik, uyku, dinlenme ve fiziksel egzersizin önemini örneklerle açıklar. Bilişim teknolojilerini kullanmanın yaşamına katkılarını açıklar.	2
3	Kişisel güvenliği için kişisel alanların gerekliliğine inanır. Gerektiğinde "Hayır!" der. Olağan dışı durumlarda nasıl hareket etmesi gerektiğini örneklerle açıklar.	3
4	Kişisel güvenliği için farklı yaşam alanlarında gerekli tedbirleri alır. Akran baskısıyla baş etmede uygun yolları kullanır.	6

	Bilişim teknolojileri kullanımında kendini yönetir. Kişisel hakların korunması ve kişisel güvenliğin sağlanması için yönergeleri izler. İyilik hâlini destekleyen davranışlar açısından kendini değerlendirir. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	
C.2. Sosyal Duygusal- Benlik Farkındalığı		
Sınıf	KAZANIM	
1	Yaşamındaki rol ve sorumluluklarına örnek verir. Fiziksel özelliklerini söyler.	2
2	Başarılı olduğu durumlara ilişkin örnekler verir. Toplumsal rol ve sorumlulukların önemini fark eder. Güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerini fark eder. Geleceğe ilişkin hayallerini ifade eder.	4
3	Karakter güçlerinin önemini açıklar. Sahip olduğu karakter güçlerini fark eder. Kişisel bağımsızlığına katkı sağlayan davranışları fark eder. Her bireyin özel olduğunu fark eder.	4
4	Kendisinin özel olduğunu fark eder. Toplumsal rol ve sorumlulukların önemini savunur. Başarılı olduğu durumlar için kendini takdir eder. Büyüme ve gelişmenin yaşamın doğal bir parçası olduğunu fark eder.	4
C.3. Sosyal Duygusal- Kişiler Arası Beceriler		
Sınıf	KAZANIM	
1	Her çocuğun hak ve sorumluluklarının olduğunu bilir Bireylerin birbirinden fiziksel açıdan farklılığının doğal olduğunu bilir. İletişimde dinleme ve konuşma becerisini etkili bir şekilde kullanır. Yaşadığı çevreyi korur. Oyun ve etkinliklerin amacının eğlenmek olduğunu fark eder.	5
2	Sosyal ilişkilerinde nezaket ifadeleri kullanır. Sınıfta söz isteyerek düşüncelerini ifade etmeye istekli olur. Arkadaşlarının olumlu özelliklerini takdir eder. Grup çalışmalarında katılımcıları dinler. Bireylerin birbirinden fiziksel ve kişilik özellikleri açısından farklılığının doğal olduğunu bilir. Hata yaptığında telafi etme yollarını kullanır.	6
3	Takım çalışmalarının kişisel gelişimine etkilerini fark eder. Bireysel farklılıkları kabul eder. Arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı sorunları yapıcı yollarla çözer. Grup çalışmalarında farklı roller üstlenir. Grup çalışmalarında liderlik becerileri gösterir.	5
4	Adil olmayı güçlendirmek için "hak savunuculuğu" yapar. İletişim sürecinde işittiklerini kendi kelimeleriyle ifade eder. Arkadaşlık ilişkilerinin hayatının farklı alanlarına katkılarını fark eder. Birlikte çalışarak üretmenin topluma katkıda bulunacağını fark eder.	4
C.4. Sosyal Duygusal- Duyguları Anlama ve Yönetme		
Sınıf	KAZANIM	
	Yaşadığı duyguları fark eder.	3

1	Duyguların uygun olan ve olmayan ifade etme biçimlerini ayırt eder. Duyguların; beden diliyle, davranışlar ve yaşanan olaylarla ilişkisini kurar.	
2	Duyguların insan yaşamı için önemini fark eder. Duyguların çeşitliliğini fark eder. Başkalarının yaşadığı duyguları fark eder.	3
3	Durum ve olayların bireylerin duygularına etkisini fark eder. Duygularını uygun biçimde ifade eder. Başkalarının yaşadığı duyguları fark eder.	3
4	Her duygunun hissedilebilir olduğunu fark eder. Her duyguyu hissetmenin doğal olduğunu fark eder.	2

C.5. Sosyal Duygusal- Karar Verme

Sınıf KAZANIM

1	Günlük yaşamda yaptığı tercihleri açıklar. Günlük yaşamda yaptığı tercihleri etkileyen faktörleri fark eder.	2
2	Günlük yaşamda yaptığı tercihleri etkileyen faktörleri fark eder.	1
3	Problem çözerken başvurduğu yolları açıklar. Problem çözmeye basamaklarını açıklar.	2
4	Bir davranış sergilemeden önce mevcut seçenekleri göz önünde bulundurur. Karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar.	2

*Bu tablo, tüm sınıfların kazanımlarının bir arada görülebilmesi amacıyla, Sınıf Rehberlik programı üzerinden düzenlenmiştir.

**KS: Her sınıf düzeyindeki kazanım sayısı

KAYNAKLAR

- Akbaba, A & Batikan, T (2017). Okul yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin okullardaki rehberlik servisleri hakkındaki görüşleri: Van örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 89-122
- Akbaş, S. ve Çam, S. (2003). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğinin incelenmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri, Ankara: Cantekin Matbaası.
- Arslan, G. ve Tanhan, A. (2019). Ergenlerde okul aidiyeti, okul işlevleri ve psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 318-332. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332127>
- Avcı, Y. ve Nazlı, S. (2006). Sınıf rehberliği etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 180-201.
- Can, E. ve Nikolayidis, U. (2021). Okul Rehberlik Hizmetleri: Bir Durum Çalışması, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 647-665.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 45-60.
- Demir, M. ve Can, G. (2015). Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ile psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 307-322.
- Erkan, S. (2006). Rehberlik programlarının hazırlanması (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Erkan, S. (2018). Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, M. (2009). Millî Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 171-179. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi9pdf/guven_mehmet.pdf adresinden 08.12.2023 tarihinde elde edilmiştir.
- Gysbers, N. C. (1997), Developing and implementing comprehensive school guidance programs: Some key points to remember, Editör N. C. Gysbers and P. Henderson, Comprehensive Guidance Programs That Work II (s.293-297), Greenbora, N. C. ERIC / CASS Publication.
- Gysbers, N. C. and Henderson, P. (2006), Developing and Managing Your School Guidance Program, Fourth Edition, Alexandria, VA: ACA.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- Işık Tokmak, A. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Karaman, Ö. (2021). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri uygulamalarının odak grup görüşmesi yöntemi ile değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(24), 294-307. doi: 10.38155/ksbd.834247
- Kaya, A. ve Çivitçi, A. (2004). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. Can, G. (Ed.), Psikolojik danışma ve rehberlik içinde (s. 227-254). Pegem Yayıncılık.
- Kayıkçı, K. (2020). Öğretmen ve yöneticilerin ilkokul ve ortaokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2(2), 27-44.
- Kılıç-Özmen ve Kabapınar (2019), Sınıf Öğretmenleri ve Okul Psikolojik Danışmanları Birbirlerini Nasıl Algılamaktadır? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 482-521.
- Koçak Bıçak, D ve Ottekin Demirbolat, A. (2019). Okul psikolojik danışmanların okul yöneticileri ve öğretmenlerden beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 236-257.
- Konca, F. Tanrıverdi, Ö., Yalvaç, Z., Altun, A., Özkaya, S., Yavuzol, I. (2021). 2020 taslak sınıf rehberlik programına ilişkin değerlendirme. Erişim adresi:

- https://www.academia.edu/43588941/2020_TASLAK_SINIF_REHBERL%C4%B0K_PROGRAMINA_%C4%B0L%C4%B0C5%9EK%C4%B0N_DE%C4%9EERLEND%C4%B0RME
- Köksal Akyol, A. (2019, Ekim 24-27). Okul yaşamına ve okul süreçlerine uyum. 30. *Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi "UYUM"*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kuzgun, Y. (2009). Rehberlik ve psikolojik danışma (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Külahoğlu, Ş. (2015). MEB kapsamlı gelişimsel rehberlik programı uygulamaları. Korkut. Owen, F., Özyürek, R. ve Owen, D. W. (Edt.). *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Meslekleşme Sürecinde İlerlemeler*. Cilt III, (s. 113-150). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim ve ortaöğretim sınıf rehberliği programı. www.meb.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Sınıf rehberliği programı. (Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim/lise)*. Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17143025_SINIF_REHBERLYK_PROGRAMI_2020.pdf.
- Nazlı, S. (2011). Kapsamlı gelişimsel rehberlik programları (4. Baskı). Anı Yayınları: Ankara.
- Özay Köse, E. & Gül, Ş. (2023). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ortaöğretim öğrencilerinin perspektifinden değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 76-90.
- Özyürek, R. Çalışkan, S., & Türkoğlu, E. (2015). *Sınıf rehberliği ünitelerini temel alan okul psikolojik danışmanlığı programı modeli uygulamaları: Kariyer farkındalığı geliştirmeye yönelik bir sınıf rehberliği ünitesi- anadolu lisesi e-kitabı*. Manisa: Manisa Rehberlik Araştırma Merkezi.
- Özyürek, R. & Yiğit, S. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri çalışmaların veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(2), 56-86. DOI: 10.58433/opdd.1120225
- Parmaksız, İ. ve Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 247-265.
- Resmi Gazete (2001). Milli Eğitim Bakanlığı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. Sayı:24376
- Resmî Gazete (2020). MEB- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. Sayı: 31213
- Terzi, Ş. Ergüner Tekinalp, B. ve Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60.
- TTKB. (2021a). İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi. Erişim Adresi. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19093950_ilkogretim-hdc-karar-veeki-2022-2023.pdf
- TTKB. (2021b). Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi. Erişim Adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19094445_OrtaoYretim-hdc-2022-2023.pdf
- Tuzgöl-Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 389-407.
- Tuzgöl Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1673-1690
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>. 24.06.24 tarihinde indirilmiştir.
- Yeşilyaprak, B. (2006). Eğitimde rehberlik hizmetleri (14. Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2007). İlköğretimde gelişimsel rehberlik. İstanbul, Morpa Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In the field of Psychological Guidance and Counseling (PGC), the current developmental approach is based on life-career education in order to facilitate the adaptation of all students to their developmental stages, developmental needs and developmental tasks, from the beginning of instruction to pre-higher education.

In the developmental approach, it is important to carry out Psychological Guidance and Counseling (PGC) services in a systematic, and planned manner. In this context, the applied aspect of the developmental approach is constituted by a comprehensive developmental guidance program. The nation-wide developmental guidance program was first implemented in Turkey in the 2006-2007 academic year under the name of "Primary and Secondary School Class room Guidance Program" and was restructured and revised in 2020.

In schools, the school PGC annual plan within the same purpose should be annual planned in a way that is compatible with the class guidance program, supports it and complements it. However, in practice, PGC services are observed to be planned in an isolated, technical manner that is disconnected from the classroom guidance (CG) program. The need for a comprehensive, integrative program understanding based on the developmental guidance philosophy of the CG program is noteworthy.

Purpose: This study has been conducted to answer the question of how to create a comprehensive developmental PGC annual plan integrated with the national classroom guidance program. An attempt has been made to introduce a model proposal for a nation-wide, class-based guidance program and a tailored school PGC services planning. In this context, the steps to be taken to prepare a comprehensive-developmental guidance-oriented and functional annual school PGC services plan have been introduced based on the comprehensive-developmental guidance approach.

Method: This study was designed as qualitative research. Within the scope of the research topic, the data was obtained through document review method. The method followed in the study was designed based on the steps of conceptual research, theoretical assessment, method development and applicability analysis and model proposal.

Findings: As a result of this study, a method proposal was developed for a school-based PGC services planning, and in this context, in an integrated form with the CG program that is not problem-focused and is geared towards all students of the school in a developmental-comprehensive manner.

In this method, through a developmental approach, a national CG program has been created in which the achievements have been identified that reflect the individual developmental needs of school students and have been grouped together according to their commonalities, resulting in a planning that allows school PGC services to be delivered throughout the entire school in an identical theme at certain periods of time.

In order to prepare a functional school PGC services annual plan that is connected to the classroom guidance program, it is necessary to organize the following three fields in a compatible manner:

- the competencies and achievements of CG program,
- the guidance needs of school students and
- The expected tasks from school psychological counselors (Ministry of National Education-PGC service presentation system).

The steps to be taken for the arrangement that brings together these three areas are as follows:

An achievement list is created that will enable all the achievements shown in separate tables for each class level to be seen together in the CG program booklet.

The same subject achievements within each competency area should be identified and grouped into groups of four according to themes (one achievement for each class level).

The four achievements grouped around their common subjects, should be allocated in a sequential order between the class levels, supporting each other.

Thus, subject weeks could be created to enable for similar subject achievements that are placed within different weeks of the CG program to be discussed in all classes during the same week.

PGC services that are appropriate for the guidance weeks obtained from the CG program should be added.

Weekly PGC plans should be added to the calendar according to the order of subjects and competency areas.

Conclusion and Suggestions: CG and school-wide PGC services should be brought together in a planning that facilitates collaboration between them rather than being carried out separately and disconnected from each other. This can be achieved with a planning that organizes the achievements of the CG program according to common weekly themes and supports them with PGC services. With a planning that organizes the achievements related to the same subject to be discussed in all classes in the same weeks and that supports them with PGC activities, a comprehensive PGC services annual plan that brings together the whole school and all stakeholders around a common theme can be realized.

In the planning of a PGC service program integrated with the CG program, while the achievement of the CG program organized around certain common themes are discussed in the classes, the school-wide PGC services are reinforced to strengthen these achievements. Attention, energy and community can be brought together around a common theme.

Here, it is beneficial to emphasize the need for a guidance time, during which class guidance teachers can work on the achievements of the CG program, to be included in the weekly schedule as it was before the 2013 regulations.

Despite being greatly improved with the 2020 re-regulation, the lack of a dedicated time slot for its implementation is a major issue. To be able to work on the very important achievements that are directed towards the development of all students and to be able to support them through PGC studies, a guidance period must be included in the weekly teaching schedule, as it was before 2013.



İyilik Hâli ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi

Wellness and Psychological Counseling and Guidance Education

Fidan KORKUT-OWEN¹, Nurten KARACAN ÖZDEMİR²

Makale Türü: Derleme

Başvuru Tarihi: 08.02.2024

Kabul Tarihi: 21.10.2024

Atf için: Korkut-Owen, F. ve Karacan Özdemir, N. (2024). İyilik hali ve psikolojik danışman eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (AUJEF), 8(4), 1165-1186.

ÖZ: İyilik hâli kavramı, psikolojik danışma ve rehberlik mesleğinin temellerini oluşturan gelişimsel, güçlü yanlara odaklı ve önleyici yanı olan temel felsefe ile doğrudan ilişkilidir. İyilik hâli, optimal derece sağlıklı olmaya ve iyi oluşa dayalı bir yaşam biçimi olarak ele alınmaktadır. Amerikan Psikolojik Danışma Derneğinin etik kodları psikolojik danışmanların profesyonel sorumluluklarını yerine getirmek için öz bakımla ilgili aktiviteler içinde olmalarını içermekte ve hem psikolojik danışman eğitimcilerinin hem de psikolojik danışma öğrencilerinin kendi iyilik hâllerini izlemelerinin gereğinden söz etmektedir. O nedenle psikolojik danışma eğitimi boyunca öğrencilere iyilik hâli ile ilgili modellerin, ilgili değerlendirme araçlarının öğretilmesi ve bu konuda uygulamalar yapılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu bilgilere dayalı olarak Türkiye'deki psikolojik danışman eğitiminde bu konudaki derslere ne kadar yer verildiği sorusuna yanıt aranmıştır. Toplam 23 üniversitenin programları incelendiğinde doğrudan iyilik hâli ve öz bakımla ilgili dersler sınırlı olsa da iyilik hâlinin boyutlarını destekleyici seçmeli derslerin verildiği görülmüştür. Psikolojik danışma eğitimine ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: İyilik hâli, psikolojik danışman adayları, psikolojik danışman eğitimi, önleme

¹ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi'nden emekli, fdnkrkt@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0144-1521> (Başlıca yazar)

² Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, karacan.nurten@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2909-6857>

ABSTRACT: The concept of wellness is directly related to the developmental, strengths-oriented and preventive philosophies that form the foundations of the counseling and guidance profession. Wellness is considered as a lifestyle centered on optimal health and well-being. American Counseling Association's code of ethics includes as a standard that counselors should engage in self-care activities and enhance their wellness and mentions the need for both counselor educators and counselors in training (CITs) to monitor their own wellness. Therefore, the importance of teaching models and assessment tools related to wellness to CITs throughout counseling education is emphasized. Based on this, it was asked if counselor education cover the courses related to wellness in Turkiye, in three level of education. After investigation of 23 counseling programs it was found that the number of courses directly related to wellness and self-care in undergraduate curricula is limited, yet it is seen that there are selective courses on the five dimensions most emphasized among wellness models. Some suggestions are provided about counselor education and future research studies.

Keywords: Wellness, counselors in training, counselor education program, prevention

1. GİRİŞ

İyilik hâli kavramı, psikolojik danışma ve rehberlik mesleğinin temellerini oluşturan gelişimsel ve güçlü yanlara odaklı temel felsefe ile doğrudan ilişkilidir. Amerikan Psikolojik Danışma Derneği American Counseling Association-ACA), psikolojik danışma mesleğinin sağlığını ve iyilik hâlinin savunucusu olduğuna ilişkin kararı kabul etmiş ve yaşam boyu iyilik hâlinin zenginleştirilmesi, psikolojik danışma mesleğinin temel çalışma alanlarından birisi haline gelmiştir (Ivey vd., 2005). ACA'nın (2014) hazırladığı psikolojik danışma uygulamalarının standartları ve etik kodlarında iyilik hâli temel olarak yer almaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneğinin (2021) Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Eğitimi Ulusal Standartları çalışmasında psikolojik danışman eğitimi programlarının temel amacı içinde iyilik hâli kavramına yer verilmiştir. Amerika'da psikolojik danışma ve ilgili eğitim programlarını akredite eden mesleki kurul da (Council for Accreditation in Counseling and Related Educational Programs-CACREP) psikolojik danışma eğitimi programlarında iyilik hâli ile ilgili çalışmaların yapılmasını beklemektedir (CACREP, 2024). Bu açıdan bakıldığında iyilik hâli psikolojik danışma mesleğinin felsefi temeli, (Blount vd., 2020; Brubaker ve Sweeney, 2021; Burck vd., 2014; Harrichand vd., 2021; Hollingsworth, 2015; Kaplan vd., 2014; Myers ve Sweeney, 2005; Stokes ve Hunter, 2020) mesleki kimliğin birleştirici ve güçlendirici bakış açısı (Smith, 2006) olarak ele alınmaktadır. Myers (1992) psikolojik danışma mesleğinin köşe taşları olarak iyilik hâli, önleme ve gelişim kavramlarını gösterdiği makalesiyle bu konuya ilk dikkat çeken psikolojik danışman eğitimcisidir. Myers, iyilik hâli konusunda aşağıda söz edilecek iki model geliştirmiş ve pek çok yayın yapmıştır (Örn., Myers, 2001; Myers vd., 2000; Myers vd., 2003; Myers ve Sweeney, 2005; Myers vd., 2016). Ardından psikolojik danışma alanında iyilik hâlinin yeri ve önemine ilişkin başka akademisyenler tarafından da çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Bu makalenin amacı, iyilik hâli kavramının tanımını, psikolojik danışma mesleğindeki yerini ve önleyici işlevini vurguladıktan sonra, bazı araştırma sonuçlarına yer vermek ve yurtdışında ve yurtiçinde, psikolojik danışman eğitiminde iyilik hâline ne kadar yer verildiğini tartışmaktır. Ayrıca, psikolojik danışman eğitiminde iyilik hâlinin nasıl yer alabileceğine ilişkin görüşler ile psikolojik danışma uygulamalarında iyilik hâlinin nasıl kullanılabileceğine ilişkin öneriler sunulması da amaçlanmıştır.

1.1. İyilik Hâli Kavramının Tanımı

Bireylerin sağlıklı yaşam sürmeleri için doğrudan kontrol edemeyecekleri kalıtsal hastalık, ekonomik krizler, aksayan sağlık sistemi gibi koşulların varlığının yanı sıra kontrol edebilecekleri sağlıklı yaşam davranışları da bulunmaktadır. Walker ve Hill-Polerecky (1996) tarafından sağlıklı yaşam biçimi davranışları; yeterli ve dengeli beslenme alışkanlıklarına sahip olma, stresi iyi yönetebilme, düzenli fiziksel etkinlik yapma, yaşamı anlamlandırma ve amaç bulma konusunda büyümeyi destekleyici etkinlikler yapma, kişilerarası ilişkileri canlı tutma ve bu konularda sorumluluk alma olarak sıralanmaktadır. Bu tip davranışlarla açıklanan sağlıklı bir yaşam biçimi kavramı, son zamanlarda iyilik hâli olarak ele alınmaktadır (Gamby vd., 2021; Myers, 2001; Renger vd., 2000). Sağlıklı yaşam biçimiyle ilgili olan iyilik hâli kavramının kökeni, farklı kültürlerde farklı adlarla (Örn. Ayurveda, yaşamın uyum içinde olması) anılsa da antik zamanlara dek uzanmaktadır. Dolayısıyla iyilik hâli kavramı, sağlıklı yaşamla ilgili kavramların modern karşılığıdır. Kronik hastalıklarla ilgili istatistikler yaparken, bazı hastalıkların önlenilebileceği, sağlıklı yaşanabileceği sonucuna varan tıp doktoru olan Dunn (1959) iyilik hâli hareketinin öncüsü olarak tanınmaktadır. İyilik hâli kavramının psikolojik danışma alanında da kullanılması Myers (1992) ile başladığı için Nice ve diğerleri (2023) Myers'ın iyilik hâli kavramını psikolojik danışma alanına taşıyan kişi olarak tanınması gerektiğini savunmaktadır. Gamby ve diğerleri

(2021) ise iyilik hâli ile ilgili yaptıkları çalışmalar nedeniyle ekip olarak Myers, Sweneey ve Witmer'in iyilik hâlinin psikolojik danışma alanıyla bütünleştirilmesinin öncülükleri olarak kabul edilebileceklerini belirtmektedir.

Myers ve diğerleri (2000) disiplinlerarası alanyazını inceledikten sonra iyilik hâlini, optimal düzeyde sağlıklı olmaya ve iyi oluşa yönelmiş, beden, akıl ve ruhun bütünleştiği, bireysel olarak amaçlara sahip olma ve daha anlamlı yaşam geçirme hedefi olan, sosyal, kişisel ve ekolojik olarak tüm alanlarda işlevsel olan bir yaşam sürdürmek olarak tanımlamaktadırlar. Ulusal İyilik Hâli Enstitüsü kavramsal olarak iyilik hâlinin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (National Wellness Institute, nd): (1) İyilik hâli, bireyin tam potansiyelini ortaya çıkarmaya yönelik olarak evrilen, birey tarafından bilinçli biçimde yönetilen bir süreçtir. (2) İyilik hâli, uzun ve sağlıklı yaşamaya katkıda bulunan olumlu ve destekleyici bir role sahiptir. (3) İyilik hâli, yaşam biçimi, zihinsel ve tinsel (spiritüel) iyi oluşu ve çevreyi kapsar. (4) İyilik hâli, çok boyutlu bir yapıda, bütüncül ve çok kültürelidir. Yapılan çalışmalara göre iyilik hâli tanımlarının bazı temel özellikleri şunlardır (Granello ve Witmer, 2013; Roscoe, 2009): İyilik hâli, hastalığın olmaması halinden öte bir özelliktir, dinamiktir ve boyutları birbirleriyle ilişki içindedir, boyutları arasında denge olması gereken bir yapıdır, gelişimsel olarak ortaya çıkar, kişisel sorumluluk ve güdülenmeyi gerektirir ve bireyin yaşadığı çevresel ve sosyal koşullardan etkilenir.

Psikolojik danışma alanının bireylerin güçlü yanlarına odaklanma ve potansiyellerini tam olarak kullanmalarını desteklemeye dayalı felsefi bakış açısı Maslow ve Rogers gibi öncü kuramcılarının çalışmalarıyla başlamıştır (Ohrt vd., 2019). Bu açıdan bakıldığında insancıl ve varoluşsal yaklaşımların insan doğasına olan olumlu bakış açıları, iyilik hâli modellerinde de görülmektedir. Modellerde, bireylerin yaşamlarında etki sahibi olduklarına ve değişimler yaratabileceklerine yönelik olumlu bir bakış açısı hakimdir. Bunun yanında bireylerin bilinçli olarak olumlu, yapıcı seçimler yapabilme ve sorumluluk alma kapasitesine güvenilmektedir.

1.2. İyilik Hâli Modelleri

Alanyazında, iyilik hâli ile ilgili geliştirilmiş farklı modelleri karşılaştıran çalışmaların bulunması modellerin çokluğuna dikkat çekmektedir (Örn., Ciziceno, 2022; Fullen, 2019; Granello ve Witmer, 2013; Hollingsworth, 2015; Kauppi vd., 2023; Miller ve Foster 2010; Roscoe, 2009; Stoewen, 2017). Modellerden bazıları kısaca özetlenecek olursa ilk olarak halk sağlığı doktoru olan Hettler'in (1980) Altı Boyutlu İyilik Hâli Modeli'nden söz etmek gerekmektedir. Modelde boyutlar fiziksel, duygusal, sosyal, entelektüel, mesleki ve tinsel (spiritüel) olarak tanımlanmaktadır. İyilik hâli ile ilgili en yaygın bilinen modellerden birisi olan İyilik Hâli Çemberi Modeli (İHÇM), Myers ve diğerleri (2000) tarafından oluşturulmuştur. İHÇM'nde, tinsellik (spiritüel), sevgi, çalışma ve serbest zaman, kendini düzenleme, arkadaşlık olmak üzere beş temel ana alan tanımlanmış ve bu beş yaşam görevi ile etkileşim içerisinde olan yaşam (çevresel) koşullarına yer verilmiştir. Bölünmez Ben: Kanıtı Dayalı İyilik Hâli Modeli, İHÇM ile ilgili yapılan araştırmalar sonunda Myers ve Sweeney (2005) tarafından geliştirilmiştir. Bu yeni modelde yaratıcı benlik, sosyal benlik, temel benlik, başa çıkan benlik ve fiziksel benlik olarak beş boyut tanımlanmıştır. Modelde beş boyutun kendisine özgü bileşenleri vardır ve beş boyuta ait toplam 17 alt bileşen bulunmaktadır (Ivey vd., 2005). Modellerdeki boyut sayısı değişse de, sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel ve tinsel (spiritüel) boyutlarının tüm modellerde vurgulandığını görülmektedir (Miller ve Foster 2010, Roscoe, 2009). Bu beş boyutun fazla vurgulanmasının yanısıra deniz yıldızlarının çoğu türlerinin beş kollu olması ve bazı türlerinde kollardan biri koptuğunda o kolu yenileyebilme güçleri (Bedir ve Kocabaş, 2015); deniz yıldızlarının sağlıklı olmalarında kendi özelliklerinin yanında çevresel koşulların da etkili olması (Cary vd., 2019) gibi metaforlara dayalı olarak Korkut-Owen ve Owen (2012) tarafından

İyilik Hâli Yıldızı Modeli (İHYM) geliştirilmiştir. İYHM'ye göre ölçek geliştirme çalışmasına dayanarak beş boyutun adları fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel ve yaşamı anlamlandırma ve hedef odaklı olma olarak belirlenmiştir (Korkut-Owen vd., 2016).

1.3. İyilik Hâlinin Önleyici ve Geliştirici İşlevi

Psikolojik danışma mesleğini diğer mesleklerden ayıran nokta, yaşam boyu iyilik hâlini artırmaya, önlemeye ve geliştirmeye yönelik olan felsefesidir (Hartwig-Moorhead vd., 2023; Remley ve Herlihy, 2020). Görece yeni olan bir kitapta iyilik hâlinin önleme çalışmaları ve müdahaleleri için bütüncül bir yaklaşım olduğu vurgulanmaktadır (Ohrt vd., 2019). Önlemeye yönelik müdahalelerin amacı bireylerin gelecekte karşılaşacakları stres faktörlerine karşı koyabilmelerini ve onlardan korunabilmelerini sağlayacak kaynakları güçlendirerek harekete geçirmektedir (Romano vd., 2012). Duygusal, sosyal ve fiziksel kaynaklı hastalıkları önlemek ya da en aza indirmek, genel yaşam kalitesini arttırmak ve yaşam sürelerini uzatmak iyilik hâli yaklaşımı ile çalışan psikolojik danışmanların temel hedefleri arasında yer almaktadır (Granello, 2013). Bu çabalar önleyicilik yanında geliştirici bir işlev de görmektedir. Kısaca iyilik hâlinin artırılması önleyici ve geliştirici bir role sahiptir.

1.4. Psikolojik Danışmanların İyilik Hâllerinin Önemi ve İlgili Araştırmalar

Alanyazında iyilik hâli düşük olan psikolojik danışmanların, danışanlarına optimal hizmeti veremeyecekleri (Örn., Lawson, 2007; Venart vd., 2007), iyilik hâli yüksek psikolojik danışmanların, danışanlarının iyilik hâlleri artırma çalışmalarını daha etkili yapabilecekleri vurgulanmaktadır (Örn., Blount vd., 2020; Hill, 2004; Lawson ve Myers, 2011). Psikolojik danışmanların iyilik hâli ve öz bakım uygulamalarının farkında olmaları ve bunları uygulamaları, danışanlarına daha iyi hizmet vermelerini sağlamanın yanı sıra psikolojik danışmanların profesyonel olarak performanslarının düşmesini ve tükenmişliklerini önlemeye de yaramaktadır (Meany-Walen vd., 2016). Bu durumda psikolojik danışma eğitimi sırasında öğrencilere sadece iyilik hâli ve önleme kavramının kuramsal olarak öğretilmesi değil öğrencilerin kendi iyilik hâlleriyle ilgili uygulamalar yapmalarının sağlanması gerekli görünmektedir.

Psikolojik danışmanların iyilik hâli düzeylerinin nasıl artırılacağına yönelik yapılan çalışmalar daha yaygın görünmektedir. Araştırmalar psikolojik danışman adaylarına iyilik hâli ile ilgili eğitim vermenin, onların iyilik hâlinin değerini anlamalarına yol açtığını (Pence-Wolf vd., 2014), yaşamı daha anlamlı bulmalarını sağladığını (Pirtle vd., 2019) ve danışanlarına iyilik hâli hedeflerine ulaşmaları konusunda nasıl yardımcı olabileceklerine ilişkin cesaretlerini artırdığını (Kaplan vd., 2014) göstermektedir. Ayrıca bu tip eğitimlerin psikolojik danışman adaylarının kendilerine yönelik farkındalıklarını artırdığını, sosyal olarak daha fazla bağlantıda hissettirdiğini (Dye vd., 2019; Fye ve Baltrinic, 2020), danışanlarla çalışırken bu modeli kullanabilmekle ilgili fikirler verdiğini (Fye ve Baltrinic, 2020) ve genel olarak iyilik hâllerini artırdığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Dye vd., 2019; Fung, 2019; Kim ve Mumbauer-Pisano, 2022; Marshall, 2018; Mumbauer-Pisano ve Nayoung, 2021; Perepiczka ve Balkin, 2010; Roach ve Young, 2007; Stalnaker-Shofner ve Manyam, 2014). Süpervizyon hizmetleri iyilik hâli odaklı olarak yapıldığında psikolojik danışman adaylarının iyilik hâllerini artırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Blount vd., 2022; Meany-Walen vd., 2016). Bu bulgular, psikolojik danışman adaylarına iyilik hâli ile ilgili eğitim vermenin ve yaşantısal deneyim sağlanmasının etkisine işaret etmektedir.

Türkiye’de psikolojik danışmanlık öğrencilerinin iyilik hâlinin ne durumda olduğuna yönelik çalışmaların sınırlıdır (Örn., Demirbaş-Çelik ve Korkut-Owen, 2018; Demirbaş-Çelik ve Korkut-Owen, 2022; Korkut-Owen, 2023).. Öte yandan iyilik hâli ile ilgili farklı gruplarla ve farklı amaçlarla yapılan çalışmalarda bir artış olduğu gözlenmektedir. İyilik hâli ve öz bakıma ilişkin deneysel araştırmalar (Örn., Altuntaş, 2022; Erbaş ve Kağnıcı, 2017; Güler ve Ceyhan 2020; Kayış, 2017) ve pilot uygulama çalışmalarının (Örn., Demir-Çelebi, 2023, Erdoğan-Zorver ve Demirbaş-Çelik, 2023) yanısıra tarama çalışmalarına da rastlanmaktadır. Bu tarama çalışmaları, yetişkinler (Örn., Korkut-Owen vd., 2017b), üniversite (Örn., Akturan vd., 2023, Altunkürek ve Yaşar, 2020; Doğan, 2006; Gürkan, 2014) ve lise öğrencileri (Örn., Korkut-Owen vd., 2018) gibi farklı yaş gruplarıyla; sağlık (Örn., Çankaya, 2020; Kara ve Korkut-Owen, 2023) ve konaklama (Çelik vd., 2015) hizmetlerinde çalışanlar gibi farklı meslekler yapan bireylerle gerçekleştirilmiştir.

Türkiye’de ayrıca iyilik hâli ile ilgili ölçek geliştirme (Örn., Siyez vd., 2017; Korkut-Owen vd., 2016) ve ölçek uyarlama (Örn., Doğan, 2006; Fidan ve Usta, 2013; Korkut-Owen ve Öğretmen, 2013) çalışmaları da bulunmaktadır. Ölçek uyarlama çalışmalarının bazılarında iyilik hâli yerine esenlik kavramının kullanılmaktadır (Örn., Alkan, 2022; Memnun, 2006). Ayrıca, farklı ihtiyaçları olan gruplara göre uyarlanmış, iş yerinde iyilik hâli (Örn., Şahin ve Aslan, 2023), kanserli hastalar için bütüncül iyilik hâli (Örn., Toptaş-Kılıç ve Öz, 2020) gibi ölçekler de bulunmaktadır. Sonuç olarak, Türkiye’deki çalışmalarda iyilik hâline yer verildiği ve bu konuda bir artışın olduğu söylenebilir. Bu noktada psikolojik danışma alanının temelini oluşturan iyilik hâlinin, yurtdışında ve yurt içinde psikolojik danışman eğitiminde ne kadar yer aldığı sorusu akla gelmektedir. O nedenle aşağıda bu konudaki bilgilere yer verilmiştir.

2. PSİKOLOJİK DANIŞMAN EĞİTİMİNDE İYİLİK HÂLİ

ACA’nın etik kodlarında psikolojik danışmanların profesyonel sorumluluklarını yerine getirmek için öz bakımla ilgili aktiviteler içinde olmaları ve duygusal, fiziksel, tinsel (spiritüel) ve bilişsel iyilik hâllerini artırmaları bir standart olarak ele alınmakta ve hem psikolojik danışman eğitimcilerinin hem de psikolojik danışman öğrencilerinin kendi iyilik hâllerini izlemelerinin gereğinden söz edilmektedir (ACA Code of Ethics, 2014). Öz bakım ve iyilik hâli kavramları arasında ortaklıklar ve binişikler olsa da (Barnett vd., 2007; Güler ve Ceyhan, 2020) iki kavram ayrı olarak ele alınmaktadır. İyilik hâli olumlu ve dengeli yaşam biçimine sahip olmakla ilgili bir süreç (Myers, 1992) öz bakım ise bireyin çabalarıyla gerçekleşen sağlıklı davranışlar, dolayısıyla iyilik hâline giden yol (ACA, 2014; Lawson ve Venart, 2005), iyilik hâline ulaşmak için izlenmesi gereken etik bir sorumluluk (Barnett vd, 2007) olarak tanımlanmaktadır. O nedenle psikolojik danışmanların sahip olmaları beklenen iyilik hâli yeterliliklerinden birisi öz bakımlarına dikkat etmeleri olarak belirlenmiştir (Gibson vd., 2021). Sonuç olarak psikolojik danışmanlık eğitimi verenlerin de alanların da öz bakımlarına dikkat etmelerinin ve iyilik hâllerini artırıcı öz bakım davranışları yapmalarının öneminin altını çizilmektedir. Psikolojik danışman adaylarının iyilik hâllerinin artırılmasıyla ilgili gereksinimden dolayı, CACREP, 2016 ve 2024 yılında yayınlanan standartlarında, psikolojik danışman eğitimi veren kurumların bu konuda bazı mühadaleler yapmalarını önermektedir. Myers ve Sweeney (2005) etkili psikolojik danışmanların sürekli olarak kendi bireysel iyilik hâllerini geliştirmek için çalışan bireyler olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Psikolojik danışma eğitim programlarında öğrencilerinin iyilik hâllerini geliştirmeleri ve devam ettirmeleri konusunda sistemli müdahalelerin fazla olmadığı (Roach ve Young, 2007) ve hatta, az ve yeterince gelişmemiş bir seviyede olduğu düşünülmektedir (Brubaker ve Sweeney, 2021). Alanyazında psikolojik danışmanlık eğitim programlarında verilen derslerin içeriğinde ve işleniş

biçiminde iyilik hâli felsefesinin olması gerekliliğini vurgulanmaktadır (Foster, 2010; Kim ve Mumbauer-Pisano, 2022; Roach ve Young, 2007; Yager ve Tovar-Blank, 2007). Psikolojik danışmanların iyilik hâlini profesyonel yaşamlarına dahil etmeleri için kendilerinin de iyilik hâllerinin farkında olmaları ve değişim süreçlerini deneyimlemeleri gerekmektedir. O nedenle psikolojik danışma eğitimi boyunca öğrencilere iyilik hâli ile ilgili modellerin, ilgili değerlendirme araçlarının öğretilmesi ve bu konuda uygulama yapılmasının önemi farklı yayınlarda vurgulanmaktadır (Örn., Branco ve Patton-Scott, 2020; Lawson ve Myers, 2011).

Her ne kadar ACA ve CACREP gibi mesleki kuruluşlar iyilik hâlinin psikolojik danışmadaki önemini ısrarla vurgulasalar da, yapılan araştırmalar psikolojik danışma eğitim programlarında iyilik hâli ile ilgili derslere ya da uygulamalara hala yeterince yer verilmediğini ya da programların bu ders ve uygulamalara nasıl yer vereceklerinden emin olmadıklarını göstermektedir. (Örn., Branco ve Patton-Scott, 2020; Harrichand vd., 2021; Hyatt-Burkhart, 2019; Kim ve Mumbauer-Pisano, 2022; McBain, 2019; Stalnaker-Shofner ve Manyam, 2014; Stokes ve Hunter, 2020).. Örneğin Branco ve Patton-Scott (2020)CACREP tarafından belirlenen standartların psikolojik danışman eğitimi programlarında nasıl başarılı bir şekilde uygulayacakları konusunda zorlandıklarına işaret etmişlerdir. Stokes ve Hunter (2020) da yaptıkları çalışmada psikolojik danışman eğitimcilerine, programlarını iyilik hâli ile ne kadar bütünleştirdiklerini, iyilik hâlini nasıl öğrettiklerini ve bu konuda ne tür uygulamalar yaptıklarını sormuşlardır. Elde edilen bulgular katılımcıların iyilik hâlinin nasıl öğrettiklerine ve uyguladıklarına ilişkin verdikleri yanıtların görece belirsiz olduğu ve bu konuda en iyi yolun ne olduğuna ilişkin ortak bir anlayışın olmadığını göstermektedir. Buradan yola çıkarak Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) eğitiminde iyilik hâli ile ilgili derslere ne kadar yer verildiği sorusu akla gelmektedir.

2.1.Türkiye’de PDR Eğitimi Sürecinde Verilen İyilik Hâli ile İlgili Dersler

Psikolojik danışmanın insancıl, geliştirici ve önleyici yapısı gereği, verilen eğitimde kuramsal (Örn., Yaşam Boyu Gelişim) ve uygulamalı derslerin (Örn., Bireysel Psikolojik Danışma Uygulamaları) çoğu, bireylerdeki olumlu ve güçlü yanlara dikkat çekmekte, değişimi önermekte ve bireysel farkındalığın önemi üzerinde durmaktadır. O nedenle farklı derslerde bireysel farkındalığı ya da öz bakımı artırıcı uygulamalar yapılabilmektedir. Bazen dersi veren öğretim üyesine bağlı olarak psikolojik danışma becerilerinin öğretildiği ve uygulama içermesi gereken derslerde de daha çok anlatım yönteminin kullanıldığına (Aladağ, 2013) ve yeterince uygulama yapılmadığına (Aladağ, 2013; Atıcı ve Çam, 2013; Koçyiğit-Özyiğit ve İşleyen, 2016; Korkut-Owen vd., 2023) ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Öte yandan öğretim üyeleri bazen uygulama olması şartı olmayan Travma Sonrası Psikolojik Danışma gibi derslerde bireysel farkındalığı ya da öz bakımı artırıcı uygulamalara yer verilebilmektedir. Öte yandan doğrudan iyilik hâli kavramını hedef alan, psikolojik danışman adaylarının bütüncül olarak iyilik hâllerini artırmaya odaklanan böylece onların da mezun olduktan sonra danışmanlarının iyilik hâllerini artırıcı çalışmalar yapabilecek biçimde destekleyen derslere ne kadar yer verildiği önemlidir. İyilik hâli konusunda yapılmış bir tez çalışmasında Türkiye’de 17 üniversitedeki psikolojik danışman adaylarına ulaşılarak iyilik hâli ve öz bakım ile ilgili dersler alma değişkenine de yer verilmiştir (Çetinbaş, 2022). Çalışmada doğrudan iyilik hâli ve öz bakım dersleri aldıklarını ifade edenler sadece iki kişi olsa da bu kavramlarla ilgili farklı dersler alanların olduğu belirlenmiştir.

Bu makalede iyilik hâli modellerinde en çok vurgulanan beş boyut (fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel, tinsel/spiritüel) dikkate alınarak, psikolojik danışman adaylarının kişisel gelişimini destekleyen ve gerekli becerileri öğreten derslere Türkiye’deki PDR programlarında ne kadar verildiği konusunda

bir izlenim oluşturmak amacıyla bir pilot inceleme gerçekleştirilmiştir. İncelemede bu derslerin yanı sıra iyilik hâlinin önleyici işlevi nedeniyle, programlardaki önleme konusuyla ilgili dersler de araştırılmıştır.

2.1.1. Yöntem

Yükseköğretim Kurumu'nun (YÖK) resmi sayfasına göre Türkiye'de toplam 208 (126 devlet, 75 vakıf ve 4 MYO) üniversite bulunmakta, bu üniversitelerin 87'sinde (72 devlet ve 15 vakıf) PDR programı bulunmaktadır (YÖK, 2023). Kamu ve vakıf üniversitelerini öğrenci aldıkları puanlara göre yapılan sıralayan YÖKATLAS'ta (2023) yer alan listeler incelenmiş ve listenin en üstündeki kamu (n=15) ve vakıf (n=8) üniversitesi olmak üzere toplam 23 üniversite belirlenmiştir. Bu grubun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yönteminin ilkelerine dayanarak, incelenmekte olan konuya en en iyi yanıt verebilecek veri kaynaklarının seçilmesi hedeflenmiştir. Bu makalede, en yüksek puanla öğrenci kabul eden üniversitelerin, daha güncel, kapsamlı ve alanında öncü programlara sahip olma olasılığının daha yüksek olduğu varsayılmakta ve bu üniversitelerin PDR programlarının eğilimlerini anlamak için yeterli bir temsiliyet sağlayacağı düşünülmektedir. Bu makalede genel bir tarama ve değerlendirme yapmak yerine, genellikle daha fazla kaynak ve akademik olanaklara sahip olacağı varsayılan sınırlı bir örneklem üzerinden PDR programlarının genel durumu hakkında fikir edinmek amaçlanmıştır. Bu amaçla ele alınan üniversitelerin web sayfalarında ya da Bologna Bilgi Paketlerinde yer alan lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki ders programlarındaki tüm dersler iyilik hâli, öz bakım, önleyici rehberlik kavramlarına ve iyilik hâli modellerinde en çok vurgulanan boyutlara göre incelenmiştir.

2.1.2. Bulgular

Bu pilot çalışmanın bulguları, önce iki araştırmacının dersleri bağımsız olarak değerlendirmelerinin ardından, fikir birliğine varana dek tartışmaları ile elde edilmiştir. Türkiye'de PDR lisans programlarındaki ilgili dersler Tablo 1'de gruplanarak sunulmuştur. Yüksek lisans ve doktora derslerinin az olması nedeniyle o konudaki bulgular tablolaştırılmadan metin biçiminde sunulmuştur.

Tablo 1. Lisans Programlarındaki İyilik Hâli, Öz bakım ve Önleme İlgili Dersler

Gruplama	Ders adları	Toplam
İyilik hâli /öz bakımla ilgili	Psikolojik Danışmanlarda Öz bakım (f=2)	2
Sosyal iyilik hâli	Aile İçi İlişkiler ve İletişim (f=11), Yakın İlişkiler Psikolojisi (f=10), İnsan İlişkileri ve İletişim + İletişim Becerileri (f=13)	34
Duyusal iyilik hâli	*Sosyal Beceri Eğitimi (f=14), Duyuşsal Eğitim (f=8), Pozitif psikoloji (f=4), Ruh Sağlığı Okur Yazarlığı (f=1), Farkındalık Eğitimi (f=1), Öfke ve Şiddet Yönetimi (f=1)	29
Tinsel/Spritiyel iyilik hâli	Manevi Danışmanlık (f=14), Karakter ve Değer Eğitimi (f=13)	27
Fiziksel iyilik hâli	Beslenme ve Sağlık (f=9), Cinsel Sağlık Eğitimi+ İnsan Cinselliği (f=12)	21

Bilişsel iyilik hâli	Eleştirel ve Analitik Düşünme+Eleştirel Düşünme (f=13), Çatışma Çözme ve Barış (f=1), Düşünme Becerileri Eğitimi, (f=1), Yaratıcı Düşünme ve Teknikleri (f=1)	16
Önleyicilikle ilgili	Risk ve Dayanıklılık/Psikolojik Sağlamlık (f=2), Önleyici Rehberlik ve PD+ Önleyici Rehberlik Uygulamaları+Birincil Önleme (f=17)	19

(*) Sosyal beceri eğitiminde kişilerarası ilişkilerle ilgili becerilerin yanı sıra diğer duygusal beceriler de bulunduğu için buraya alınmıştır.

Tablo 1’de sunulduğu gibi lisans düzeyinde doğrudan iyilik hâli ve öz bakımla ilgili (f=2) ders sayısı oldukça sınırlıdır. Öte yandan, ders programlarında iyilik hâli modellerinde en fazla vurgulanan beş boyuta yönelik olan derslerin olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde en çok sosyal iyilik hâline (f=34) derslerin olduğu, onu duygusal (f=29), tinsel/spiritüel (f=27) fiziksel (f=21) ve bilişsel (f=15) alanla ilgili derslerin izlediği anlaşılmaktadır. İyilik hâlinin önleyici işlevi nedeniyle önleyici rehberlik ve psikolojik danışmanlıkla (f=19) ilgili dersler de tarandığında programlarda bu konuya epey yer verildiği görülmektedir. YÖK tarafından 2018 yılında önerilen psikolojik danışma ve rehberlik lisans programında zorunlu ve seçmeli olmak üzere yaklaşık 70 civarı ders bulunmaktadır. Lisans eğitimi programlarındaki dersler iyilik hâli, öz bakım ve önleyici rehberlik açısından incelendiğinde Karakter ve Değer Eğitimi ile Manevi Danışmanlık dışındaki tüm derslerin seçmeli ders statüsünde oldukları saptanmıştır.

İncelenen üniversitelerin 22’sinde yüksek lisans, 12’sinde doktora düzeyinde PDR eğitimi bulunmaktadır. İyilik hâli ilgili olarak doğrudan ya da dolaylı biçimde ilgili olan derslerin incelendiği yüksek lisans programlarında Psikolojik İyilik Durumu (f=1), Pozitif Psikoloji (f=4), Manevi Danışmanlık (f=1) Psikolojik Danışmada Bilinçli Farkındalık Yaklaşımları (f=1) Kişilerarası İlişkilerde Sorun Çözme (f=1) ve Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk (f=1) derslerinin olduğu görülmüştür. Benzer biçimde incelenen doktora programlarında ise Pozitif Psikoloji (f=2) İyi Oluş ve Ruh Sağlığı (f=1) ve Önleyici Psikolojik Danışma ve Rehberlik (f=2) derslerini bulunduğu saptanmıştır. Yüksek lisans ve doktora programlarında doğrudan iyilik hâli ile ilgili görünen birer dersin olduğu anlaşılmaktadır. Lisansüstü düzeydeki eğitimlerde daha az sayıda ders olması nedeniyle incelenen konuda az sayıda dersin olması anlaşılabilir. Öte yandan incelenen toplam 34 lisansüstü programda yüksek lisans düzeyinde dokuz ve doktora programlarında konuyla ilgili sadece beş dersin olması dikkat çekicidir. Dolayısıyla, lisansüstü eğitimde de bu konudaki derslerin sınırlı oldukları söylenebilir.

İncelenen programlar arasında lisans düzeyinde iyilik hâli ve öz bakım açısından bakıldığında sadece iki programda doğrudan öz bakımla ilgili seçmeli dersin, çoğu üniversitede ise önleyicilikle ilgili seçmeli dersin olduğu görülmektedir. Diğer derslerin öz bakımı ve iyilik hâlini destekleyici çeşitli dersler olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak lisans düzeyinde doğrudan iyilik hâlinin tüm boyutlarını içeren türden ve öz bakımla ilgili verilen derslerin yeterli olmadığı, sadece destekleyici derslerin verildiği, anlaşılmaktadır. Ayrıca destekleyici olduğu düşünülen bu derslerin ne kadar sıklıkla açıldıkları, nasıl işlendikleri, öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyici, farkındalık artırıcı uygulamalarla desteklenip desteklenmediği gibi soruların yanıtlanması için ayrıntılı çalışmalara gerek olduğu anlaşılmaktadır. Bu soruların dersleri veren öğretim üyeleri ve öğrenciler tarafından yanıtlanması gerekmektedir. Üniversitelerin web sayfalarından bu tip bilgiler edinilemediği için bu durum, örnek çalışmanın sınırlılıklarından birisidir. Daha önce belirtildiği gibi ABD’de de yüksek lisans ya da doktora düzeyinde verilen PDR programlarına iyilik hâli ile ilgili ders ya da uygulamaları fazla dahil edilmemiştir (Branco

ve Patton-Scott, 2020; Harrichand vd., 2021). Bu açıdan bakıldığında Türkiye'deki lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında da benzer bir eğilim görülmektedir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu makalede öncelikle psikolojik danışma alanının iyilik hâli kavramıyla olan ilişkisine ve psikolojik danışma eğitiminde iyilik hâline yer verilmesinin önemine değinilmiştir. Ardından pilot bir çalışma ile Türkiye'deki psikolojik danışma eğitiminde iyilik hâli, öz bakım ve önleyici rehberlik ile ilgili derslere ne kadar yer verildiğine ilişkin genel bir bakış açısı sunulmuştur. Pilot inceleme sonucunda PDR eğitiminde iyilik hâlini bütüncül olarak ele alan derslerin çok sınırlı olduğu anlaşılmıştır. Genel izlenim PDR programlarında iyilik hâli bakış açısının yaygın olmadığı ve bu konuda kapsamlı çalışmaya gerek olduğu doğrudur.

Aşağıda üç ayrı grup altında iyilik hâlinin PDR eğitiminde nasıl yer alabileceği ve bu konuda yapılabilecek araştırmalara yönelik bazı görüşlere ve önerilere yer verilmiştir. İlk grup, psikolojik danışma eğitiminde iyilik hâlinin nasıl yer alabileceğine ilişkin görüşler ile Türkiye'deki psikolojik danışma eğitiminde neler yapılabileceğine yönelik önerileri içermektedir. İkinci grupta, psikolojik danışman eğitimi sürecinde öğrencilere iyilik hâli ile ilgili bilgilerin verilmesi, iyilik hâli modellerini nasıl kullanabileceklerinin öğretilmesi ve kişisel olarak kendilerine de uygulamalarının sağlanması üzerine görüş ve öneriler yer almaktadır. Son grup ise iyilik hâli konusunda yapılabilecek araştırmalarla ilgili önerilere yöneliktir.

3.1. Psikolojik Danışma Eğitiminde İyilik Hâlinin Yer Alması

Psikolojik danışma öğrencilerinin ve onların gelecekteki danışanlarının iyilik hâllerini geliştirmeye dayalı olarak, iyilik hâli ile ilgili bilgilerin ve uygulamaların, psikolojik danışman eğitimi sırasında programlara entegre edilmesi önerilmektedir (Örn., Branco ve Patton-Scott, 2020; Foster, 2010a; Harrichand vd., 2021; Hiott, 2014; Myers vd., 2003; Thomas ve Schmuldt, 2012; Yager ve Tovar-Blank, 2007). Bu konuda psikolojik danışma eğitim programlarında verilen derslerin çoğunun içeriğine ve işleniş biçimine iyilik hâline yönelik boyutların eklenmesinin gerekliliği farklı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Foster, 2010; Kim ve Mumbauer-Pisano, 2022; Roach ve Young, 2007; Yager ve Tovar-Blank, 2007).

İyilik hâlinin psikolojik danışmadaki öneminden, psikolojik danışmanların bazı iyilik hâli yeterliliklerine sahip olmaları gerektiği fikrinden yola çıkarak Gibson ve diğerleri (2021) bazı yeterlik alanı belirlemişlerdir. Bu yeterlikler, öz bakıma dikkat etmek, bireysel ilişkilere önem vermek ve sürdürmek, iyilik hâlleri için sağlıklı sınırlara sahip olmak, stres ve tükenmişlikle baş edebilmek için bütüncül iyilik hâli uygulamalarından destek almak, mesleki destek uygulamalarına katılım sağlamak, iyilik hâlinin geliştirilmesine yönelik adımlar planlamak ve uygulamak iyilik hâli araştırmalarını takip etmek, iyilik hâli değerlendirmesi yapmak biçiminde özetlenebilir. Bu yeterliliklere sahip olan ve ona göre çalışan psikolojik danışmanların hem kendi bireysel uygulamalarında hem de danışanlarıyla olan süreçlerinde iyilik hâlinin geliştirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. O nedenle de psikolojik danışma eğitimine iyilik hâli felsefesini ve uygulamalarını katmak gerekmektedir. Bu durumda Türkiye'deki psikolojik danışma eğitimindeki derslerin nasıl belirlendiğine bakmak gerekli görünmektedir.

Türkiye'deki PDR programlarının oluşturulması ve yenilenmesi yönündeki çalışmalar YÖK tarafından sunulan çerçevede doğrudur gerçekleştirilmektedir. YÖK, 2018 yılında eğitim fakülteleri

ile ilgili yeni bir düzenleme yapılması amacıyla lisans programlarında değişikliğe gitmiş; öğretmenlik lisans programlarındaki dersler ve alan eğitimi (AE) dersleri (%45-50), öğretmenlik meslek bilgisi (MB) dersleri (%30-35) ve genel kültür (GK) dersleri (%15-20) olacak şekilde düzenlenmiştir (YÖK, 2018a). Bu doğrultuda, PDR lisans programlarında AE derslerinin yanı sıra, fakülte düzeyinde tüm öğretmenlik bölümlerine yönelik açılan MB ve GK dersleri de yer almaktadır (YÖK, 2018b). YÖK'ün çerçeve programında doğrudan bütüncül olarak iyilik hâlini ve öz bakımı ele alan ders bulunmamaktadır. Çerçeve programında sadece iyilik hâlinin tinsel boyutunu destekleyen Manevi Danışmanlık ile Karakter ve Değer Eğitimi dersleri zorunlu statüsündedir. İyilik hâlinin diğer boyutlarını destekleyici görünen derslerin tamamı AE ya da GK dersleri altında seçmeli ders statüsündedir. YÖK 2020 yılında bu ders kategorileri göz önünde tutularak, ayrıca ders sayısı, saati ve kredisi gibi ayrıntılarda da yukarıdaki gruplandırmadaki sıralamaya dikkat ederek derslerin, ders programlarının ve kredilerin belirlenmesinde yükseköğretim kurumlarını/üniversiteleri yetkilendirildiğine dair bir karar yayınlamıştır. Bu makale kapsamında iyilik hâli ile ilgili ders programlarının incelenmesi sürecinde bazı üniversitelerdeki PDR lisans programlarında güncellemeye gidilirken bazılarında YÖK'un 2018 programının uygulanmaya devam ettiği görülmüştür. Örneğin incelenen 23 programdan bazılarında YÖK'ün çerçeve programında belirtilen Karakter ve Değer Eğitimi dersinin zorunlu ders olarak ele alınmadığı ve bazı programlarda yeni seçmeli derslerin açıldığı anlaşılmıştır. Her ne kadar üniversitelere yetkilendirme yapılmış olsa da genel çerçevenin YÖK tarafından sunulmuş olması nedeniyle, YÖK tarafından önerilen çerçeve programlarında özellikle zorunlu dersler kategorisinde iyilik hâlini bütüncül olarak ele alan dersler ile birlikte destekleyici derslerin yer almasına gerek vardır. Bunun yanı sıra bu konuda PDR programları arasında içerik ve uygulama açısından tutarlılığın oluşturulmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Psikolojik danışman adaylarının kişisel farkındalıklarını ve kişisel gelişimlerini artırmak için bire bir süpervizyon verilmesinin gerekmesi nedeniyle (Aladağ ve Kemer, 2016) programların öğrencilere süpervizyon verilmesiyle ilgili bazı düzenlemeler yapması da gerekmektedir. Genel anlamda bireyle psikolojik danışma I ve II dersleri süpervizyon içerse de bire bir süpervizyon sürecinin net tanımlanmamış olması ve bu konuda genel bir çerçevenin olmaması gibi koşullar bu düzenlemeleri gerekli kılmaktadır. Bu düzenlemeler sırasında süpervizyon süreçlerine iyilik hâli kavramı ve uygulamalarının eklenmesini içerebilir. Bunun nedeni yapılan çalışmaların süpervizyon hizmetlerinin iyilik hâli odaklı olarak yapılması halinde etkili olduğunu göstermesidir (Blount vd., 2022; Meany-Walen vd., 2016).

Önceden belirtildiği gibi psikolojik danışman yetiştirme sürecinde öğrencilerin iyilik hâllerinin değerlendirilmesi ve daha iyi hale getirilmesinin önemi ısrarla vurgulanmaktadır (Barden vd., 2015; Carter ve Barnett, 2014; Myers vd., 2003; Roach ve Young, 2007; Yager ve Tovar-Blank, 2007). Ayrıca psikolojik danışman eğitimcilerinin öğrencilerinin iyilik hâllerini desteklemek gibi bir görevlerinin ve sorumlulukları olduğu da vurgulanmaktadır (ACA, 2014; Marshall, 2018). O nedenle, psikolojik danışman eğitimcileri öğrencilerinin iyilik hâllerini periyodik olarak değerlendirebilir ve ona göre iyilik hâllerini artırıcı bazı müdahaleler geliştirebilirler. Bu açıdan bakıldığında PDR programlarında iyilik hâli ile ve onunla ilgili derslere ve uygulamalara yer vermek gerekmektedir. Bazı psikolojik danışman eğitimleri, öğrencilerinden herhangi bir uygulama dersine başlamadan önce kendi iyilik hâli planlarını oluşturmalarını istemektedirler (Cummins vd., 2007; Roach ve Young 2007; Yager ve Tovar-Blank, 2007). Yager ve Tovar-Blank (2007) psikolojik danışma programlarının, öğrencilerinin iyilik hâline yönelik yapılabileceklere ilişkin bazı öneriler sunmaktadırlar. Bunlar genel olarak şu şekilde özetlenebilir: İyilik hâli kavramını doğrudan öğrencilere öğretmek, kavramın kişisel büyüme ile bağımlı kurmak, psikolojik danışma eğitiminde iyilik hâlinin rolü konusunda öz farkındalık yaratmak, onlara bu konuda model olmak, mükemmel olmaya çalışılmadığı mesajını vermek, iyilik hâlini psikolojik danışmanlar için bir

yaşam biçimi olarak sunmak, gerekirse bireysel psikolojik danışma almaları için öğrencileri cesaretlendirmek, etik kurallarında iyilik hâlinin yerini vurgulamak, tüm derslerde iyilik hâli felsefesine değinmek, öğrencilerin iyilik hâli konusuna dikkat çekmek için yaratıcı yollar bulmak. Bazı bağlamsal engelleri olsa da öğrencilerin iyilik hâllerini artırmak için psikolojik danışman eğitimcilerinin rol modeli olmaları, ders programları ya da ders dışı etkinlikler aracılığı ile iyilik hâlini desteklemelerinin sağlanabileceği savunulmaktadır (Burck vd., 2014; Keller-Dupree vd., 2017; Pence-Wolf vd., 2012).

Öğrencilerin öz bakım ve iyilik hâllerini artırmalarına yönelik olarak kuramsal yanı da olan uygulamalı derslerin açılması, öğrencilerin iyilik hâllerini izlenmesi ve onların iyilik hâllerini geliştirmek için ders dışı yaşantıların sağlanması önemli görünmektedir. Psikolojik danışman adaylarının iyilik hâllerini artırmaya yönelik olarak derslerden bağımsız olarak iyilik hâline yönelik yaşantısal yanı olan eğitimler, seminerler verilebilir. Öğrencilerin, iyilik hâllerini artırmaya yönelik daha da sistemli biçimde düzenlenmiş, haftalara ayrılmış psikoeğitim programlarından geçmeleri sağlanabilir.

3.2. İyilik Hâlinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sürecinde Kullanılmasının Öğretilmesi

İyilik hâlinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılmasına ilişkin bazı pratik fikirlere gerek duyulmaktadır. Bu noktada iyilik hâli ile ilgili geliştirilmiş modeller, iyilik hâlinin psikolojik danışma süreciyle nasıl bütünleştirileceğine ilişkin farklı fikirler, boyutlar ve uygulamalar sunmaktadır (Blount vd., 2020). Yapılan çalışmalar iyilik hâli modellerinin, bireylere yaşamlarında etkili, işlevsel ve sağlıklı yönde değişim yaratmaları için yardımcı olmayı hedefleyen psikolojik danışma sürecinde dönüştürücü araçlar olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir (Fullen, 2016; Myers, vd., 2000; Roscoe, 2009). Bu nedenle psikolojik danışma eğitimi sürecinde öğrencilere iyilik hâli ile ilgili bilgilerin, modelleri nasıl kullanabileceklerinin öğretilmesi ve kişisel olarak kendilerine uygulamalarının sağlanması anlamlı görünmektedir.

Uygulamadaki psikolojik danışmanlar ise hizmet verdikleri gruba göre danışanları ya da öğrencileriyle çalışırken iyilik hâlini çalışmalarıyla bütünleştirmek amacıyla dört adımlı bir yol izleyebilirler. Genel olarak bakıldığında ilk adım iyilik hâli ile ilgili model(ler)ini öğrencilere ya da danışanlara tanıtmak, ikinci adım o model(ler)e dayalı olarak geliştirilmiş ölçekleri ya da test dışı teknikleri kullanmaktır. Ardından bireylerin iyilik hâllerini artırmak amacıyla kullanılan model(ler)e dayalı olarak planlanmış müdahalelerin ya da stratejilerin kullanılması ve son adım olarak değişim için bireysel iyilik hâli planının yapılması gelmektedir (Granello, 2013; Myers ve Sweeney, 2004, 2007; Myers vd., 2000; Shannonhouse, vd., 2016). Bu aşamalar psikoeğitsel çalışmalar yapılırken de bireysel ya da grupla psikolojik danışma yapılırken de kullanılabilir. Bireysel iyilik planı, bireyin güçlendirmek istediği iyilik hâli alan(lar)a yönelik olarak değişim sağlamasına için yapılan davranışsal plandır (Shannonhouse vd., 2016). Bu planda bireyin güçlendirmek ya da değiştirmek istediği alan (lar)a odaklanılır ve değişim için hedefler belirlenir. Bu arada bireye, yararlanabileceği (kendi güçleri, diğer bireyler, kitaplar, web sayfaları, vb.) kaynakları değerlendirmesi için yardımcı olunur. Bu süreçte bireyin hedefine ulaşmasını engelleyebilecek konular üzerinde de durulması işe yaramaktadır. Müdahaleler belirleniyorken, daima danışanın gereksinimleri ve değiştirmeyi istediğini belirttiği alan (lar)ın dikkate alınması gerekmektedir (Myers ve Sweeney, 2007). Danışanlara iyilik hâli öğretiliyorken psikoeğitsel modelin kullanılması danışanların bir alanı değiştirmek için çalışırken diğer alanların da nasıl etkilendiklerini görmelerine ve iyilik hâlini bütüncül olarak görmelerine ve yaşam biçimlerini değiştirmede olumlu seçenekleri seçmelerine fırsat vermektedir (Shannonhouse, vd., 2016). Plana,

bireyin değişimin olduğunu nasıl anlayacağına ilişkin davranışsal ölçütlerin konması ve bu hedeflere ulaşmak için zaman belirlenip eklenmesi de (3- 6 ay, bir yıl) gerekmektedir.

3.3. Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalar

Psikolojik danışman eğitiminde iyilik hâli ve öz bakım ile ilgili ne tür derslerin verildiği, öğrencilerin iyilik hâllerini artırmak için neler yapıldığına ilişkin henüz fazla araştırma olmadığı için gelecekte yapılabilecek bir çok araştırma vardır. İlk olarak, iyilik hâli kavramını hedef alan ve psikolojik danışman adaylarının iyilik hâllerini artırmaya odaklanan, böylece onların da mezun olduktan sonra danışanlarının iyilik hâllerini artırıcı çalışmalar yapabilecek biçimde destekleyen derslere ya da uygulamalara ne kadar yer verildiği daha ayrıntılı olarak araştırılabilir. Psikolojik danışman eğitimcileri tarafından farklı derslerde iyilik hâliyle ilgili kavramlara ne kadar yer verildiği, ders dışında öğrencilerin iyilik hâllerini izlemeye ve desteklemeye yönelik ne gibi çalışmalar yapıldığı araştırılabilir. Ayrıca, lisans ve lisansüstü düzeyde psikolojik danışma eğitiminde öğrencilerin iyilik hâlini artırmaya yönelik ders programları geliştirilerek etkililikleri sınanabilir.

Bunun dışında psikolojik danışman eğitimcilerinin, psikolojik danışmanların, psikolojik danışma alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerini iyilik hâli konusundaki düşünceleri, iyilik hâli düzeyleri ve iyilik hâllerini etkileyen değişkenlerin neler olduğu araştırılabilir. Ayrıca, iyilik hâli kavramının psikolojik sağlamlık, öz yeterlilik, mesleki kimlik, yaşam doyumu gibi diğer psikolojik yapılarla ilişkileri araştırılabilir. Bunun yanı sıra iyilik hâli ile ilgili alanyazın ve araştırmalar veri madenciliği yöntemlerinden konu analizi yoluyla incelenebilir ve bu konudaki araştırma eğilimlerinin neler olduğu, öne çıkan temalar ve ihtiyaçlar ortaya konabilir. Bu ihtiyaçlara dayalı olarak farklı iyilik hâli modellerine ve farklı gelişim düzeylerine göre iyilik hâline yönelik psikoeğitsel programlar geliştirilerek etkililikleri sınanabilir ve etkili olduğu görülenlerin yaygınlaştırılması ve psikolojik danışman eğitiminde kullanılması için çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada ilk yazar makalenin tasarımını ve alanyazın taramasını, metnin oluşturulmasını ve tablo hazırlığını, ikinci yazar ise üniversitelerin web sayfalarının taranması, metin düzenlenmesini üstlenmiştir. Yazarlar tartışma kısmında ortak çalışmışlardır. Oran olarak ilk yazarın %70, ikinci yazarın %30 oranında katkısı olduğu söylenebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Aladağ, M. (2013). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında psikolojik danışma uygulaması öncesinde psikolojik danışma becerileri eğitimi: Betimsel bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 55-79.
- Aladağ, M., ve Kemer, G. (2016). Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonunun incelenmesi. *Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma, Proje Kesin Raporu*. Proje no: 12 EGF 003
- American Counseling Association. (2014). 2014 ACA Code of Ethics. <https://www.counseling.org/knowledge-center/ethics#2014code>
- Akturan, S., Sümbüloğlu, İ., Delibalta, B., ve Kumlu, G. (2023). COVID-19 pandemisinde tıp fakültesi öğrencilerinin iyilik hâli; karma yöntem tasarımı. *Journal of Turkish Family Physician*, 14(3), 164 – 174. <https://doi.org/10.15511/tjtfp.23.00364>.
- Alkan, N. (2022). Yeni Esenlik Ölçeği: Türkçe formu geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 285-306. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1011395>.
- Atıcı M., ve Çam, S. (2013). Okullarda PDR uygulamaları dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39),106-119.
- Altunkürek, Ş. Z., ve Yaşar, C. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları ile iyilik hâlleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Journal of Human Sciences*, 17(3), 921-934. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i3.5957>
- Altuntaş, O. (2022). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin iyilik hâli üzerine etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 9(3), 770-780. <https://doi.org/10.21020/husbfd.985060>
- Barden, S. M., Conley, A. H., ve Young, M. E. (2015). Integrating health and wellness in mental health counseling: Clinical, educational, and policy implications. *Journal of Mental Health Counseling*, 37(2), 152–163. <https://doi.org/10.17744/mehc.37.2.1868134772854247>
- Barnett, J. E., Baker, E. K., Elman, N. S., ve Schoener, G. R. (2007). In pursuit of wellness: The self-care imperative. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6), 603a
- Bedir, S., ve Kocabaş, F. (2015). Rejeneratif biyoloji. <http://www.acikbilim.com/2015/07/dosyalar/rejeneratif-biyoloji.html>
- Blount, A. J., Dillman, T., Dalena L., ve Lambie, G. W. (2020). Wellness in the helping professions: Historical overview, wellness models, and current trends. *Journal of Wellness*, 2(2), Article 6. <https://doi.org/10.18297/jwellness/vol2/iss2/6>
- Blount, A.J., Bjornsen, A. L., Kissinger, D.B., Schneider, K., Vik, L., ve Gonzalez-Voller, J. (2022). Wellness and professional quality of life in counselor-in-training interns: assessment of wellness and non-wellness-infused supervision, *Journal of Wellness*: 3(3), Article 9. <https://doi.org/10.55504/2578-9333.1065>
- Branco, S. F., ve Patton-Scott, V. (2020). Practice what we teach: Promoting wellness in a clinical mental health counseling masters program. *Journal of Creativity in Mental Health*, 15(3), 405-412. <https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1696260>
- Brubaker, M. D., ve Sweeney, T. J. (2021). Wellness and wellness counseling: History, status, and future. *Counselor Education and Supervision*, 60(4), 1-13. <https://doi.org/10.1002/ceas.12222>
- Burck, A. M., Bruneau, L., Baker, L., ve Ellison, L. (2014). Emerging counselors' perception of wellness: Implications for counselor development. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 5(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/2150137813518554>
- Carter, L.A., ve Barnett, J.E. (2015). *Self-care for clinicians in training: a guide to psychological wellness for graduate students in psychology*, Oxford University Press: New York.
- Cary, G. A., Wolff, A., Zueva, O., Pattinato, J., ve Hinman, V. F. (2019). Analysis of sea star larval regeneration reveals conserved processes of whole-body regeneration across the metazoa. *BMC biology*, 17(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s12915-019-0633-9>

- Ciziceno, M. (2022). The conceptions of quality of life, wellness and well-being: A literature review. In P. Corvo & F. M. Lo Verde (Eds), *Sport and Quality of Life Practices, Habits and Lifestyles* (pp. 11-27). Springer Link. https://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-93092-9_2
- Cummins, P. N., Massey, L., ve Jones, A. (2007). Keeping ourselves well: Strategies for promoting and maintaining counselor wellness. *The Journal of Humanistic Counseling*, 46(1), 35. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2007.tb00024.x>
- Çankaya, M. (2020). COVID-19 pandemisi ve sağlık çalışanlarının iyilik hâli değişimi. H. Nagy, R. Huseynov (Ed.), *International Congress on Social Sciences 7, 23-25 September 2020, Budapest, Hungary, Proceeding book*, 446-460.
- Çelik, M., Turunç, Ö., ve Bilgin, N. (2015). Çalışanların örgütsel adalet algılarının psikolojik sermaye üzerine etkisi: Çalışanların iyilik hâlinin düzenleyici rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (4), 559-585 <http://dx.doi.org/10.16953/deusbed.25259>
- Çetinbaş, T. (2022). Psikolojik danışman adaylarının iyilik hâllerinin bazı program ve üniversite değişkenleri açısından incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Council for Accreditation in Counseling and Related Educational Programs. (2009).
The CACREP 2009 Standards: Developing a Counselor Education Program Assessment. https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-education-and-supervision/docs/default-source/vistas/vistas_2010_article_23
- Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2016). 2016 CACREP standards. <http://www.cacrep.org/for-programs/2016-cacrep-standards/>
- Demirbaş-Çelik, N., ve Korkut-Owen, F. (2018). PDR öğrencilerinin iyilik hâli ve iyilik hâlini artırmaya ilgili düşünceleri. V. Uluslararası IX. Ulusal Psikiyatri Hemşireleri Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı (ss. 1320-1332).
- Demirbaş-Çelik, N., ve Korkut-Owen, F. (2022). Psikolojik danışman adaylarının iyilik hâli yıldızları: Bir izleme çalışması (Ed.İ. Yıldız) Sosyal ve Beşerî Bilimlerde Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler Kitabı (ss 44-65), İzmir, Serüven Yayınevi.
- Demir-Çelebi, Ç. (2023). Yaşlıların iyilik hâlleri ve İHYM ile ilgili deneyimleri: Bir pilot çalışma, (Ed. F. Korkut-Owen ve N. Demirbaş-Çelik), *İyilik Hâli Yıldızı Modeli: Kuramdan uygulamaya farklı gruplarla yapılan çalışmalar* (ss.175-204). Anı Yayıncılık. <https://aniyayincilik.com.tr/urunler/iyilik-hali-yildizi-modeli-kuramdan-uygulamaya-farkli-gruplarla-yapilan-calismalar/>
- Doğan, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik hâlinin "maneviyat" ve "serbest zaman" boyutlarının incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3 (26), 1-16.. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21446/229854>
- Dunn, H. L. (1959). High-Level wellness for man and society. *American Journal of Public Health and the Nations Health*, 49(6), 786-792
- Dye, L., Burke, M. G., ve Wolf, C. (2019). Teaching mindfulness for the self-care and well-being of counselors-in-training. *Journal of Creativity in Mental Health*, 15(2), 140-153. <https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1642171>
- Erbaş, M., ve Kağnıcı, Y. (2017). Seçim kuramına dayalı psikoeğitim programının ergenlerin riskli davranışları ve iyilik hâli üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64-Ek Sayı), 1594-1615. <https://doi.org/10.17755/esosder.327488>
- Erdoğmuş-Zorver, C., ve Demirbaş-Çelik, N. (2023). Kadınların İyilik Hâlleri ve İyilik Hâli Yıldızı Modeli ile İlgili Görüşleri. (Ed. F. Korkut-Owen ve N. Demirbaş-Çelik), *İyilik Hâli Yıldızı Modeli: Kuramdan uygulamaya farklı gruplarla yapılan çalışmalar* (ss. 143-174). Anı Yayıncılık. <https://aniyayincilik.com.tr/urunler/iyilik-hali-yildizi-modeli-kuramdan-uygulamaya-farkli-gruplarla-yapilan-calismalar/>
- Fidan, M., ve Usta, F. (2013). İyilik Hâli Ölçeği'nin Türkçe Formu'nun güvenilirlik ve geçerliğinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 265-269.
- Foster, T. (2010a). Encouraging student wellness: An expanded role for counselor educators. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 2(1), 10-22.

- Foster, T. (2010b). The Wellness Cube Model: An Adlerian-Based academic intervention model for promoting wellness. <https://www.csi-net.org/forums/Posts.aspx?topic=1000529>
- Fullen, M. C. (2019). Defining wellness in older adulthood: Toward a comprehensive framework. *Journal of Counseling & Development*, 97(1), 62–74. <https://doi.org/10.1002/jcad.12236>
- Fung, S.C. (2019). Effects of an experiential training group on psychological wellness and professional efficacy for counsellors-in-training. *Global Journal of Health Science*, 11(9), 22-33. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v11n9p22>
- Fye, H. J., ve Baltrinic, E. R. (2020). A phenomenological study of counseling students' learning about wellness. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 13(4). <https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol13/iss4/10>
- Gamby, K., Burno, D., ve Forristal, K. (2021). Wellness decolonized: The history of wellness and recommendations for the counseling field. *Journal of Mental Health Counseling*, 43(3), 228-245. <https://doi.org/10.17744/mehc.43.3.05>
- Gibson, D. M., Wolf, C. P., Kennedy, S. D., Gerlach, J., Degges-White, S., ve Watson, J. (2021). Development of the counselor wellness competencies. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 8(2), 130-145. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2021.1925997>
- Granello, P. F., ve Witmer, J. M. (2013). Theoretical models for wellness counseling. In P. F. Granello (Ed.) *Wellness Counseling* (pp. 29–36). Pearson Education
- Granello, P. F. (2013). *Wellness: Achieving a healthy lifestyle*. Upper Saddle Ridge, NJ: Pearson
- Güler, D., ve Ceyhan, E. (2020). Development of self-care behaviours in counsellors-in-training through an experiential self-care course: An action research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 49(3), 414–434. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1740915>
- Gürkan, U. (2014) Üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik hâlinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*. NWSA-Education Sciences, 1C0603, 9, (1), 18-35.
- Harrichand, J.J.S., Litam, S.D.A., ve Ausloos, C.D. (2021). Infusing self-care and wellness into CACREP curricula: Pedagogical recommendations for counselor educators and counselors during COVID-19. *The International Journal for the Advancement of Counselling*, 43(3), 372-385. <https://doi.org/10.1007/s10447-021-09423-3>.
- Harrington, S. (2016). “America’s healthiest campus”: The OSU well-being strategy model. *American Journal of Health Promotion*, 30(3), TAHP-2–TAHP-4 <https://doi.org/10.4278/ajhp.30.3.tahp-2>
- Hartwig-Moorhead, H. J., Duncan, K., ve Fernandez, M.S. (2023). The critical need for professional advocacy: A call to the counseling profession to value professional counselor identity, *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 10(1), 3-17, <https://doi.org/10.1080/2326716X.2023.2178985>
- Hettler, B. (1984). Wellness: encouraging a lifetime pursuit of excellence. *Health Values*, 8(4), 13-17. PMID: 10267293
- Hill, N. R. (2004). The challenges experienced by pre-tenured faculty members in counselor education: A wellness perspective. *Counselor Education & Supervision*, 44, 135-146. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01866.x>
- Hiott, E. H. (2014). Incorporating wellness and self-care into clinical supervision: Current practices of faculty supervisors in CACREP-accredited counseling programs. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. ProQuest Information & Learning
- Hollingsworth, M.A. (2015). Wellness: Paradigm for training and practice, *VISTAS Online*, Article 39, 1–19
- Hyatt-Burkhart D. (2019). Counselor self-care and personal development. In: Levels L.L, Hyatt-Burkhart, D., editors. *Clinical mental health counseling: Practicing in integrated systems of care*. pp. 281–305 New York: Springer.
- Ivey, A., Ivey, M., Myers, J., ve Sweeney, T. (2005). *Developmental counseling and therapy: Promoting wellness over the lifespan*. Framingham, MA: Microtraining.
- Kaplan, D. M., Tarvydas, V. M., ve Gladding, S. T. (2014). 20/20: A vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling & Development*, 92, 366-372. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00164.x>

- Kara, D., ve Korkut-Owen, F. (2023). Pandemi döneminde sağlık çalışanlarının iyilik hâlleri üzerine bir çalışma. Ed. F. Korkut-Owen ve N. Demirbaş-Çelik), *İyilik Hâli Yıldızı Modeli: Kuramdan uygulamaya farklı gruplarla yapılan çalışmalar* (ss. 117-142). Anı Yayıncılık.
- Kauppi, K., Vanhala, A., Roos, E., ve Torkki, P. (2023). Assessing the structures and domains of wellness models: A systematic review. *International Journal of Wellbeing*, 13(2), 1-19. <https://doi.org/10.5502/ijw.v13i2.2619>
- Kayış, A.R. (2017). İyilik Hâli Yıldızı Psiko-Eğitim Programının iyilik hâli ve psikolojik belirti düzeyleri üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Keller-Dupree, E. A., O'Lansen, C. C., Gwin, G. C., Choate, K., Carver, C. L., Kelly Shuler, M., ve Guidry, J. (2017). Innovative wellness education for wellness-in-training: A mixed- method study. *Journal of Counseling Practices*, 8(1), 45-60. <https://doi.org/10.22229/ijv304162>
- Kim, N., ve Mumbauer-Pisano, J. (2022). Promoting well-being from the start: Implementation of a wellness curriculum. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 15(1), 1-26. <https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol15/iss1/6>
- Koçyiğit-Özyiğit, M., İşleyen, F. (2016). Psikolojik danışmada süpervizör eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1813-1831.
- Korkut-Owen, F., ve Owen, D. W. (2012). İyilik Hâli Yıldızı Modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 24-33.
- Korkut-Owen, F., Doğan, T., Demirbaş-Çelik, N., ve Owen, D. W. (2016). İyilik Hâli Yıldızı Ölçeği'nin geliştirilmesi. [Development of the WellStar Scale] *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5013-5031. <https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4130>
- Korkut-Owen, F., Demirbaş-Çelik, N., ve Doğan, T. (2017a). Üniversite öğrencilerinde iyilik hâlinin yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (64-Ek Sayı), 1461-1479, <https://doi.org/10.17755/Esosder.300405>
- Korkut-Owen, F., Demirbaş-Çelik, N., ve Doğan, T. (2017b). Yetişkinlerde iyilik hâli Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(53), 600-611. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334148>,
- Korkut-Owen, F., Demirbaş-Çelik, N., ve Doğan, T. (2018). Yaş, cinsiyet ve yaşam doyumlarına göre ortaöğretim öğrencilerinde iyilik hâli. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 379-397. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1222>
- Korkut-Owen, F., ve Öğretmen, T. (2013). Beş Faktörlü İyilik Hâli Ölçeği-Ergen Formu: Türk Ergenler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 53-73.
- Korkut-Owen, F. (2023). Psikolojik danışma ve rehberlik yüksek lisans öğrencilerinin iyilik hâlleri ve İHYM ile ilgili görüşleri, (Ed. F. Korkut-Owen ve N. Demirbaş-Çelik), *İyilik Hâli Yıldızı Modeli: Kuramdan uygulamaya farklı gruplarla yapılan çalışmalar* (ss. 117-142). Anı Yayıncılık.
- Korkut-Owen, F., Tuzgöl Dost, M., ve Çaykuş, E. T. (2023). Psikolojik danışma ve rehberlik doktora programı öğrencilerinin aldıkları eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(58), 2641-2662. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1293244>
- Lawson, G. (2007). Counselor wellness and impairment: A national survey. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 46(1), 20-34. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2007.tb00023.x>
- Lawson, G., ve Myers, J. E. (2011). Wellness, professional quality of life, and career-sustaining behaviors: What keeps us well? *Journal of Counseling & Development*, 89, 163-171. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00074.x>
- Lawson, G., ve Venart, B. (2005). Preventing counselor impairment: Vulnerability, wellness, and resilience. In *VISTAS: Compelling perspectives on counseling*. <https://www.counseling.org/Resources/Library/VISTAS/vistas05/Vistas05.art53.pdf>
- Marshall, R.C. (2018). Counselor educators' wellness levels' impact on how they promote wellness. (Unpublished doctoral dissertation). University of Tennessee, https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/5058
- McBain, T. (2019). Resiliency and doctoral student attrition in counselor education. *Open Access Journal of Journal of Behavioural Science and Psychology*, 2(2), 1-9.

- Meany-Walen, K. K., Davis-Gage, D., ve Lindo, N. A. (2016). The impact of wellness-focused supervision on mental health counseling practicum students. Faculty Publications. 1018.
<https://scholarworks.uni.edu/facpub/1018>
- Memnun, S. (2006). Algılanan esenlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve beden eğitimi öğretmenlerinin esenlik algıları. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi
- Miller, G., ve Foster, L. T. (2010). A brief summary of holistic wellness literature. *Journal of Holistic Healthcare*, 7(1), 4-8.
- Mumbauer-Pisano, J., ve Kim, N. (2021). Promoting wellness in counselors-in-training: Impact of a wellness experiential group. *Counselor Education and Supervision*, 60(3), 224–234.
<https://doi.org/10.1002/ceas.12213>
- Myers, J. E. (1992). Wellness, prevention, development: The cornerstone of the profession. *Journal of Counseling and Development*, 71 (2), 136-139.
- Myers, J. E., ve Sweeney, T. J. (2004). The indivisible self: An evidence-based model of wellness. *Journal of Individual Psychology*, 60, 234-244.
- Myers, J. E., ve Sweeney, T. J. (2005). *Counseling for wellness: Theory, research, and practice*. American Counseling Association.
- Myers, J. E., ve Sweeney, T. J. (2007). *Wellness in counseling: An overview (ACAPCD-09)*. Alexandria, VA: American Counseling Association
- Myers, J., Trepal, H. C., Ivers, N., ve Wester, K. L. (2016). Wellness of counselor educators: Do we practice what we preach? *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 3, 22-30.
- Myers, J. E., ve Sweeney, T. J. (2008). Wellness counseling: The evidence base for practice. *Journal of Counseling & Development*, 86, 482-493. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00536.x>
- Myers, J. E., Mobley, A. K. ve Booth, C. S. (2003). Wellness of counseling students: Practicing what we preach. *Counselor Education and Supervision*, 42(4), 264-274. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01818.x>
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., ve Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 251-266.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x>
- Myers, J.E. (2001). *Well Workbook*. Mind Garden Publisher, LA.
- Nice, M. L., Brubaker, M. D., Asempapa, B., Gibson, D. M., Kennedy, S. D., Moore, C. M., ve McMullen, J. W. (2023). Wellness and well-being in counseling research: A 31-year content analysis. *Journal of Counseling & Development*, 101(3), 251-263 <https://doi.org/10.1002/jcad.12467>
- Ohr, J. H., Clarke, P. B., ve Conley, A. H. (2019). *Wellness counseling: A holistic approach to prevention and intervention*. American Counseling Association.
- Pence-Wolf, C. P., Thompson, I. A., Thompson, E., ve Smith-Adcock, S. (2014). Refresh your mind, rejuvenate your body, renew your spirit: A pilot wellness program for counselor education. *Journal of Individual Psychology*, 70(1), 57-75. <https://doi.org/10.1353/jip.2014.0001>
- Pence-Wolf, C., Thompson, I., ve Smith-Adcock, S. (2012). Wellness in counselor preparation: Promoting individual wellbeing. *Journal of Individual Psychology*, 68(2), 164-181.
<https://doi.org/10.1353/jip.2014.0001>
- Perepiczka, M., ve Balkin, R. S. (2010). Relationship between wellness and age, matriculation, and relationship status of counselor education doctoral students. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 49, 203-216. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2010.tb00098.x>
- Pirtle, T., Wang, X., Brown, R., ve Lainas, H. L. (2019). Influence of a wellness course on meaning-in-life and anxiety of counselors-in-training. *Journal of Hispanic Higher Education*, 18(1), 3–15.
<https://doi.org/10.1177/1538192717719131>
- Remley, T. P., ve Herlihy, B. (2020). *Ethical, legal, and professional issues in counseling (6th ed.)* Upper Saddle River, NJ: Pearson

- Renger, R. F., Midyett, S. J., Mas, F. G. S., Erin, T. D., McDermott, H. M., Papenfuss, R. L., Eichling, P. S., Baker, D. H., Johnson, K. A., ve Hewitt, M. J. (2000). Optimal Living Profile: An inventory to assess health and wellness. *American Journal of Health Behavior*, 24(6), 403–412. <https://doi.org/10.5993/AJHB.24.6.1>
- Roach, L. F., ve Young, M. E. (2007). Do counselor education programs promote wellness in their students? *Counselor Education and Supervision*, 47(1), 29-45. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2007.tb00036.x>
- Romano, J. L., Koch, J., ve Wong, Y. J. (2012). Prevention in counseling psychology: Promoting education, health, and well-being across the life cycle. In N. A. Fouad, J. A. Carter ve L. M. Subich (Eds.), *APA handbook of counseling psychology*, Vol. 1. Theories, research, and methods (pp. 345–367). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13754-013>
- Roscoe, L. J. (2009). Wellness: A review of theory and measurement for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 87(2), 216-226. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00570.x>
- Shannonhouse, L. R., Myers, J. E., ve Sweeney, T. J. (2015). Counseling for wellness. In M. A. Stebnicki, *The professional counselor's desk reference* (2nd ed.). (pp617-623) Springer Publishing Company. <https://doi.org/10.1891/9780826171825.0093>
- Siyez, D.M., Esen, E., Seymenler, S., ve Öztürk, B. (2017). Beliren Yetişkinler için İyilik Hâli Ölçeği'nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. 2. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi içinde (s.83-84). İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Smith, H. L. (2006). The relationship among wellness, severity of disturbance, and social desirability of entering master's-level counseling students [Unpublished doctoral dissertation]. University of Central Florida
- Stalnaker-Shofner, D. M., ve Manyam, S. B. (2014). The effect of a wellness intervention on the total wellness of counseling practicum graduate students. *Practitioner Scholar: Journal of Counseling & Professional Psychology*, 3, 48-62.
- Stoewen , D. L. (2017). Dimensions of wellness: Change your habits, change your life. *Canadian Veterinary Journal*, 58(8), 861-862. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28761196/>
- Stokes, J. T., ve Hunter, Q. (2020). Counselor educators' integration of wellness with doctoral students within CACREP-Accredited Programs. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 13(3). <http://dx.doi.org/10.7729/42.1406>
- Şahin, D., ve Arslan, T. (2023). İş yerinde iyilik hâli ölçeğinin kısa formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 19(3), 623-637 . <https://doi.org/10.17130/ijmeh.1257272>
- Thomas, D. A., ve Schuldt, L. M. (2012). Creatively training wellness-minded counselors. *Idea and Research You Can Use: VISTAS*, 1-9. https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-education-and-supervision/docs/default-source/vistas/vistas_2012_article_20
- Toptaş Kılıç, S., ve Öz, F. (2020). Kanser hastalığı olan bireylerde Bütüncül İyilik Hâli Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 11(2), 141-147. <https://doi.org/10.14744/phd.2019.26213>
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2021). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Eğitimi Ulusal Standartları taslağı <https://pdr.org.tr/wp-content/uploads/2022/05/Turk-PDR-Dernegi-PDR-EPDAB-PDR-Lisans-Egitimi-Ulusal-Standartlari>
- Venart, E., Vassos, S., ve Pitcher-Heft, H. (2007). What individual counselors can do to sustain wellness. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 46(1), 50-65. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2007.tb00025.x>
- Walker, S., ve Hill-Polerecky, D. (1996). Psychometric evaluation of the Health-Promoting Lifestyle Profile II. Unpublished manuscript. Omaha, University of Nebraska Medical Center.
- Yager, G. G., ve Tovar-Blank, Z. G. (2007). Wellness and counselor education. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 46(2), 142-153.
- Yükseköğretim Kurulu (2018a). Öğretmen yetiştirme lisans programları. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYR/10279/%2017589
- Yükseköğretim Kurulu (2018b). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/rehberlik_psiikolojik.pdf/417fa2f0-1361-44ae-b06a-2b866f27156c

Yükseköğretim Kurulu (2020). Öğretmenlik programları müfredatı. 75850160-199-E.50746 sayılı yazı.
<https://str.giresun.edu.tr/Files/UploadFiles/b-1-1-d-yok-mufredat-degi...-2032021172315.pdf>

Yüksek Öğretim Program Atlası- YÖK (2023). Lisans tercih sihirbazı. yokatlas@yok.gov.tr.

Yükseköğretim Kurulu (2023). Türlerine göre mevcut üniversite sayısı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The concept of wellness is directly related to the developmental, strengths-oriented and preventive philosophies that form the foundations of the counseling and guidance profession. The American Counseling Association (ACA) has recognized that the counseling profession is an advocate for health and wellness, and subsequently, lifelong wellness enrichment has become a core area of work for the counseling profession (Ivey et al., 2005). The Council for Accreditation in Counseling and Related Educational Programs (CACREP, 2024), which accredits counseling and related educational programs in the United States, also expects wellness to be incorporated in counseling education programs.

The concept of wellness is the contemporary equivalent of the concept of a healthy lifestyle, which was mentioned in different forms in ancient cultures (Gamby et al., 2021; Myers, 2001; Renger et al., 2000). After reviewing the interdisciplinary literature, Myers et al. (2000) define wellness as a lifestyle centered on optimal health and well-being, integrating mind, body, and spirit, having personal goals and experiencing a more meaningful life, and being functional in society, oneself, and the environment. In the literature, there are studies comparing different models developed in relation to wellness, which indicates the multiplicity of models of wellness (e.g., Ciziceno, 2022; Fullen, 2019; Granello & Witmer, 2013; Kauppi et al., 2023; Miller & Foster 2010; Roscoe, 2009). Although the number of dimensions in the models varies, social, emotional, physical, cognitive and spiritual dimensions are emphasized in all models (Miller & Foster 2010; Roscoe, 2009).

Wellness and Psychological Counseling and Guidance Education

ACA's code of ethics includes as a standard that counselors should engage in self-care activities and enhance their emotional, physical, spiritual and cognitive wellness in order to fulfill their professional responsibilities and mentions the need for both counselor educators and counseling students to monitor their own wellness (ACA Code of Ethics, 2014). Therefore, it is underlined that both counselor educators and counselors in training (CIT) should pay attention to their self-care and engage in behaviors that increase their wellness. In the literature, it is emphasized that counselors who do not have high levels of wellness cannot provide optimal services to their clients (e.g., Lawson, 2007; Venart et al., 2007), and counselors with high levels of wellness can more effectively work on increasing the wellness of their clients (e.g., Blount et al., 2020; Lawson & Myers, 2011). Therefore, the importance of teaching models and assessment tools related to wellness to CITs throughout counseling education and practicing on this subject is emphasized in different publications (e.g., Branco & Patton-Scott, 2020; Lawson & Myers, 2011).

Studies show that providing training on wellness to CITs leads them to understand the value of wellness (Pence-Wolf et al., 2014), enables them to find life more meaningful (Pirtle et al., 2019), and increases their courage about how they can help their clients achieve their wellness goals (Kaplan et al., 2014). In addition, such trainings increase CITs' self-awareness, make them feel more socially connected (Dye et al, 2019), give them ideas about using this model when working with clients (Fye & Baltrinic, 2020), and generally increase their wellness (Fung, 2019; Kim & Mumbauer-Pisano, 2022; Marshall, 2018; Mumbauer-Pisano & Nayoung, 2021; Perepiczka & Balkin, 2010; Stalnaker-Shofner & Manyam, 2014). The research have showed the positive effects of providing CITs with training on wellness during the counseling education process.

Based on this, it could be asked if counseling and guidance (PCG) education cover the courses related to wellness in Türkiye, sufficiently. In order to answer this question to some extent, the

undergraduate, master's and doctoral education programs of 23 universities (15 state + 8 private), which correspond to one fourth of the 87 state and private universities in Türkiye (YÖK, 2023) with PCG programs, were examined. It was found that the number of courses on this topic in graduate education is limited. Although the number of courses directly related to wellness and self-care in undergraduate curricula is quite limited, it is seen that there are selective courses on the five dimensions most emphasized in wellness models. Additionally, it could be seen that the programs cover preventive guidance and counseling courses sufficiently, which is important considering the preventive function of wellness. However, more work is needed to comprehensively investigate how often these lessons are offered, how they are taught, and whether they are supported by practices that support CITs' personal development and raise awareness.

Conclusion and Suggestions

This article also presents three groups of suggestions on wellness in psychological counseling and guidance. The first group includes suggestions on how wellness can be included in the counseling education process in Türkiye. The second group includes thoughts and suggestions on teaching wellness and wellness models to CITs during counselor education, showing them how to use these models, and enabling them to apply these models to themselves. The last group includes suggestions for future research on wellness in psychological counseling and guidance.



Kitap İncelemesi: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Yardımlı Destekleyici İletişim

Book Review: Aided Augmentative Communication for Individuals with Autism Spectrum Disorders

Güzidenur YOLCU¹

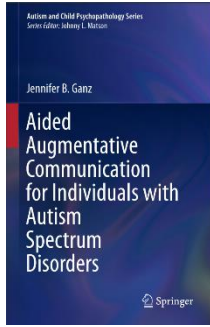
Makale Türü²: Kitap İncelemesi

Başvuru Tarihi: 23.05.2024

Kabul Tarihi: 14.10.2024

Atıf İçin: Yolcu, G. (2024). Kitap incelemesi: Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için yardımcı destekleyici iletişim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 8(4), 1187-1192.

¹ Araştırma Görevlisi, Erciyes Üniversitesi, gyolcu@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5646-2210 (Başlıca yazar)



Alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri (ADİS), yaşına uygun olarak sözel iletişim kuramayan bireylerin sözel iletişim becerilerinin yerini almayı veya mevcut sözel iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan iletişim sistemleri olarak tanımlanmaktadır (Ganz vd., 2019). ADİS yardımsız ve yardımcı olmak üzere iki türde sınıflandırılmaktadır (Beukelman ve Light, 2020). Yardımsız ADİS, iletişim kurmak için vücudun kullanılmasına dayanıp (Reichle vd., 2019) herhangi bir araç-gereç ya da teknoloji kullanımını gerektirmezken (örneğin, işaret dili ve jest kullanımı), yardımcı ADİS bir tür araç-gereç veya teknoloji kullanımını gerektirmektedir. Yardımlı ADİS; iletişim panoları, resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sistemi (PECS) gibi düşük teknolojili araçları ve ADİS mobil uygulamaları, konuşma üreten cihazlar gibi orta-yüksek teknolojili araç-gereçleri içermektedir (Beukelman ve Light, 2020).

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin yaklaşık %30'u ya hiç konuşamaz ya da çok az kelimeyle konuşabilirler (Norrelgen vd., 2015). Bu bireylerin iletişim becerilerini desteklemek için etkili bir müdahale olarak ADİS'in uygulanması önerilmektedir (Reichle vd., 2019). OSB olan bireyler için ADİS müdahalesi, özellikle OSB'nin yaygınlığının gittikçe artması ve bireylerin de karmaşık iletişim gereksinimi konusunda yüksek risk altında olmaları nedeniyle kritik bir araştırma alanı olarak görülmektedir (Wattanawongwan vd., 2023). Karmaşık iletişim gereksinimi, dilin bileşenlerinde yaşanan önemli düzeyde anlama ve üretme sorunları sonucunda konuşamayan ya da çok az kelimeyle konuşabilen bireylerin iletişim kurma ihtiyaçlarını ifade eden bir terimdir (Reichle vd., 2019). OSB olan birçok bireyin karmaşık iletişim kurma gereksinimi vardır (Beukelman ve Light, 2020).

Alanyazında ADİS müdahalesinin, geniş bir yaş aralığında ve farklı özelliklerde birçok bireyin karmaşık iletişim gereksinimini karşılaması amacıyla kullanımının yaygınlaşmasına yönelik önemli gelişmeler olmuş ve özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte ADİS müdahalesinin kabul edilebilirliğinin ve uygulanabilirliğinin artması konusunda belli bir yol alınmıştır. Ancak karmaşık iletişim gereksinimine sahip bireylerin ADİS müdahalesine erişimleri ve ADİS kullanan bireylerin de bu müdahaleden en üst düzeyde yararlanmaları konusunda yapılacak araştırmalara olan ihtiyaç hâlen devam etmektedir (Light vd., 2019). Dolayısıyla araştırmacıların ADİS'e ilişkin sınırlılıkları ele alarak bu alandaki eksiklikleri gidermeye çalışması gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, ADİS'in yakın zamandaki durumunun ne olduğu ve alanın nereye doğru yön alması gerektiği konusunda öneriler sunmak amacıyla yazılan "Aided augmentative communication for individuals with autism spectrum disorders" adlı kitap incelenmiş ve tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu kitapta, yardımcı ADİS'in resim, sembol ya da yazı gibi görsel unsurları içermesi, içerdiği görsel unsurlar sayesinde soyut kavramların somut temsillerini sağlaması, gelişmiş motor becerilerin kullanımını gerektirmemesi ve bireylerin sosyal etkileşimlerde bulunabileceği bir araç-gereç sunması nedeniyle OSB olan bireyler için oldukça uygun olduğu belirtilerek yardımcı ADİS'e odaklanılmıştır. Kitap, özel eğitim alanında doktora yapan iki öğrencinin katkılarıyla, Texas A&M Üniversitesi'nde özel eğitim profesörü olarak çalışan Jennifer B. Ganz tarafından yazılmış ve 2014 yılında yayımlanmıştır. Yazar Ganz, OSB ve diğer gelişimsel yetersizliği olan bireylerin sosyal iletişim becerilerini geliştirmek için teknoloji kullanımına yönelik özellikle ADİS'e odaklanarak araştırmalar yürütmektedir.

Kitap üç kısım, dokuz bölümden oluşmaktadır. Kitabın, "Giriş ve Genel Bakış" başlıklı birinci kısmında (bölüm 1, 2, 3 ve 4), yardımcı ADİS'e ilişkin kitabın diğer kısımlarına temel oluşturacak açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir. Birinci kısmın ilk bölümünde karmaşık iletişim gereksinimine sahip OSB olan bireylerin işlevsel konuşma geliştirememesi sorununa dikkat çekilerek OSB olan bireylerin başkalarıyla iletişim kurma gereksinimlerinin önemi vurgulanmıştır. OSB olan bireylerin iletişim

yeterliğini geliştirmede etkili bir müdahale olarak belirtilen ADİS'e kısa bir giriş yapılarak ADİS'in ve yardımcı ADİS türünün bu bireylere yönelik müdahalelerde tercih edilmesi yönündeki avantajları açıklanmıştır.

İkinci bölümde yardımcı ADİS'e ilişkin daha ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Düşük ve yüksek teknoloji ADİS'in ne olduğu ile özelliklerine ilişkin bilgiler, bu iki türün avantajları ve dezavantajları açıklanarak verilmiş ve bu türlere ilişkin yardımcı ADİS görselleri sunulmuştur. Yazar, yüksek teknoloji ADİS'in düşük teknoloji ADİS'e göre OSB olan bireyler için daha dikkat çekici bulunabileceğini, değişikliklerin daha kolay yapılabileceğini ve gittikçe daha hafif cihazların üretildiği için taşınmalarının kolay olabileceğini vurgulamış ve ADİS'in sosyal geçerliliğinin artırılarak sürdürülebilir kullanımını sağlamada bu özelliklerin önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu bölümde yüksek teknoloji yardımcı ADİS'in ekran türleri ve ekranlara yerleştirilen sembollerin düzenlenişi hakkında bilgiler sunulmuştur. Ardından OSB olan ve diğer gelişimsel yetersizliği olan bireylerle yardımcı ADİS konusunda yapılan derleme ve meta-analiz çalışmalarının sonuçları paylaşılmış ve yorumlanmıştır. Yazar, ADİS'in etkililiğinin çoğunlukla çocuklar üzerinde incelendiğini belirterek genç yetişkinlik dönemindeki bireyler üzerinde etkililik çalışmaları yapılmasının, ADİS'in hangi yaş grubundaki bireyler için daha etkili olduğunu bilmek ve bu yaş grubundaki bireyler için ADİS'in etkililiğini arttırmak amacıyla hangi uyarlamaların yapılması gerektiğini bilme açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yazar, farklı kültürlere sahip bireyler için de ADİS konusundaki çalışma eksikliklerinin giderilmesinin bu gruptaki bireyler için ADİS'in etkililiğinin artırılması açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan ADİS türleri arasında yapılan karşılaştırmalı araştırmalara, bireylerde en üst düzeyde çıktı elde etmek için ADİS ile kullanılacak öğretim stratejilerinin belirlenmesine ve gerçek ortamlarda paydaşlarla yürütülen araştırmalara halen gereksinim olduğu vurgulanmıştır.

Üçüncü bölümde, öncelikle yardımcı ADİS'in hangi özelliklere sahip OSB olan bireyler için uygun olduğu konusunda bilgi verilmiştir. Bireylerin iletişim becerilerine yönelik performans düzeylerini belirlemek ve bireyler için uygun yardımcı ADİS'i seçmek amacıyla yapılacak değerlendirmelerin; bireylerin sözel iletişim becerilerinde eksiklik göstermeleri, yaygın olarak sosyal beceri yetersizlikleri yaşamaları ve uygun ADİS'i belirleme konusunda kullanılacak sınırlı sayıda değerlendirme aracının olması nedeniyle zorluklar taşıdığı belirtilmiştir. Ancak bu zorluklar göz önüne alınarak OSB olan bireylerin iletişim becerilerine ilişkin performansını belirlemek, uygun ADİS'i seçmek ve ADİS'e yönelik iletişim hedeflerini belirlemek amacıyla yapılacak değerlendirmelerin neleri içermesi gerektiği, özellikleri, nasıl yapılacağı ve değerlendirme yöntemleri konusunda rehber niteliğinde açıklamalar yapılmıştır.

Dördüncü bölümde ise yardımcı ADİS müdahalesinin başarılı bir şekilde uygulanmasında aile üyeleri ve çeşitli disiplinlerde çalışan diğer paydaşlar arasındaki iş birliğinin kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanarak, bu paydaşların karmaşık iletişim gereksinimine sahip OSB olan bireylerin doğru bir şekilde değerlendirilmesinde, uygun ADİS'in seçimine yardımcı olmada ve müdahalenin birçok ortamda uygulanmasında önemli rollerinin olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla bu bölümde, ADİS'in OSB olan bireyler için işlevsel bir iletişim sistemi haline getirilmesi amacıyla paydaşlar arasında kurulan iş birliği çerçevesinde paydaşlardan birey için uygun ADİS'i seçme ve bireyin ADİS'i farklı ortamlarda kullanımı konusunda bilgi almaya yönelik açıklamalar yapılmıştır.

Kitabın "OSB Olan Bireylere Yardımlı ADİ Sağlamaya Yönelik Müdahaleler ve Teknikler" başlıklı ikinci kısmında (bölüm 5, 6 ve 7) karmaşık iletişim gereksinimine sahip OSB olan bireylerin doğal bağlamlarda desteklenmeleri konusunda bilgiler verilmiştir. Bu doğrultuda beşinci bölümde ADİS

müdahalesinin etkisini arttırmak için OSB olan bireylerin doğal ortamlarda ADİS kullanmayı öğrenmelerinin kritik öneminden yola çıkılarak bu bağlamlarda öğretim sunmak için geliştirilen çeşitli müdahaleler konusunda temel bilgiler verilmiştir. Ardından ADİS müdahalesi ile doğal öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl kullanılacağı örnekler verilerek açıklanmıştır. Bu açıklamayı takiben OSB olan bireylerin eğitiminde uygulamalı davranış analizi (UDA) tekniklerinin oldukça etkili olduğu ve dolayısıyla da doğal öğretim uygulamalarının bu tekniklerin birleşimini içermesi gerektiği belirtilerek ADİS müdahalesinin doğal öğretim ile UDA tekniklerinin birleşimiyle nasıl sunulduğuna ilişkin senaryo örneği de sunularak bilgi verilmiştir. Bölümün sonunda OSB olan ve diğer gelişimsel yetersizliği olan bireylerle yardımcı ADİS kullanımında doğal öğretim uygulamaları üzerine yapılan araştırmalar incelenerek bulguları yorumlanmıştır.

Altıncı bölümde, OSB olan bireylerin başkalarıyla etkileşim başlatma konusunda yetersizliklerinin olması nedeniyle öğrenme fırsatları elde edememeleri ve başkalarını gözlemleyerek öğrenme konusunda yetersizlik yaşamaları nedeniyle çevrelerindeki kişilerin öğretim sürecine katılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Aile üyelerinin ve akranların ADİS kullanan OSB olan bireylerin iletişim becerilerini doğal ortamlarda uygulamalarına yardımcı olmaları ve doğal iletişim paydaşları olarak OSB olan bireyler için hedeflenen becerilerin genellenmesini ve zaman içinde sürdürülmesini teşvik etme konusunda uygun bir konumda oldukları ifade edilmiştir. Buna dayanarak ADİS müdahalesinde ebeveyn aracılı ve akran aracılı müdahalelerin gerekliliği, neleri içermesi gerektiği ve nasıl uygulanacağı konusunda rehber olacak bilgiler verilmiştir. Bu bilgileri takiben karmaşık iletişim gereksinimine sahip OSB olan bireylerle yapılan akran ve ebeveyn aracılı ADİS müdahale araştırmalarının ve diğer gelişimsel yetersizliği olan bireylerle yapılan akran ve ebeveyn aracılı ADİS müdahale araştırmalarının incelemesine yer verilerek, ADİS müdahalesinde ebeveyn ve akran aracılı müdahalelerin etkililiğine yönelik araştırma desteği sunulmuştur.

Yedinci bölümde, problem davranış sergileyen karmaşık iletişim gereksinimine sahip OSB olan bireyler için işlevsel iletişim öğretimi kapsamında ADİS müdahalesinin uygulanmasına değinilmiştir. Karmaşık iletişim gereksinimine sahip OSB olan bireylerin genellikle problem davranış sergiledikleri ve problem davranışların bireylerin yaşadığı iletişim zorluklarından kaynaklı olabileceği belirtilmiştir. İşlevsel iletişim öğretimi de bu temele dayanarak bireye uygun iletişim davranışları kazandırma yoluyla problem davranışın azaltılmasını içeren bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Yazar, işlevsel iletişim öğretiminin iki temel adımı olan işlevsel davranış değerlendirme ve işlevsel iletişim öğretiminin uygulanması konusunda senaryo örneği de sunarak açıklamalarını desteklemiştir.

Kitabın son kısmı olan “ADİ’de Tartışmalı Konular” başlıklı üçüncü kısımda (bölüm 8 ve 9) ise bireylerin karmaşık iletişim gereksinimini karşılamak söz konusu olduğunda alanyazında tartışma konusu olmuş *kolaylaştırılmış iletişimin (facilitated communication)* ve işaret dilinin OSB olan bireylerin eğitiminde kullanımı konusuna açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda sekizinci bölümde kolaylaştırılmış iletişimin geliştiricilerinin ve yararlarını raporlayan yayınların iddiaları araştırma temelli bir bakış açısıyla tartışılmıştır. Yazar, kullanımı tavsiye edilmeyen kolaylaştırılmış iletişime yönelik verdiği bilgilerin, kolaylaştırılmış iletişimin nasıl uygulanacağına ilişkin bir açıklama olmadığı, aksine bu konudaki tehlikelere yönelik dikkat çekme amacıyla verildiği konusunda okuyucuları uyarmıştır.

Kitabın son bölümü olan dokuzuncu bölümde ise OSB olan bireyler için uygun bir iletişim müdahalesi seçeneği olma konusunda işaret dili ve yardımcı ADİS karşılaştırılmıştır. Bu bölümde yazar, OSB olan bireylerle yürütülen işaret diliyle ilgili araştırmaların sınır ve sınırlılıklarını ortaya koyarak tartışmış ve OSB olan bireyler için işaret dili kullanımını teşvik etmeyi amaçlamadığının altını çizerek

uygulamacıların iletişim müdahaleleri belirlerken bilinçli seçimler yapmaları konusunda yol gösterici olmayı amaçladığını belirtmiştir. Kitabın üçüncü kısmının, karmaşık iletişim gereksinimine sahip OSB olan bireyler için iletişim müdahalesi seçerken bilimsel bir bakış açısıyla karar verme konusunda okuyuculara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

İşlevsel sözel iletişim becerisine sahip olmayan OSB olan bireyler, kendilerini ifade etme ve başkalarıyla sosyal etkileşim kurma yönünden yaşamın her alanına (örneğin; eğitim, iş-meslek yaşamı ve sosyal yaşam) katılımda ciddi kısıtlamalarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Beukelman ve Light, 2020). İşlevsel iletişim, OSB olan bireyler için temel bir gereksinimdir ve bireylerde gelişiminin sağlanması için etkili bir iletişim müdahalesinin uygulanmasını gerektirmektedir. ADİS'in bireylerin iletişim yeterliliğini geliştirme ve yaşamın her alanına katılımları konusunda büyük bir fırsat sunması, OSB olan bireylerin eğitiminde etkili bir iletişim müdahalesi olarak kullanımını kaçınılmaz bir durum haline getirmektedir. Dolayısıyla OSB olan bireylerin eğitiminde rol oynayan eğitimciler ve terapistler gibi kişilerin ADİS müdahalesi konusunda bilgi sahibi olması bireylerin iletişim becerilerinin desteklenmesi açısından önemlidir. Bu kitap; yardımcı ADİS'in ne olduğuna, hangi özelliklerdeki OSB olan bireyler için uygun olduğuna, uygun ADİS'i seçme ve ADİS'e ilişkin hedef belirlemek için yapılacak değerlendirmelere ve ADİS'in uygulanmasına yönelik pratik bilgiler sunmaktadır. OSB olan bireylere yardımcı ADİS'in uygulanması konusunda temel bilgiler edinmek isteyen eğitimcilerin, dil ve konuşma terapistlerinin ve özel eğitim alanında lisans ya da lisansüstü eğitim gören öğrencilerin bu kitaptan yararlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yazarın, kitabın çoğu bölümünde yer verdiği araştırma incelemeleri üzerinden zaman geçmiş olmasına rağmen bu incelemelerde vurgulanan gereksinimlerin halen devam etmesi yönünden ise kitap, ADİS konusunda çalışmak isteyen araştırmacılar için önemli bir kaynak olarak önerilmektedir. Son olarak genel bir değerlendirme yapıldığında kitabın, karmaşık iletişim gereksinimine sahip OSB olan bireyler için yardımcı ADİS müdahalesini bilimsel araştırma temelli bir yaklaşımla ele alarak açıklaması, OSB olan bireylerin eğitiminde ADİS kullanımının önemi konusunda alanyazına değerli bir katkı olarak görülmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Çalışmada çıkar çatışması bulunma durumu yoktur.

KAYNAKLAR

- Beukelman, D. R., & Light, J. C. (2020). *Augmentative & alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (Fifth edition). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ganz, J. B., Hong, E. R., Leuthold, E., & Yllades, V. (2019). Naturalistic augmentative and alternative communication instruction for practitioners and individuals with autism. *Intervention in School and Clinic, 55*(1), 58-64. <https://doi.org/10.1177/1053451219833012>
- Light, J., McNaughton, D., Beukelman, D., Fager, S. K., Fried-Oken, M., Jakobs, T., & Jakobs, E. (2019). Challenges and opportunities in augmentative and alternative communication: Research and technology development to enhance communication and participation for individuals with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication, 35*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1556732>
- Norrelgen, F., Fernell, E., Eriksson, M., Hedvall, Å., Persson, C., Sjölin, M., Gillberg, C., & Kjöller, L. (2015). Children with autism spectrum disorders who do not develop phrase speech in the preschool years. *Autism, 19*(8), 934-943. <https://doi.org/10.1177/1362361314556782>
- Reichle, J., Simacek, J., Wattanawongwan, S., & Ganz, J. (2019). Implementing aided augmentative communication systems with persons having complex communicative needs. *Behavior Modification, 43*(6), 841-878. <https://doi.org/10.1177/0145445519858272>
- Wattanawongwan, S., Ganz, J. B., Hong, E. R., Dunn, C., Yllades, V., Pierson, L. M., Baek, E., & Foster, M. (2023). Interventions for improving social-communication skills for adolescents and adults with ASD: A meta-analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 10*(3), 391-405. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00300-8>