

ISSN 2149-0848



ULUSLAR ARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editor
Dr. Onur KOKSAL

Editor Yardımcıları
Hatice Sezgin



Yıl/Year VI, Sayı/Issue XI, 2019



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE



Editörden

2014 yılında çalışmalarına başladığımız **INESJOURNAL**'ın (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) yirminci birinci sayısını yayınlamış bulunmaktayız.

Uluslararası akademik bir dergi olan **INESJOURNAL** eğitim bilimlerinde çalışmalar üreten herkese yönelik yazı çağrılılarıyla çalışmaya davet eden bir platformdur. Bu sayımız alanında 8 adet makale ile uluslararası

boyutta nitelikli yayınlar sunarak bilim dünyasına hizmet etme ereğindedir.

Tıpkı geride bıraktığımız yirmi sayıda olduğu gibi, bu sayımızda da desteğini esirgemeyen yazarlara, derginin bugünlere gelmesinde emeği geçen dergi yönetimine ve danışma ve yayın kurulundaki değerli akademisyenlere şükranlarımı sunuyorum. Eğitim bilimlerine yeni bir soluk getirmek niyetiyle çıktığımız bu yolda siz akademisyenleri yanımızda görmeyi umuyoruz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederken iyi okumalar diler ve saygılarımı sunarım.

Editör

Doç. Dr. Onur KÖKSAL



INESJOURNAL
ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editör

Doç. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcısı

Hatice SEZGİN

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) uluslararası hakemli bir dergi olup yılda 4 kez yayınlanır. **INESJOURNAL** (The Journal of International Education Science) Dergisi, sosyal bilimlerin her alanından yazı yayınlayan bir dergidir. Bu çerçevede özgün bilimsel makaleler, çeviriler, çeviri-yazılar, röportajlar, kitap, makale, sempozyum, panel ve bilimsel etkinlik tanıtma çalışmaları ile nekroloji metinleri yayınlar. Ayrıca, sunulduğu yer, toplantı ve tarihin kaydedilmesi ile başka bir yerde yayınlanmamış olması şartıyla sempozyum bildirimleri de yayınlanabilir. Ancak bu yayın etkinliğinden kaynaklanması muhtemel herhangi bir sorunun sorumluluğu yazara aittir. Yayınlanması için **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'ne gönderilen yazıların basım ve yayın hakları dergiye devredilmiş olur. Bu yazılar dergi yönetiminden izin alınmaksızın bir başka yayın organında yayınlanamaz, çoğaltılamaz ve kaynak gösterilmeden kullanılamaz.

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi, yayınlamış olduğu metinleri çeşitli mecralarda yayınlatabilir. **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'ne gönderilmiş yazılardan kaynaklanması muhtemel herhangi bir yasal, hukuksal, ekonomik ve etik sorumluluk, söz konusu yazı yayınlanmış olsa bile yazarlarına aittir. Dergi herhangi bir yükümlülük kabul etmez. **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'nin yayın dili Türkçe olmakla birlikte İngilizce, Almanca, Fransızca, vb. dillerden gelen yazılar da değerlendirmeye tabi tutulur ve hakemler tarafından yayımlanması uygun görüldüğü takdirde yayınlanır.

www.inesjournal.com / editor@inesjournal.com

ISSN: 2149-0848 / Yıl: 6 / SAYI: 21



DERGİ YÖNETİMİ

Editör

Doç. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcısı

Hatice SEZGİN

Alan Editörleri

- Dr. Serdar Derman: Gaziantep Üniversitesi - Türkçe Eğitimi
Dr. Murat Ateş: Necmettin Erbakan Üniversitesi – Türkçe Eğitimi
Dr. Hüseyin Çakır: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Nursel Yalçın: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Ahmet Naci Çoklar: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Ömer Beyhan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Mustafa Şanal - Erciyes Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Mehmet Şahin: Karatekin Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Atilla Yıldırım: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Dr. Osman Çekiç: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Coşkun Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Gürhan Can: Yeditepe Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Erdal Hamarta: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Cengiz ŞAHİN: Ahi Evran Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Başaran Gençdoğan: Atatürk Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Özel Eğitim
Dr. Semra Benzer: Gazi Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Mustafa Yadigaroğlu: Aksaray Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Dünder Yener: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Harun Çelik: Kırıkkale Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Ela Ayşe Köksal: Niğde Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Abdülkadir Tuna: Kastamonu Üniversitesi - Matematik Eğitimi
Dr. Kemal Özgen: Dicle Üniversitesi - Matematik Eğitimi
Dr. Hasan Es: Gazi Üniversitesi-İlköğretim Matematik Eğitimi
Dr. Emel Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi
Dr. Ahmet Sakin: Sakarya Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi
Dr. Asude Balaban: Marmara Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Devlet Alakoç Pirpir: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Gökhan Kayılı: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Sabahattin Çiftçi: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Sabri Sidekli: Muğla Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Ömer Yılar: Atatürk Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği



Dr. Mehmet Arif Özerbaş: Gazi Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Alparslan Görücü: Selçuk Üniversitesi - Beden Eğitimi
Dr. Erdal Demir: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Beden Eğitimi
Dr. Ece Sarıgül: Necmettin Erbakan Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi
Dr. Arif Bakla: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi – Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Arif Sarıçoban: Hacettepe Üniversitesi – Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Hakan Demiröz: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Umut Balcı: Batman Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi
Dr. Erdiñ Yücel: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi
Dr. Halil İbrahim Sağlam: Sakarya Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Ömer Faruk Sönmez: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Zafer Kurtaslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi
Dr. Hüseyin Serdar Çakirer: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi
Dr. Sema Sevinç: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi

Danışma Kurulu

Dr. AGNES N. TOTH: Berzsensyl Üniversitesi, Macaristan
Dr. AHMET AKKAYA: Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. ANNA MARINOVA: Vratsa Üniversitesi, Bulgaristan
Dr. ATILLA YILDIRIM: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. BÜLENT DİLMAÇ: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. CHIEN-KUO LI: Shih Chien Üniversitesi, Taipei, Tayvan
Dr. COŞKUN ARSLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. EMEL ARSLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. ERDAL HAMARTA: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. FATİH YILMAZ: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. FENGYI FRANCES LIN: National Taipei University of Technology, Taipei, Tayvan
Dr. HASSAN ALİ : The Maldives National University, Maldivler
Dr. KEIICHI YAMADA: Nakamura Gakuen Üniversitesi, Fukuoka, Japonya
Dr. MEHMET BAYANSALDUZ: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. MEHMET TAŞPINAR: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. MONİKA DOHNANSKÁ: Dubnica Institute of Technology, Slovakya
Dr. NADİR ÇELİKÖZ: Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. RAMAZAN ARI: Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. SHANNON MELIDEO: Marymount Üniversitesi, Arlington/ ABD
Dr. TILLOTSON LI: Tung Wah College, Hong Kong
Dr. UĞUR DEMİRAY: Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. YAVUZ ERİŞEN: Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. YÜCEL GELİŞLİ: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZEKİ KAYA: Gazi Üniversitesi, Türkiye



Yayın Kurulu

Dr. AHMET ÇEKİÇ: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. ARİF BAKLA: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. ASUDE BALABAN: Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. ASUMAN SEDA SARACALOĞLU: Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. CHEUNG Yik-man, Stephanie: Oxfam, Hong Kong
Dr. GAVRILA A. LIVIU: Aurel Vlaicu University of Arad, Romanya
Dr. GÖKHAN DUMAN: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. FATİH GÜRBÜZ: KATU, Türkiye
Dr. HASAN ŞAHAN: Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. KIMETE CANAJ: Kosovo Erasmus+ Office; Kosova
Dr. MIHAELA GAVRILA-ARDELEAN: Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad, Romanya
Dr. MING HUNG CHU: National Cheng Kung Üniversitesi, Tayvan
Dr. MÜNEVVER ÇETİN: Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. MUSTAFA SAFRAN: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. NADZRI AB GHANI: Universiti teknologi Mara, Kedah, Malezya
Dr. ÖMER BEYHAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. SABAHATTİN ÇİFTÇİ: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. SABRİ SİDEKLİ: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. SLAVKA KRASNA: Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovak Cumhuriyeti
Dr. SONYA KOSTOVA HUFFMAN: Iowa State Üniversitesi, ABD
Dr. TUNCAY DİLCİ: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. VIRGINİYA ZHELYAZKOVA: Vuzf Üniversitesi, Bulgaristan
Dr. YAVUZ ERİŞEN: İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZAFER KURTASLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZIAD SAID: College of the North Atlantic Qatar, Katar

Yurtdışı Temsilcileri

ABD: Dr. ARİF BAKLA: Ross Hall, Ames, IA
AZERBAJCAN: Dr. RUXSARE ŞÜKÜROVA- Şifa Ocağı Klinikası- Bakü
BULGARİSTAN: Dr. IVAN MITEV- Medical University-Sofya
JAPONYA: Dr. CHIYOMI SHIBITA – Kurume-Fukuoka
PAKİSTAN: Dr. MUZAFFAR ALI-Sindh Baloch Co-operative Housing Society Karachi
SLOVENYA: Dr. SANJA SELIMOVIC- IPAK İnstitüt-Velenje

Tarandığı İndeksler

www.citefactor.org
<http://www.sindexs.org>
www.turkegitimindeksi.com
<http://www.akademikdizin.com>
www.academickeys.com
www.sobiad.com





INESJOURNAL
ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 6, Sayı: 21, Aralık 2019

İÇİNDEKİLER

Aysel DEMİROĞLU - Yasin GÜLSOY

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ, 01-19

VISUAL PERCEPTION LEVELS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.37805>

Hakan KAÇAR - Vedat UZ

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖZLEM ve
DENEYİMLERİNE GÖRE İNCELENMESİ, 20-53

AN ANALYSIS OF THE REMEDIAL EDUCATION PROGRAM IN PRIMARY SCHOOLS (IYEP) ON THE
BASIS OF THE OBSERVATIONS AND EXPERIENCES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.39234>

Firdevs SAVİ ÇAKAR - F. Ebru İKİZ - Gözde ŞENSOY

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ KAYIP YAŞANTILARI VE YAS SÜRECİ İLE İLGİLİ
DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ, 54-70

AN INVESTIGATION OF THE VARIABLES RELATED TO LOSSES AND GRIEF PROCESS OF
PSYCHOLOGICAL CONSULTANT CANDIDATES

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.39356>

Firdevs SAVİ ÇAKAR - Mustafa KILINÇ Sadık Yüksel SIVACI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TEKNOLOJİ KULLANIMI VE RİSKLERİNE YÖNELİK FARKINDALIK
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ, 71-87

INVESTIGATION OF AWARENESS LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS ON
TECHNOLOGY USE AND RISKS

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.39357>

Fatma SİNECEN - Mehtap GÜNEŞ ÖZDEN

TÜRK DİLİ DERSİNİN UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA VERİLMESİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ, 88-100

EXAMINATION OF TURKISH LANGUAGE COURSE THROUGH DISTANCE EDUCATION IN TERMS
OF VARIOUS VARIABLES

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.39393>

Yeliz BULUT - Ebru HEZEN - Oğuzhan YONCALIK

İLK YILLAR PROGRAMI (PYP) UYGULAMALARINA İLİŞKİN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN
GÖRÜŞLERİ, 101-120

PHYSICAL EDUCATION TEACHERS VIEWS ON PRİMARY YEARS PROGRAMME (PYP)
APPLICATIONS

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.40159>

Fatma ŞAHİN - Filiz GÜLHAN

SOLUNUM SİSTEMİNİ ANLAMADA SİSTEM DÜŞÜNMENİN ÖNEMİ, 121-134

THE IMPORTANCE OF SYSTEM THINKING IN UNDERSTANDING RESPIRATORY SYSTEM

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.40186>

Phil. Atanur KARA

SURİYELİ GÖÇMENLER BAĞLAMINDA TÜRKİYE'NİN ENTEGRASYON TEMELLİ EĞİTİM
POLİTİKALARI, 135-149

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.40290>



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Yasin GÜLSOY¹,  Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ²

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Kabul Tarihi: 24.09.2019 **Yayın Tarihi:** 31.12.2019

Künye (APA): Gülsoy, Y. & Demiroğlu Memiş, A. (2019). İlkokul öğrencilerinin görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 21 (6), 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.37805>

ÖZ

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin görsel algı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modellerinin bir arada kullanıldığı araştırmada görsel algı düzeyleri “Gelişimsel Görsel Algı Testi-2” ile belirlenmiştir. Ölçeğin 8-9 yaş grubuna uygunluğu için 100 öğrenci ile ön çalışma yapılmış, güvenilirlik ve geçerliği sınanmıştır. Yaş grubuna uygunluğu belirlenen ölçek 150 öğrenciye tekrar uygulanarak görsel algı düzeyleri cinsiyete göre incelenmiş, görsel algı alt testleri arasındaki ilişki düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel görsel algılarının ortalama düzeyde olduğu belirlenmiştir. Görsel-motor algı boyutunda ortalamanın üstünde olan öğrenciler, motor-bağımsız görsel algı boyutunda ortalama düzeydedir. Öğrenciler en yüksek ortalamayı görsel-motor hız, en düşük ortalamayı ise mekânda konum alt testinde almışlardır. Genel görsel algı düzeyinde cinsiyetin etkisinin olmadığı, bununla birlikte yaşın anlamlı farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Genel görsel algı ile alt boyutları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki vardır. Alt testler arasındaki ilişkiler de pozitif ve anlamlıdır.

Anahtar Kelimeler: Görsel Algı, GGAT-2, Görsel-Motor Algı, Motor-Bağımsız Görsel Algı

¹ Öğretmen, MEB, yasingulsoy@hotmail.com

² Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, ayselmemis@gmail.com

ABSTRACT

In this research it is aimed to examine the visual perception levels of primary school student. The sample of the research in which the relational screening models are used. Visual perception levels of the students were determined by Developmental Visual Perception Test-2. For the suitability of the scale to the age group (8-9), 100 students were pre-studied; and reliability and validity of the scale were tested. The scale which was determined to be suitable for the age group re-applied with 150 students, visual perception levels of the students were examined by gender, and the relationship between visual perception subtests was determined. At the end of the research, it was determined that general visual perceptions of the student were at an average level. The student who are better than average in the visual motor perception dimension that require motor skills, include complex hand eye coordination tasks, shows visual perception skill, are at the average level, at the motor independent visual perception dimension that doesn't require motor skill and aiming to measure visual perception skills. The students had the highest average at the visual motor speed dimension and the lowest average at the position in place dimension. It has been shown that the age of the student leads to a significant difference in terms of general visual perception level. Moreover, it has been determined that there is no effect of gender on the visual perception level of the students. Beside this, it has been found that the common effect of the age and gender on the students' general perception level isn't significant. There is a positively and highly significant relationship between general visual perception and its sub-dimensions. The relationship between subtests is positive and significant, too.

Key Words: Visual Perception, DTVP-2, Visual Motor Integration, Motor Reduced Visual Perception

GİRİŞ

Bilgi edinmenin önemli yollarından biri algısal deneyimlerdir (Linderman, 1997). Çevreden alınan bir uyarının fark edilip yorumlanmasını ifade eden algı, işitsel ve görsel çeşitli uyarınları ayırt etme yeteneğine göre ölçülür. Ayırt etme, bireyin uyarınlarda arasındaki farklılıkları tespit etmesi anlamına gelir ve burada algı bu uyarınlarda yoluyla edinilen bilgiyi ifade etmektedir (Gould, 1967). Görsel bilginin ortaya çıkarılması ve düzenlenmesi süreci olarak tanımlanan görsel algı (Kulp, 1999) Kirk, Gallagher ve Anastasiow (2000) tarafından bireylerin çevreyi, gördüklerinin taşıdığı öneme bağlı olarak yorumlamaları şeklinde açıklanmıştır. Görsel algı bireylerin kendi ortamlarındaki nesnelerin boyutu, konumu ve mekânsal ilişkileri hakkında doğru karar vermelerini ve yorumlamalarını sağlar, görsel duyumların veya uyarınlarda alınması ve dönüőtürülmesi ile gerçekleşir (Frostig ve Home, 1964; Kranowitz, 1998; Schneck, 1996). Gardner (1992), görsel algının, kişinin göreberek elde ettiği bilgiyi nasıl işlediği ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Bireyin iç dünyası ve çevresi arasındaki etkileşimi içeren görsel algı, gelişim sürecinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir (Frostig, Lefever ve Whittlesey, 1963). Görsel algılamanın meydana gelmesinde kişinin duyu yapısının da etkisi vardır (İnceoğlu, 2010: 80).

Görsel algı tek bir beceriyi gerektiren basit bir süreç değil, bir beceriler bütünüdür. Öğrenciler, akademik bilgi edinmek ve kullanmak için ayırt etme, bellek ve kavrama becerileri kullanmaktadırlar. Araştırma, sıralama ve kavrama gibi zihinsel süreçlerin, algılama, ayırt etme ve fark etme gibi temel görsel beceriler ile bir arada sunulması gerektirir (Dickey ve Hendricks, 1991). Göz-hareket koordinasyonu, şekil-zemin, şekil sabitliği, uzamdaki konum ve mekânsal ilişkiler olarak sıralanan bu beceriler ile çocuğun öğrenme becerileri arasında anlamlı ilişki vardır (Olson, 1966). Bu kategorilerin görsel ayırt etme, boşluktaki konum algısı, görsel şekil-zemin algısı, görsel uzamsal algı, şekil değişmezliği, görsel tamamlama olarak açıklanması mümkündür (Hammill, Pearson ve Voress, 1993; Gardner, 1996). Marianne Frostig (1968) görsel algılama alanlarını beş alt gruba (görsel-motor koordinasyon, şekil-zemin algısı, algılama sabitliği, mekânla konum algısı ve mekân ilişkilerinin algılanması) ayırarak incelemiştir. Hammil vd. (1993) tarafından hazırlanan görsel algı testinin güncel halinde sekiz alt teste (göz-motor koordinasyonu, mekânda konum,

kopyalama, şekil ve zemin, uzamsal ilişkiler, görsel tamamlama, görsel-motor hız, şekil değişmezliği) sahip yenilenmiş bir şekilde araştırmalarda kullanılmaya başlanmıştır.

Bireyin eğitim hayatına başlamasıyla beraber süreçte görsel algılamanın ne kadar önemli olduğu araştırmalarca (Duru, 2008; Erdem, 2006; Görener, 2006; Demirci, 2010; Memiş ve Harmankaya, 2012) desteklenmektedir. Ferah (2007: 104) okuma yazma konusunda başarı sağlamada mekân, şekil zemin ilişkisi becerilerinin gerekli olduğundan bahsetmiş, 1. sınıfta okuyan öğrencilerin görsel algı konusunda başarısız olmalarının okuma-yazma sürecini de olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Görsel algılama sorunu yaşayan çocuklarda; okul öncesi ve ilköğretim döneminde çizim ve kopyalamaya karşı isteksizlik, geometrik şekillerin çiziminde zorlanma, sembollerini ayırt etmede güçlük, okurken ve yazarken çeşitli harfleri karıştırma, hece atlama, eksik okuma ve yazma, okurken satır atlama, el-göz koordinasyonunda zayıflık, şekil-zemin ilişkilerini anlamada zorluk, görsel ayırmaştırma ve görsel hafıza sorunları, yazı ve çizimlerde bozukluk, mekân algısı problemleri gibi sorunların yaşanabildiği belirtilmiştir (Akt. Korkmazlar ve Sürücü, 2007). Görsel algı, bireyin gelişim sürecinin bir parçasıdır, psikoloji (Bruner, 1966) ve eğitim (Siegler, 1998) alanlarını doğrudan etkilemektedir. Yaşantımıza baktığımız zaman yaptığımız her davranış ya da hareket, görsel algı içerir. Görsel algı becerisindeki olumlu bir kazanım; çocuklara okumaya, hecelemeye, yazmaya, matematiksel hesaplar yapmaya katkı sağlamakta ve okulda başarılı olmaları için gerekli olan diğer yeteneklerini de geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Frostig, 1968)). Görsel algı eğitimi, çocuğun küçük yaşta öğrenme yaşantısını zenginleştirerek neleri öğrenmesi gerektiği ve bunları en etkili şekilde öğretecek yöntemlerin neler olduğu konusunda eğitimcilere fırsat sağlamaktadır. Eğitimciler program sırasında çocukları gözlemlene imkânı bulmakta, çocuğun elde ettiği bilgiyi ve deneyimi nasıl kullandığını anlamaktadır. Ayrıca çocuk için ileride ortaya çıkabilecek problemleri önleyebilme şansına da sahip olmaktadırlar (Ercan, 2009: 2). Bununla birlikte ülkemizde, görsel algı becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sınırlıdır. Bu çalışma 10 yaşına kadar görsel algı becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ölçek ihtiyacına katkıda bulunmak ve bu yaş grubunun görsel algı becerilerini ortaya koymak açısından önemlidir.

Araştırmanın amacı, ilkokul üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesidir. İlkokul üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri yaş, cinsiyet ve yaş-cinsiyet ortak etkisine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? problemi için aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır:

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin;

1. Genel görsel algı, alt boyut ve alt test düzeyleri yaş, cinsiyet ve yaş-cinsiyet ortak etkisine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Genel görsel algı, alt boyut ve alt test düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İki veya daha fazla değişkenin birlikte değişim varlığını veya ne kadar olduğu belirlemeye çalışan ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada karşılaştırma ve korelasyon türü ilişkisel tarama modelleri bir arada kullanılmıştır (Karasar, 2012: 114).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçesinde 29 resmi ilkokulda öğrenim gören 1798'i erkek, 1622'si kız olmak üzere toplam 3420 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçme aracının hedef grup içerisinde uygulanabilirliğini belirlemek üzere pilot uygulama için üç farklı okuldan 8-9 yaş arası 100 öğrenciden oluşan örneklem basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu öğrenci grubuna, 30 gün ara ile iki kere test uygulaması yapılarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Ardından aynı okullardan, daha önceki uygulamalara katılmamış, aynı yaş aralığındaki öğrencilerden basit seçkisiz örnekleme yoluyla 150 kişi belirlenmiştir. Bu öğrencilerin %57'si kızlardan, %43'ü erkeklerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 (GGAT-2)

İlkokul öğrencilerinin görsel algı düzeyleri Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 ile ölçülmüştür. Test 1993 yılında Hammill, Pearson ve Voress tarafından 4-11 yaş grubu çocukların görsel algı ve görsel-motor becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Gelişimsel Görsel Algı Testi-2; El-Göz Koordinasyonu, Mekânda Konum, Kopyalama, Şekil-Zemin, Uzamsal İlişkiler, Görsel Tamamlama, Görsel-Motor Hız ve Şekil Değişmezliği olmak üzere toplam 8 alt testten meydana gelmektedir. Bununla birlikte, testten elde edilen verilerle Genel Görsel Algı, Görsel-Motor Algı ve Motor-Bağımsız Görsel Algı Şeklinde üç tür puan üretilmektedir. Bu kapsamda, çocukların El-Göz Koordinasyonu, Kopyalama, Uzamsal İlişkiler ve Görsel-Motor Hız testleri onların Görsel-Motor Algı becerisini ölçmektedir. Ayrıca, Mekânda Konum, Şekil-Zemin, Görsel Tamamlama, Şekil Değişmezliği testleri ile Motor-Bağımsız Görsel Algı becerisi saptanmaktadır. Son olarak, bütün alt testlerin kullanımı ile Genel Görsel Algı becerisi hakkında bilgi edinilmektedir.

Veri Toplama Aracının Uygulanışı

Çalışma öncesinde Gelişimsel Görsel Algı Testi-2'nin kullanım haklarına sahip olan Pro-Ed (A.B.D.) firmasından gerekli izin alınmış ve öncelikli olarak 8-9 yaş arası 100 öğrenci ile geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Her öğrenciyle tek tek uygulama yapılan ortamların sessiz ve görsel uyarıcılardan arındırılmış ve kullanılacak masanın boş olmasına özen gösterilmiştir. Ölçeğin uygulanması aşamasında eğitim öğretim sürecini aksatmamaya dikkat edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin çalışmaya gönüllü olarak katılımına özen gösterilmiştir. Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 her bir çocuğa bireysel olarak 45 dakikalık oturumlar halinde uygulanmıştır. Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 uygulanırken, önce parmağı ile bir deneme yolu izleyip, sonra çizebileceği söylenmiş, diğer resimlere ait gerekli bilgiler de anlatılmış ve gerektiğinde tekrarlar yapılarak öğrencinin işlemi kavramış olmasına dikkat edilmiştir. İlk uygulamalar yapıldıktan ortalama 30 gün içinde aynı işlemler takip edilerek ikinci uygulamalar yapılmıştır. Geçerlik güvenilirlik çalışması sonrası basit seçkisiz olarak belirlenen 150 öğrenciye araştırmacı tarafından benzer ortamlarda ölçek uygulanmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 22.0 yazılımıyla analiz edilmiştir. Öncelikle, testin uygulandığı tarih ile öğrencinin doğum tarihi arasındaki fark hesaplanarak öğrencinin kronolojik yaşi saptanmıştır. Ardından, öğrencinin 8 alt testten elde ettiği ham puanlar not edilmiş ve öğrencinin yaş grubuna göre alacağı puanları belirten tablolar aracılığıyla normal puanlara

dönüştürülmüştür. Bu işlemlerin ardından ilgili alt testin değerlendirme puanına karşılık gelen yüzde oranı belirlenmiştir. Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 ölçeğinin ana bölümlerinin ve alt testlerinin seviyelendirilmesinde kullanılan değerler Tablo 1 ve Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1. GGAT-2 Ölçeğindeki Alt Test ve Boyutların Standart Seviyelendirilmesi

Alt Test Puanı	Alt Boyut Puanı	Seviye Tanımları	Yüzde Oran
17 - 20	> 130	Çok Üstün	2.34
15 - 16	121 - 130	Üstün	6.87
13 - 14	111 - 120	Ortalamanın Üstünde	16.12
8 - 12	90 - 110	Ortalama	49.51
6 - 7	80 - 89	Ortalamanın Altında	16.12
4 - 5	70 - 79	Zayıf	6.87
1 - 3	< 70	Çok Zayıf	2.34

Araştırmada betimsel istatistikler için ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin görsel algı düzeylerinin yaşa, cinsiyete ve yaş-cinsiyet ortak etkisine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz örneklemler için iki faktörlü ANOVA yapılmıştır. Gözeneklerdeki denek sayısı eşit olmadığından klasik deneysel yaklaşım (Type II) esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2018: 56). Bu kapsamda, yaş ve cinsiyete ait iki faktörün görsel algı düzeyleri üzerindeki etkisi ayrı ayrı test edilmemiş; faktörlerin temel etkileri ve bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisi eşit zamanlı olarak incelenmiştir. Ardından, ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Bu bağlamda, boyutlar arasında ilişkinin yönü ve kuvvetini yorumlama açısından korelasyon katsayısı .00-.30 arasında zayıf, .30 -.70 arasında orta ve .70-1.00 arasında yüksek olacak biçimde ele alınmıştır (Büyüköztürk, 2018: 32).

Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Gelişimsel Görsel Algı Testi-2'nin 8-9 yaş arası çocuklara uygulanabilirliğine dönük geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmak amacıyla, Zonguldak İli Ereğli ilçesindeki üç ilkokuldan basit seçkisiz örneklemeye dayalı olarak belirlenen 100 öğrenciye (52 erkek, 48 kız) ortalama 30 gün ara ile Nisan ve Mayıs aylarında iki kez araştırmacı tarafından test uygulanmıştır. Gelişimsel Görsel Algı Testi-2'nin betimsel istatistikleri Tablo 2 ve 3'te yer almaktadır.

Tablo 2. Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 Alt Testlerine Ait Betimsel İstatistikler

Alt Test	Yaş	N	Min	Maks	\bar{X}	S	Çarpıklık	Basıklık	
El-Göz Koordinasyonu	8	48	Ön test	4.00	16.00	10.75	2.16	-.408	1.642
			Son test	6.00	16.00	11.19	2.07	-.128	.298
	9	52	Ön test	2.00	16.00	9.81	2.16	-.461	2.965
			Son test	4.00	14.00	10.21	1.98	-.384	1.154
	Toplam	100	Ön test	2.00	16.00	10.26	2.20	-.400	1.986
			Son test	4.00	16.00	10.68	2.07	-.195	.648
Mekânda Konum	8	48	Ön test	3.00	14.00	9.23	2.57	-.513	-.075
			Son test	4.00	14.00	9.73	2.50	-.279	-.492
	9	52	Ön test	2.00	13.00	7.63	2.68	-.243	-.789
			Son test	3.00	13.00	8.44	2.53	-.537	-.124
	Toplam	100	Ön test	2.00	14.00	8.40	2.74	-.346	-.549

			Son test	3.00	14.00	9.06	2.58	-.377	-.176
Kopyalama	8	48	Ön test	7.00	17.00	11.65	2.40	.379	-.671
			Son test	7.00	17.00	12.00	2.31	.365	-.265
	9	52	Ön test	6.00	16.00	12.33	2.67	-.244	-.662
			Son test	6.00	16.00	12.21	2.26	-.199	-.219
	Toplam	100	Ön test	6.00	17.00	12.00	2.56	.048	-.801
			Son test	6.00	17.00	12.11	2.28	.075	-.342
Şekil-Zemin	8	48	Ön test	3.00	14.00	10.56	1.96	-1.489	4.823
			Son test	7.00	14.00	11.35	1.55	-.769	.515
	9	52	Ön test	4.00	14.00	10.38	2.22	-.975	1.210
			Son test	7.00	15.00	11.50	1.67	-.169	.362
	Toplam	100	Ön test	3.00	14.00	10.47	2.09	-1.176	2.387
			Son test	7.00	15.00	11.43	1.60	-.405	.406
Mekânsal İlişkiler	8	48	Ön test	1.00	14.00	11.02	3.70	-1.008	-.312
			Son test	2.00	14.00	11.58	3.33	-1.178	.254
	9	52	Ön test	1.00	13.00	10.67	3.27	-1.315	.602
			Son test	2.00	13.00	11.25	2.75	-1.672	2.043
	Toplam	100	Ön test	1.00	14.00	10.84	3.47	-1.105	.024
			Son test	2.00	14.00	11.41	3.03	-1.325	.851
Görsel Tamamlama	8	48	Ön test	8.00	17.00	11.50	2.14	.649	-.087
			Son test	9.00	17.00	11.90	1.87	.646	.387
	9	52	Ön test	6.00	17.00	9.79	1.75	1.337	4.966
			Son test	9.00	14.00	10.87	1.46	.242	-.915
	Toplam	100	Ön test	6.00	17.00	10.61	2.12	.902	1.029
			Son test	9.00	17.00	11.36	1.74	.642	.485
Görsel Motor Hiz	8	48	Ön test	10.00	20.00	16.31	2.92	-.253	-1.075
			Son test	10.00	20.00	16.46	2.81	-.265	-1.074
	9	52	Ön test	4.00	20.00	15.54	3.39	-.685	.920
			Son test	9.00	20.00	15.85	2.87	-.173	-1.001
	Toplam	100	Ön test	4.00	20.00	15.91	3.18	-.563	.398
			Son test	9.00	20.00	16.14	2.84	-.216	-1.033
Şekil Değişmezliği	8	48	Ön test	6.00	15.00	10.33	2.40	.028	-.771
			Son test	6.00	16.00	11.35	2.23	.022	-.474
	9	52	Ön test	5.00	13.00	9.54	1.87	-.165	-.574
			Son test	7.00	14.00	10.38	1.58	.342	-.418
	Toplam	100	Ön test	5.00	15.00	9.92	2.17	.099	-.498
			Son test	6.00	16.00	10.85	1.97	.341	-.251

Tablo 3. Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 Genel Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Boyut	Yaş	N	Min	Maks	\bar{X}	S	Çarpıklık	Baskılık	K.Smironov Shapiro-Wilk	
Genel Görsel Algı	8	48	Ön test	80.00	135.00	116.06	11.57	-.522	1.000	.959*
			Son test	83.00	140.00	118.35	11.45	-.553	.735	.974*
	9	52	Ön test	82.00	137.00	113.87	13.50	-.601	-.568	.169
			Son test	88.00	133.00	115.87	11.14	-.658	-.401	.175
	Top	100	Ön test	80.00	137.00	114.92	12.60	-.602	.022	.116
			Son test	83.00	140.00	117.06	11.30	-.576	.116	.118
Motor-Bağımsız Görsel Algı	8	48	Ön test	80.00	125.00	102.67	11.47	-.033	-.798	.978*
			Son test	87.00	130.00	107.25	10.64	.048	-.804	.977*
	9	52	Ön test	73.00	118.00	95.50	9.63	-.028	-.128	.064*
			Son test	82.00	122.00	102.10	8.58	-.058	-.250	.072*

Top	100	Ön test	73.00	125.00	98.94	11.10	.130	-.431	.067*
		Son test	82.00	130.00	104.57	9.92	.167	-.421	.077*
8	48	Ön test	87.00	132.00	109.83	10.62	.216	-.593	.980*
		Son test	90.00	134.00	113.48	10.09	.066	-.427	.986*
9	52	Ön test	83.00	124.00	104.81	9.47	-.315	-.132	.108*
		Son test	89.00	126.00	109.33	8.73	-.235	-.251	.088*
Top	100	Ön test	83.00	132.00	107.22	10.30	.067	-.124	.084*
		Son test	89.00	134.00	111.32	9.59	.037	-.201	.061*

* $p > .05$

Araştırma verilerinin uygun analiz tekniklerine göre çözümlenebilmesi için öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmelidir. Büyüköztürk'e (2018: 8) göre büyük gruplar üzerinden toplanan veriler, normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilebilir ve buna göre parametrik istatistikler seçilebilir. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayım için örneklem büyüklüğü genellikle 30 ve daha büyük olarak gösterilmektedir fakat bununla birlikte alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak p anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığı da ifade edilmiştir. Normal dağılım koşulunun gerçekleşip gerçekleşmediğinin sınıması amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri de kullanılabilir. Çarpıklık katsayısının ± 1 aralığında ise puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği Büyüköztürk (2018: 40) tarafından ifade edilirken George, Mallery (2016: 114) basıklık katsayısının ± 1 aralığında oluşunun uygun, ± 2 aralığında olmasının da kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir. Aynı durum çarpıklık katsayısı için de geçerli sayılmıştır. Araştırmada çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde alt testlerde ve genel boyutlarda belirtilen özelliklerin sergilendiği görülmektedir. Puanların normalliğe uygunluğu grup büyüklüğünün 50'den küçük olması halinde Shapiro-Wilks, büyük olması halinde ise Kolmogorov Smirnov testi ile sınımlanabilir. Tablo 3'te 8 yaş öğrencileri için (N=48) Shapiro-Wilks, 9 yaş grubu (N=52) ve toplam puanın (N=100) normalliğinin sınıması için Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Öğrencilerin her iki yaş grubu için de genel görsel algı puanlarının anlamlı olmadığı ($p > .05$) belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın analizlerinde normallik varsayımını karşılayan parametrik istatistikler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018: 40-42).

Tabloya göre, el-göz koordinasyonu, mekânda konum, şekil-zemin, mekânsal ilişkiler, görsel tamamlama ve şekil değişmezliği alt testlerinde öğrencilerin hem ön uygulamada hem de son uygulamada ortalama aralığında oldukları görülmektedir. Görsel motor hız alt testinde ise sekiz yaşındaki öğrenciler hem ön uygulamada hem de son uygulamada çok üstün aralığındadır. Kopyalama boyutunda dokuz yaşında olan öğrenciler ortalamanın üstünde iken sekiz yaşında olanlar ortalama düzeyindedir. Genel görsel algı düzeyinde sekiz yaşında olan öğrencilerin son test puanları ortalamanın üstünde gerçekleşmiştir. Motor-bağımsız görsel algı düzeyinde öğrenciler ortalama düzeyde yer alırken görsel-motor algı düzeyinde ise tüm öğrenciler ortalamanın üstünde düzeydedir.

Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 Geçerlik Çalışmaları

Ölçmede geçerlik, ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. En çok tercih edilen ölçümler; kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt-bağımlı geçerliktir. Test maddelerinin ölçülmek istenen davranışı yansıtmadığını belirlemek amacıyla uzman görüşü alınması ve aynı ölçülmek istenen davranışa yönelik olarak önceden geçerliği güvenilirliği

yapılmış başka bir testle karşılaştırılması önerilen kapsam geçerliği (Büyüköztürk, 2018: 179-180) için iki uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler incelendiğinde, teste ait ifadeler ve resimler üzerindeki görüşlerin %90 ve üzerinde bir uyuma sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda kapsam geçerliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

Diğer taraftan, belirtilen yaş grubu için ülkemizde yapılmış bir çalışma ve ölçek bulunmadığından ölçüt geçerliğine ilişkin bir çalışma yapılamamıştır. Ölçme aracının yapı geçerliği faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi ile ölçülebilir. Alt boyut ve genel puanlar arasındaki korelasyonun pozitif ve yüksek olması maddelerin benzer davranışları gösterdiğini ve iç tutarlılığın yüksek olduğunu belirtmektedir (Büyüköztürk, 2018:180). Buna göre, genel görsel algı ve alt boyutları arasındaki ilişki yaş gruplarına göre Pearson korelasyon katsayısı ile incelenerek Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Genel Görsel Algı ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	EGK	MK	K	ŞZ	Üİ	GT	GMH	ŞD	GMA	MBGA
Mekânda Konum	.249*	-								
Kopyalama	.177	.135	-							
Şekil-Zemin	.141	.255*	.149	-						
Uzamsal İlişkiler	.159	.200*	.327**	.174	-					
Görsel Tamamlama	.229*	.404**	.197*	.226*	.213*	-				
Görsel Motor Hız	.227*	.171	.183	.065	.354**	.234**	-			
Şekil Değişmezliği	.259*	.511**	.171	.332**	.274**	.462**	.162	-		
Görsel Motor Algı	.507**	.275**	.610**	.199*	.758**	.321**	.718**	.317**	-	
Motor-Bağımsız Görsel Algı	.305**	.791**	.221*	.599**	.297**	.706**	.217*	.792**	.383**	-
Genel Görsel Algı	.510**	.613**	.505**	.475**	.647**	.609**	.569**	.644**	.847*	.808**

*p<0.05 **p>0.01 N=100

Tablo incelendiğinde alt testler ve alt boyutlar arasında anlamlı ilişkiler göze çarpmaktadır. Genel görsel algı ile motor-bağımsız görsel algı ve görsel motor algı boyutları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Motor-bağımsız görsel algı ile görsel motor algı boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 Güvenirlik Çalışmaları

Güvenirlik, ölçeğin hatalardan uzaklaşmasıdır. Bu tanımda yer alan hata kavramı, “bir özelliğin gerçek değeri ile ölçülen değer arasındaki fark” olarak ifade edilmektedir (Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2010: 25). Yine bir başka tanıma göre, güvenilirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2018: 182). Bu iki tanımdan yola çıkarak, ölçülecek olanın hatalardan arınmış biçimde gerçeğe yakın olarak saptanması güvenilirlik göstergesi olarak değerlendirilebilir. GGAT-2, bir ölçüm aracı biçiminde geliştirildiğinden güvenilirlik için iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirliği değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı kapsamında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ve madde toplam korelasyonları ile incelenmiştir. Ayrıca, madde ayırt ediciliğine ilişkin alt ve üst grup için %27’lik dilimlerden yararlanılmıştır.

Bu alt bölümde Gelişimsel Görsel Algı Testi-2’ye ilişkin iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirliği sonuçlarına yer verilmiştir.

İç Tutarlılık ve Test Tekrar Test Güvenirliği

Gelişimsel Görsel Algı Testi-2’nin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla madde toplam puan korelasyonu ve Cronbach Alfa güvenilirliği hesaplanmıştır. Görsel-Motor Algı alt testleri üç ve

daha fazla puanı gerektirdiğinden Cronbach Alfa, Motor-Bağımsız Görsel Algı alt testlerinde ise her doğru maddeden 1 puan alındığından iki seçenekli ölçümler için kullanılan Kuder Richardson-20 katsayısı ile ölçümü yapılması önerilmektedir. Bununla birlikte Cronbach alfa katsayısı, iki değerli (0.1) ölçümlenmiş maddelerle kullanılabilir olduğu anlaşılmaktadır (Bademci, 2006:441). Bu kapsamda, ön test ve son test şeklinde uygulanan ölçeğe ilişkin bulgular Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 İç Tutarlılık ve Test Tekrar Test Güvenirliği

Alt Testler	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu	Test Tekrar Test Korelasyonu		
	r	8 yaş (r)	9 yaş (r)	Toplam (r)
El-Göz Koordinasyonu	.460	.916*	.866*	.896*
Mekânda Konum	.577	.839*	.826*	.843*
Kopyalama	.466	.862*	.866*	.860*
Şekil-Zemin	.426	.805*	.737*	.763*
Mekânsal İlişkiler	.599	.909*	.858*	.886*
Görsel Tamamlama	.572	.809*	.408*	.683*
Görsel Motor Hız	.522	.975*	.894*	.928*
Şekil Değişmezliği	.616	.859*	.780*	.835*
Görsel Motor Algı	.726	.932*	.915*	.919*
Motor Bağımsız Görsel Algı	.678	.912*	.813*	.879*
Genel Görsel Algı	.996	.962*	.889*	.932*

*p<.01 N=100

Tablo 5'te ölçeğin alt boyutlarının düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları 0.516 ile 0.667 arasında değişmektedir. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelendiğinde, tüm değerlerin 0.30'un üstünde olduğu görülmektedir. Söz konusu değerlerin 0.30'dan daha yüksek olması maddelerin ölçülen özellik açısından iyi derecede ayırt ediciliğe sahip olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Bunun yanında, ölçmenin kararlılığı belirlemek amacıyla test-tekrar test güvenirliliği incelenmiştir. Testin güvenirlilik katsayısının 0.70 ve yüksekse test puanlarının güvenirliliği yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2018: 183). Cronbach alfa katsayısı 0.822'dir. Otuz gün arayla yapılan öntest-sontest sonucunda genel puanlar ve alt boyutlarında Pearson Korelasyon Katsayılarının her iki yaş grubu ve toplam puanlarda yüksek değerler aldığı görülmektedir (p<0.01). Bu çerçevede, Pearson Momentler Korelasyon katsayısının +1'e yakın bir değer almasının iki uygulama arasında güçlü pozitif doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Korelasyon katsayısı sonuçları ölçeğin güvenilir olduğunu ve zamana bağlı olarak kararlı ölçümler yaptığını kanıtlamaktadır (Büyüköztürk, 2018: 182).

Madde Ayırt Ediciliği

Ölçeğin madde ayırt ediciliğine ilişkin olarak madde analizi kapsamında başvuru yollarından biri testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın incelenmesidir. Bu çerçevede, ilişkisiz grup t-testi kullanılarak sınanması sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. GGAT-2 Maddelerinin Ayırt Ediciliğine İlişkin t-testi Sonuçları

Alt Testler		N	\bar{X}	S	t	sd	p
El-Göz	Alt %27	27	7.67	1.64	-12.526	52	.000
Koordinasyonu	Üst %27	27	12.74	1.31			

Mekânda Konum	Alt %27	27	4.74	1.34	-19.632	52	.000
	Üst %27	27	11.44	1.15			
Kopyalama	Alt %27	27	9.00	1.10	-22.780	52	.022
	Üst %27	27	15.30	.91			
Şekil-Zemin	Alt %27	27	7.96	2.00	-11.228	33.883	.000
	Üst %27	27	12.63	.79			
Mekânsal İlişkiler	Alt %27	27	5.70	2.05	-19.743	28.663	.000
	Üst %27	27	13.70	.46			
Görsel Tamamlama	Alt %27	27	8.59	.84	-13.586	39.134	.000
	Üst %27	27	13.37	1.62			
Görsel Motor Hız	Alt %27	27	11.93	1.85	-20.816	29.626	.000
	Üst %27	27	19.63	.49			
Şekil Değişmezliği	Alt %27	27	7.26	.81	-21.375	52	.000
	Üst %27	27	12.59	1.00			
Genel Boyutlar		N	\bar{X}	S	T	sd	p
Görsel Motor Algı	Alt %27	27	98.41	8.15	-17.377	38.809	.000
	Üst %27	27	129.07	4.18			
Motor Bağımsız Görsel Algı	Alt %27	27	85.37	4.56	-19.977	52	.000
	Üst %27	27	112.96	5.53			
Genel Görsel Algı	Alt %27	27	94.81	5.15	-18.173	52	.000
	Üst %27	27	120.18	5.09			

Tablo incelendiğinde, genel görsel algı, alt boyut ve alt testlerinde alt %27'lik grubun üst gruba göre anlamlı biçimde düşük olduğu, ölçek maddelerinin grupları birbirinden ayırt ettiği anlaşılmaktadır. Buna göre ölçeğin geçerli ve test üst ve alt grupları ayrıştırabilir özelliktedir. Bulgular değerlendirildiğinde, ölçeğin 8-9 yaş öğrencileri için geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Genel Görsel Algı Düzeyleri

Öğrencilerin genel görsel algı düzeyleri yaş, cinsiyet ve yaş-cinsiyet ortak etkisine göre incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 7. Yaş ve Cinsiyete Göre Genel Görsel Algı Düzeyi Betimsel İstatistikleri

Yaş	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Yaş F	Cinsiyet F	Yaş*Cinsiyet F
8	Kız	29	114.31	9.25	1.446	2.327	.778
	Erkek	20	110.15	6.64			
	Toplam	49	112.61	8.46			
9	Kız	56	111.25	9.47			
	Erkek	45	109.89	9.09			
	Toplam	101	110.64	9.28			
Toplam	Kız	85	112.29	9.45			
	Erkek	65	109.97	8.36			
	Toplam	150	111.29	9.04			

Öğrencilerin genel görsel algı düzeyleri ortalamann üstündedir. Kız öğrencilerin genel görsel algı düzeyleri ortalamann üstünde, erkeklerin ortalama düzeydedir. 8 yaş genel görsel algı puanlarının 9 yaştan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin genel görsel algı düzeylerinin; yaş, cinsiyet ve yaş-cinsiyet ortak etkisine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Görsel algının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı sınırlı

olsa da bazı kaynaklarda ele alınmıştır (Solberg ve Brown, 2002). Yapılan çalışmalarda genel olarak görsel algı bakımından cinsiyetin farklılaşmaya neden olmadığı ifade edilmektedir (Shağiri vd., 2016). Bu çalışmadan farklı olarak Kılıç (2004) araştırmasında, kızların erkeklere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu saptamıştır. Diğer taraftan, İbişoğlu (1987), epileptik ve non-epileptik çocuklar üzerindeki incelemesinde cinsiyetin görsel algı puanlarını etkilemediğini ortaya koymuştur. Cheung, Poon, Leung ve Wong (2005), 6-7 yaş aralığındaki çocukların görsel algı gelişimlerini incelediği araştırmasında çocukların görsel algı gelişimlerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılığa neden olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, Memiş ve Harmankaya (2012) cinsiyet ile görsel algı arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Genel Görsel Algı Alt Boyut Düzeyleri

Görsel motor algı ve motor bağımsız görsel algı alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 9 ve 10'da görülmektedir.

Tablo 9. Yaş ve Cinsiyete Göre Görsel Motor Algı ve Motor Bağımsız Görsel Algı Betimsel İstatistikleri ve Farklılıkları

	Yaş	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Yaş F	Cinsiyet F	Yaş*Cinsiyet F
Görsel-Motor Algı	8	Kız	29	119.76	10.61	1.122	1.678	1.374
		Erkek	20	114.65	7.55			
		Toplam	49	117.67	9.73			
	9	Kız	56	116.05	11.37			
		Erkek	45	115.22	9.81			
		Toplam	101	115.68	10.66			
Toplam	Kız	85	117.32	11.20				
	Erkek	65	115.05	9.12				
	Toplam	150	116.33	10.38				
Motor-Bağımsız Görsel Algı	8	Kız	29	107.69	9.07	1.685	1.844	.158
		Erkek	20	105.00	6.82			
		Toplam	49	106.59	8.26			
	9	Kız	56	105.29	8.05			
		Erkek	45	103.78	9.07			
		Toplam	101	104.61	8.51			
Toplam	Kız	85	106.11	8.44				
	Erkek	65	104.15	8.41				
	Toplam	150	105.26	8.45				

Öğrencilerin görsel motor algı düzeyleri ortalamasının üstünde, motor bağımsız görsel algı düzeyleri ortalamadır. Her iki alt boyutta da kız öğrencilerin puanları erkeklerden, 8 yaşındaki öğrencilerin puanları 9 yaşındakilerden yüksektir. Görsel-motor algı boyutunda saptanan bu durum ilkökul birinci sınıflar üzerinde yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir (Memiş ve Ayvaz Sivri, 2016).

Öğrencilerin görsel motor algı ve motor bağımsız görsel algı düzeylerinin; yaş, cinsiyet ve yaş-cinsiyet ortak etkisine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bulgular Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan (2001) tarafından ortaya konulan sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırma kapsamında diğer tüm boyutlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanırken görsel motor algı düzeyinde böyle bir farklılık bulunamamıştır. Benzer biçimde Duru (2008: 48) anasını ve ilkökul birinci sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Görsel Algı Alt Test Düzeyleri

Genel görsel algı alt test düzeyleri yaş, cinsiyet ve yaş-cinsiyet ortak etkisine göre incelendiğinde;

Tablo 10. Yaş ve Cinsiyete Göre Görsel Algı Alt Testi Betimsel İstatistikleri ve Farklılıkları

		N	\bar{X}	S	Yaş F	Cinsiyet F	Yaş*Cinsiyet F	
El Göz Koordinasyonu	8 yaş	Kız	29	12.97	11.14			
		Erkek	20	10.30	1.65			
		Toplam	49	11.88	8.67			
	9 yaş	Kız	56	10.04	1.57	4.301*	1.202	2.005
		Erkek	45	9.93	1.99			
		Toplam	101	9.99	1.76			
Toplam	Kız	85	11.04	6.70				
	Erkek	65	10.05	1.89				
	Toplam	150	10.61	5.20				
Mekanda Konum	8 yaş	Kız	29	9.76	1.84			
		Erkek	20	8.95	1.93			
		Toplam	49	9.43	1.90			
	9 yaş	Kız	56	8.75	2.53	2.761	.581	.779
		Erkek	45	8.69	2.70			
		Toplam	101	8.72	2.59			
Toplam	Kız	85	9.09	2.35				
	Erkek	65	8.77	2.47				
	Toplam	150	8.95	2.40				
Kopyalama	8 yaş	Kız	29	12.52	2.14			
		Erkek	20	11.70	2.36			
		Toplam	49	12.18	2.25			
	9 yaş	Kız	56	12.18	2.55	.733	4.662*	.001
		Erkek	45	11.33	2.18			
		Toplam	101	11.80	2.42			
Toplam	Kız	85	12.29	2.41				
	Erkek	65	11.45	2.22				
	Toplam	150	11.93	2.36				
Şekil Zemin	8 yaş	Kız	29	11.62	1.23			
		Erkek	20	11.15	1.53			
		Toplam	49	11.43	1.36			
	9 yaş	Kız	56	12.36	1.58	5.795*	4.727*	.073
		Erkek	45	11.73	1.83			
		Toplam	101	12.08	1.72			
Toplam	Kız	85	12.11	1.51				
	Erkek	65	11.55	1.75				
	Toplam	150	11.87	1.64				
Uzamsal İlişkiler	8 yaş	Kız	29	11.90	2.46			
		Erkek	20	10.55	3.08			
		Toplam	49	11.35	2.78			
	9 yaş	Kız	56	10.86	2.77	.834	.643	2.446
		Erkek	45	10.98	2.40			
		Toplam	101	10.91	2.60			
Toplam	Kız	85	11.21	2.70				
	Erkek	65	10.85	2.61				
	Toplam	150	11.05	2.66				
Görsel Tamamlama	8 yaş	Kız	29	11.90	1.75			
		Erkek	20	11.70	1.17			
		Toplam	49	11.82	1.53			
	9 yaş	Kız	56	11.38	1.77	1.615	.025	.357
		Erkek	45	11.53	1.70			
		Toplam	101	11.45	1.73			

Toplam	Kız	85	11.55	1.77				
	Erkek	65	11.58	1.55				
	Toplam	150	11.57	1.67				
Görsel Motor Hız	8 yaş	Kız	29	16.55	2.77			
		Erkek	20	16.20	1.93			
		Toplam	49	16.41	2.44			
	9 yaş	Kız	56	16.55	2.57			
		Erkek	45	16.84	2.32			
		Toplam	101	16.68	2.45			
Toplam	Kız	85	16.55	2.62				
	Erkek	65	16.65	2.21				
	Toplam	150	16.59	2.44				
Şekil Değişmezliği	8 yaş	Kız	29	11.34	2.28			
		Erkek	20	11.20	1.36			
		Toplam	49	11.29	1.94			
	9 yaş	Kız	56	10.88	1.78			
		Erkek	45	10.33	1.73			
		Toplam	101	10.63	1.77			
Toplam	Kız	85	11.04	1.97				
	Erkek	65	10.60	1.66				
	Toplam	150	10.85	1.85				

*p<.05

Öğrencilerin farklı genişlikteki çizgi aralıklarını aşmadan hedefe ulaşmasının puanlandığı el-göz koordinasyonu, bir geometrik şekli görmesi ve o şeklin aynısını bir dizi seçeneğin arasından bulması ile ölçülen mekânda konum, zorluk derecesi artan biçimde geometrik bir desenin aynısının çizilmesi ile değerlendirilen kopyalama, farklı uyarıcılar arasından istenilen uyarıcıyı algılaması ve ona odaklanması şeklinde değerlendirilen şekil-zemin, ikiden daha çok obje arasındaki ilişkiyi kurabilmesi ve anlamlandırabilmesi şeklinde değerlendirilen uzamsal ilişkiler, yarım bırakılmış bir şekli dürtüsel olarak tanıyabilme özelliğini ölçen görsel tamamlama ve fiziksel uyarıdaki değişikliklere karşı cisimlerin görüntülerini değişmeden algılayabilme özelliğini ölçen şekil değişmezliği düzeylerinin ortalama olduğu belirlenmiştir. Alt testlerden öğrencilerin belli şekillerdeki belli işaretlemeleri belirli bir sürede yapabileceği olarak değerlendirilen görsel-motor hızları üstün düzeydedir.

Öğrencilerin el göz koordinasyonu düzeyleri 8 yaşındaki öğrenciler lehine, kopyalama düzeyleri kız öğrenciler lehine, şekil-zemin düzeyleri 9 yaş ve kız öğrenciler lehine, şekil değişmezliği düzeyleri 8 yaşında olanlar lehine anlamlı farklılaşmaktadır.

Görsel Algı Alt Testleri Arasındaki İlişkiler

Öğrencilerin görsel algı alt testleri korelasyon sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 Korelasyon Katsayısı

	EGK	MK	K	ŞZ	Üİ	GT	GMH
Mekânda Konum	.086	-					
Kopyalama	.122	.308**	-				
Şekil-Zemin	.024	.231**	.426**	-			
Uzamsal İlişkiler	.120	.258**	.345**	.201*	-		
Görsel Tamamlama	.143	.189*	.384**	.230**	.367**	-	
Görsel Motor Hız	.117	.221**	.217**	.329**	.324**	.320**	-
Şekil Değişmezliği	.229**	.419**	.354**	.152	.222**	.376**	.291**

** p < .01, * p < .05

Kesintisiz, düz, kavisli veya açılı çizgileri, iki çizimi birleştiren yolun dışına çıkmadan bir çizimden diğerine uzanacak şekilde çizmeyi içeren el-göz koordinasyonunun sadece çeşitli boyut,

gölgeleme, yapı ve mekanda çeşitli pozisyonlarda bulunan şekillerin içerisinde kendilerine gösterilen örnek şeklin farklı özellikte olanlarını bulmayı hedefleyen şekil değişmezliği alt testi ile pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkisi olduğu görülmektedir. Bireylerin çevresindeki nesnelere mekândaki ilişkileri ile birlikte algılaması mekânda konum algısı olarak adlandırılmaktadır (Frostig, 1968: 6). Bu alt testte, çocuğa bir geometrik şekil gösterilir ve o şeklin aynısını bir dizi cevap seçeneği arasından bulması beklenir. Mekânda konum ile şekil değişmezliği arasında pozitif, orta düzeyde ilişki vardır. Diğer tüm alt testlerle arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Kopyalama, çizilmiş olarak verilen şekillerin aynısını kopya etmedir. Çocuklara basit bir şekil gösterilir ve bunu kâğıt üzerine çizmeleri istenir. Bu şekil bir örnek olarak sonraki çizimlerine yardımcı olacaktır (Hammill vd., 1993: 5). Tüm diğer alt boyutlarla ilişkisi olması yanında en yüksek ilişkinin orta düzey ile şekil-zemin ile arasında olduğu görülmektedir. Şekil-zemin giderek karmaşıklaşan zeminler üzerinde şekillerin algılanmasını içerir. Çocuk örnek olarak gösterilen şeklin, hangi şekillerin birleşiminden oluştuğunu bulmaya çalışır. Uzamsal İlişkiler basit şekil ve desenlerin analizini içerir. Çocuktan çeşitli uzunluk ve açılarını kullandığı şekil ve desenleri noktalardan yararlanarak kopya etmesi istenir. Görsel tamamlama ile ilişkisi en yüksektir. Görsel tamamlama da çocuğa eksiksiz bir şekil gösterilir. Daha sonra çocuktan tamamlanmamış birkaç şekil arasından, tamamlandığı takdirde uyaran ile aynı olacak şekli seçmesi istenir. Görsel-motor hız alt testinde çocuklar, kendilerine gösterilen örneğe bakarak, boş bırakılan yerleri uygun şekilde çizimler yaparak doldururlar. Her ikisinin de el-göz koordinasyonu dışında tüm alt testler ile ilişkileri anlamlıdır. Çeşitli boyut, gölgeleme, yapı ve mekanda çeşitli pozisyonlarda bulunan şekillerin içerisinde kendilerine gösterilen örnek şeklin farklı özellikte olanlarını bulmalarını içeren şekil değişmezliği alt testinin de şekil-zemin dışında tüm alt testlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrencilerin genel görsel algıları *ortalamanın üstünde*; kız öğrencilerin genel görsel algıları *ortalamanın üstünde* erkeklerin *ortalama* düzeydedir. 8 yaşındaki öğrencilerin genel görsel algı puanları 9 yaşındaki öğrencilerden yüksektir. 8 yaşındaki kız öğrencilerin genel görsel algı *ortalamanın üstünde* iken erkek öğrencilerin puanları *ortalama* aralığındadır. Öğrencilerin genel görsel algı düzeyleri yaş, cinsiyet ve yaş-cinsiyet ortak etkilerine göre farklılaşmamaktadır.

Öğrenciler; motor beceri gerektiren, karmaşık el-göz koordinasyonu görevlerini içeren görsel algısal becerilerini gösteren görsel-motor algı boyutunda *ortalamanın üstünde* düzeydedir. Kız öğrencilerin görsel motor algı düzeyleri erkek öğrencilerden yüksektir ve her iki grup da ortalamanın üstündedir. Yaş gruplarına göre incelendiğinde; 8 yaşındaki öğrencilerin görsel motor algı puanlarının 9 yaşındaki öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. 8 yaşındaki kız öğrencilerin görsel motor algı puanları erkek öğrencilerden yüksektir ve iki yaş grubunun puanları da ortalamanın üstündedir. 9 yaşındaki öğrenciler için de benzer bir durum vardır. Öğrencilerin görsel motor algı düzeyleri; yaş, cinsiyet ve yaş-cinsiyet ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Öğrenciler; motor beceri gerektirmeyen, görsel algı becerilerini ölçmeyi amaçlayan motor-bağımsız görsel algı boyutunda *ortalama* düzeydedir. Kız öğrencilerin motor bağımsız görsel algı düzeyleri erkek öğrencilerden yüksektir, her iki grup da ortalama düzeydedir. Yaş gruplarına göre incelendiğinde; 8 yaşındaki öğrencilerin motor bağımsız görsel algı puanlarının 9 yaşındaki öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. 8 yaşındaki kız öğrencilerin motor bağımsız görsel algı puanları erkek öğrencilerden yüksektir ve iki yaş grubunun puanları da ortalama düzeydedir. 9 yaşındaki öğrenciler içinde benzer bir durum vardır. Öğrencilerin motor bağımsız görsel algı düzeyleri; yaş, cinsiyet ve yaş-cinsiyet ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Genel görsel algı alt test düzeylerinden el-göz koordinasyonunda öğrenciler *ortalama* düzeydedir. Kız ve erkek öğrencilerin puanları birbirine yakın ve ortalama aralığındadır. Yaş gruplarına göre incelendiğinde; 8 yaşındaki öğrencilerin el-göz koordinasyonu puanlarının 9 yaşındaki öğrencilerden yüksek olması birlikte her ikisinin de ortalama aralığında olduğu görülmektedir. 8 yaşındaki kız öğrencilerin el göz koordinasyonu tüm yaş ve cinsiyet puanları içerisinde en yüksek düzeyde ve ortalama aralığındadır. 9 yaşında da 8 yaş gibi kız öğrencilerin el-göz koordinasyonu puanı ortalama düzeyde ve erkek öğrencilerden yüksektir. Öğrencilerin el göz koordinasyonu puanları; 8 yaşındaki öğrenciler lehine anlamlı Şekilde farklılaşmaktadı, cinsiyet ve yaş-cinsiyet ortak etkisine göre ise farklılaşmamaktadır.

Genel görsel algı alt test düzeylerinden mekânda konumda öğrenciler ortalama düzeydedir. Kız ve erkek öğrencilerin puanları birbirine yakın ve ortalama aralığındadır. Yaş gruplarına göre incelendiğinde; 8 yaşındaki öğrencilerin puanlarının 9 yaşındaki öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. 8 yaşındaki kız ve erkek öğrencilerin mekânda konum puanları ortalama düzeydedir. 9 yaşındaki öğrenciler için de durum benzerdir. Öğrencilerin mekânda konum düzeyleri; yaş, cinsiyet ve yaş-cinsiyet ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Genel görsel algı alt test düzeylerinden kopyalamada öğrenciler ortalama düzeydedir. Kız ğrencilerin kopyalama düzeyleri erkek öğrencilerden yüksektir, her iki grup da ortalama düzeydedir. Yaş gruplarına göre incelendiğinde; 8 yaşındaki öğrencilerin kopyalama puanlarının 9 yaşındaki öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. 8 yaşındaki kız öğrencilerin kopyalama puanları, erkek öğrencilerden yüksektir ve iki yaş grubunun puanları da ortalama düzeydedir. 9 yaşındaki öğrenciler için de durum benzerdir. Öğrencilerin kopyalama düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı fark yokken cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık vardır. Bunun yanında, yaş ve cinsiyetin ortak etkisine göre de öğrencilerin kopyalama düzeyleri arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Genel görsel algı alt test düzeylerinden Şekil-zeminde öğrenciler ortalama düzeydedir. Kız ğrencilerin Şekil-zemin düzeyleri erkek öğrencilerden yüksektir, her iki grup da ortalama düzeydedir. Yaş gruplarına göre incelendiğinde; 9 yaşındaki ğrencilerin Şekil-zemin puanlarının 8 yaşındaki öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. 9 yaşındaki kız ğrencilerin Şekil-zemin puanları erkek öğrencilerden yüksektir ve iki yaş grubunun puanları da ortalama düzeydedir. 8 yaşındaki öğrenciler için de durum benzerdir. Öğrencilerin Şekil-zemin düzeyleri; yaşa göre 9 yaşında olanlar lehine, cinsiyete göre de kız öğrenciler lehine anlamlı farklılaşmaktadır. Bunun yanında, yaş ve cinsiyetin ortak etkisine göre de ğrencilerin Şekil-zemin düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Genel görsel algı alt test düzeylerinden uzamsal ilişkilerde öğrenciler ortalama düzeydedir. Kız ğrencilerin uzamsal ilişkiler düzeyi erkek öğrencilerden yüksektir, her iki grup da ortalama düzeydedir. Yaş gruplarına göre incelendiğinde; 8 yaşındaki öğrencilerin uzamsal ilişkiler puanlarının 9 yaşındaki öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. 8 yaşındaki kız öğrencilerin uzamsal ilişkiler puanları erkek öğrencilerden yüksektir ve iki yaş grubunun puanları da ortalama düzeydedir. 9 yaşındaki öğrenciler içinde erkeklerin puanı daha yüksektir. Öğrencilerin uzamsal ilişkiler düzeylerinin; yaş, cinsiyet ve yaş- cinsiyet ortak etkisine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Genel görsel algı alt test düzeylerinden görsel tamamlamada öğrenciler ortalama düzeydedir. Cinsiyete göre öğrencilerin görsel tamamlama düzeyleri birbirine yakındır ve ortalama düzeydedir. Yaş gruplarına göre incelendiğinde; 8 yaşındaki öğrencilerin görsel

tamamlama puanlarının 9 yaşındaki öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. 8 yaşındaki kız öğrencilerin görsel tamamlama puanları erkek öğrencilerden yüksektir ve iki yaş grubunun puanları da ortalama düzeydedir. 9 yaşındaki öğrenciler içinde erkeklerin puanı daha yüksektir. Öğrencilerin görsel tamamlama düzeyleri; yaş, cinsiyet ve yaş-cinsiyet ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Genel görsel algı alt test düzeylerinden görsel-motor hızda öğrenciler üstün düzeydedir. Erkek öğrencilerin görsel-motor hız düzeyleri kız öğrencilerden yüksektir, her iki grup da üstün düzeydedir. Yaş gruplarına göre incelendiğinde; 9 yaşındaki öğrencilerin görsel-motor hız puanlarının 8 yaşındaki öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. 9 yaşındaki erkek öğrencilerin görsel-motor hız puanları kız öğrencilerden yüksektir ve iki yaş grubunun puanları da üstün düzeydedir. 8 yaşındaki öğrenciler içinde kızların puanı daha yüksektir. Öğrencilerin görsel-motor hız düzeyleri; yaş, cinsiyet ve yaş-cinsiyet ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Genel görsel algı alt test düzeylerinden şekil değişmezliğinde öğrenciler ortalama düzeydedir. Kız öğrencilerin şekil değişmezliği düzeyleri erkek öğrencilerden yüksektir, her iki grup da ortalama düzeydedir. Yaş gruplarına göre incelendiğinde; 8 yaşındaki öğrencilerin şekil değişmezliği puanlarının 9 yaşındaki öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. 9 yaşındaki kız öğrencilerin şekil değişmezliği puanları erkek öğrencilerden yüksektir ve iki yaş grubunun puanları da ortalama düzeydedir. 8 yaşındaki öğrenciler içinde benzer bir durum vardır. Öğrencilerin şekil değişmezliği düzeyleri arasında 8 yaşında olanlar lehine anlamlı farklılık varken, cinsiyet ve yaş-cinsiyet ortak etkisine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Görsel algı alt testleri arasında farklı düzeylerde, pozitif ve anlamlı ilişkiler göze çarpmaktadır.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Bu çalışmada öğrencilerin görsel algı düzeyleri ile cinsiyet ve yaş değişkenleri ele alınmıştır. Aynı zamanda görsel algı düzeyleri ile okul başarısı, sosyo-ekonomik durum gibi farklı değişkenlerle arasındaki ilişkiler incelenebilir.

2. Öğrencilerin görsel algı düzeyi, Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 ile belirlenmiştir. Ölçeğin üst versiyonu olan Gelişimsel Görsel Algı Testi-3 ile farklı yaş grupları için ölkemiz öğrencilerine adaptasyonu yapılabilir.

Uygulamacılara yönelik öneriler:

1. Okul öncesi dönemden başlayarak görsel algıyı geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır.
2. Sınıf öğretmenleri görsel algının önemi hakkında bilgilendirilmeli ve bu öğretmenlerin etkinliklerini çeşitlendirmeleri sağlanmalıdır.
3. Çocukların görsel algılama alanlarını geliştirmede yardımcı olacak dikkat ve gözlem çalışmalarına eğitim programı içinde daha fazla zaman ayrılmalıdır.

KAYNAKÇA

Bademci, V. (2006). Tartışmayı sonlandırmak: cronbach'ın alfa katsayısı, iki değerli [0, 1] ölçümlenmiş maddeler ile kullanılabilir. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 438-446.

- Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. İstanbul: MEB Devlet Kitapları.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: WW Norton & Company Inc.
- Cheung, P., Poon, M., Leung, M. ve Wong, R. (2005). The developmental test of visual perception-2 normative study on the visual perception function for children in Hong Kong. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 25(4), 29-43. https://doi.org/10.1080/J006v25n04_03
- Demirci, A. (2010). *Görsel algı eğitiminin beş-altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dickey, J. P. ve Hendricks, R. C. (1991). Visual perception qualities of instructional materials. *The Clearing House*, 64(3), 168-170. <https://doi.org/10.1080/00098655.1991.9955837>
- Duru, H. (2008). *Gelişimsel görsel algı testi-2'nin 6 yaş çocukları için güvenirlik ve geçerlik ön çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ercan, G. Z. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen görsel algı eğitiminin görsel-motor koordinasyon gelişimine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, M. (2006). *Anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarının matematiksel becerileri ile görsel algı becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilkokuma yazmayı öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Frostig, M.(1968). *Pictures and patterns*. Teacher's Guide.
- Frostig, M., Lefever, W. ve Whittlesey, J. (1963). Disturbances in visual perception. *The Journal of Educational Research*, 57(3), 160-162. <https://doi.org/10.1080/00220671.1963.10883049>
- Frostig, M.ve Horne, D. (1964). *The Frostig programme for the development of visual perception: Teacher's guide*. Chicago: Follett Educational Corporation.
- Gardner, M.F. (1992). *Test of visual perceptual skills (non-motor): upper level manual*. Hydesville CA:Psychological and Educational Publications Incorporated.
- Gardner, M.F. (1996). *Test of visual perceptual skills (non-motor) revised*. Hydesville CA: Psychological and Educational Publications Incorporated.
- George, D. ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step (A Simple Guide and Reference)*. New York: Routledge.
- Gould, L. N. (1967). Visual perception training. *The Elementary School Journal*, 67(7), 381-389. <https://doi.org/10.1086/460388>

- Görener, Ö. (2006). *Beş-altı yaş grubu çocuklarda yapılandırılmış görsel sanat eğitiminin görsel algılamaya etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hammill, D. D., Pearson, N.A. ve Voress, J.K. (1993). *Developmental test of visual perception-2nd ed.: examiner's manual*. Texas: Pro-Ed Pub.
- İbişoğlu, A. (1987). *4.0-9.0 yaş dilimindeki epileptik ve non-epileptik çocukların görsel algı gelişimi açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü, İstanbul.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, Ö.G. (2004). *Ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J. ve Nicholas J. Anastasiow, N.J. (2000). *Educating exceptional children*. Boston:Houghton Mifflin Company.
- Kranowitz, C. S. (1998). *Out of sync child*. New York:A Skylight Press.
- Korkmazlar, Ü., Sürücü, Ö. (2007). Öğrenme Bozuklukları. Soykan, A. A.ve Işık, T.Y. (Ed), Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları (sf. 307-326). İstanbul: Golden Print
- Kulp, M. T. (1999). Relationship between visual motor integration skill and academic performance in kindergerten through third grade. *Optometry and Vision Science*, 76(3), 159-163. <https://doi.org/10.1097/00006324-199903000-00015>
- Linderman, M. G. (1997). *Art in the elementary school*. New York: Mc Graw Hill Edition.
- Memiş, A. ve Harmankaya, T. (2012).İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri, *TSA*, 16(1), 27-46.
- Memiş,A. & Ayvaz Sivri, D.(2016). The analysis of reading skills and visual perception levels of first grade Turkish students. *Journal of Education and Training Studies*,4(8),161-166. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i8.1663>
- Olson, A. V. (1966). The frostig developmental test of visual perception as a predictor of specific reading abilities with second-grade children. *Elementary English*, 43(8), 869-872.
- Schneck, C. M. (1996). *Visual perception*. St Louis, MI: Mosby Year Book Inc.
- Shaqiri, A., Brand, A., Roinishvili, M., Kunchulia, M., Sierro, G., Willemin, J., Chkonia, E., Iannantuoni, L., Pilz, K., Mohr, C. ve Herzog, M. H., Grzeczowski, L. (2016). Gender differences in visual perception. *Journal of Vision*, 16, 207. doi:10.1167/16.12.207
- Siegler, R. S. (1998). *Emerging minds: the process of change in children's thinking*. New York: Oxford University Press.
- Solberg J.L. ve Brown J.M. (2002). No sex differences in contrast sensitivity and reaction time to spatial frequency. *Percept. Mot. Skills*, 94, 1053–1055. <https://doi.org/10.2466/PMS.94.2.1053-1055>

Tuğrul, B., Aral, N., Erkan,S. ve Etikan,İ. (2001). Altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Journal of Qafqaz University*, 8, 67-84.

EXTENDED SUMMARY

In this research it is aimed to examine the visual perception levels of primary school student. The sample of the research in which the relational screening models are used together consists of 150 students in total, who are studying at 3th and 4th grade at three primary school that are affiliated to Zonguldak Ereğli District National Education Directorate. Visual perception levels of the students were determined by Developmental Visual Perception Test-2 (DTVP-2). For the suitability of the scale to the age group, 100 students from 3 schools were pre-studied; and reliability and validity of the scale were tested. The scale which was determined to be suitable for the age group re-applied with 150 students, visual perception levels of the students were examined by gender, and the relationship between visual perception subtests was determined. At the end of the research, it was determined that general visual perceptions of the student were at an average level. The student who are better than average, in the visual motor perception dimension that require motor skills, include complex hand eye coordination tasks, shows visual perception skill, are at the average level, at the motor independent visual perception dimension that doesn't require motor skill and aiming to measure visual perception skills. The students had the highest average at the visual motor speed dimension and the lowest average at the position in place dimension. It has been shown that the age of the student leads to a significant difference in terms of general visual perception level. Moreover it has been determined that there is no effect of gender on the visual perception level of the students. Beside this, it has been found that the common effect of the age and gender on the students' general perception level isn't significant. In this context, It is has been understood that the level of visual perception of students by the ages 8 and 9 doesn't differ according to gender and the same test scores of girls and boys don't differ according to age. There is a positively and highly significant relationship between general visual perception and its sub-dimensions. The relationship between subtests is positive and significant, too.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Hakan KAÇARI,  Vedat UZ₂

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖZLEM ve DENEYİMLERİNE GÖRE İNCELENMESİ₃

Kabul Tarihi: 13.10.2019 **Yayın Tarihi:** 31.12.2019

Künye (APA): Kaçar, H. & Uz, V. (2019). İlkokullarda yetiştirme programının sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 21 (6), 20-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.39234>

ÖZ

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), ilk kez 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Türkiye’de tüm illerdeki ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu program ilkokulların 3. ve 4. sınıflarına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, Türkçe ve matematik derslerinden İlkokullarda Yetiştirme Programı kapsamında belirlenen kazanımları edinemeyen öğrencileri kapsamaktadır. Yapılan bu araştırmada ilk kez uygulanmaya başlanan bu programın, uygulayıcı olan sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerini elde etmek amacıyla açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma deseni kullanılmıştır ve elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin %57.5’i, İYEP’e dâhil edilen bireylerin modül seviyelerine uygun olduğunu belirtirken, %42,5’i ise tamamının uygun olmadığını belirtmiştir. Elde edilen bir diğer veriye göre sınıf öğretmenlerinin %72, 5’i, İYEP’in uygulanması ve değerlendirilmesi noktasında zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yalnız %52.5’i bireyleri psikososyal açıdan desteklediğini belirtmiştir.

Anahtar kelimeler: İlkokul, yetiştirme programı, sınıf öğretmen

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Etimesgut Dumlupınar İlkokulu, Ankara, kcr_h@hotmail.com

² Öğretmen, Müdür Yardımcısı, Milli Eğitim Bakanlığı, Etimesgut Atatürk İlkokulu, Ankara, uz5806@gmail.com

³ Bu çalışma 17-21 Nisan 2019 tarihlerinde Alanya/ ANTALYA’da düzenlenen V. INES Human and Civilization Congress From Past To Future (INES 2019)’da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

AN ANALYSIS OF THE REMEDIAL EDUCATION PROGRAM IN PRIMARY SCHOOLS (IYEP) ON THE BASIS OF THE OBSERVATIONS AND EXPERIENCES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The Remedial Education Program in Primary Schools (IYEP) was introduced in 2018-2019 academic year for the first time in primary schools of all cities in Turkey. This program involves the students studying at the 3rd and 4th grades of primary schools, who are not identified to be in need of special education, yet who are unable to attain the achievements determined for Turkish and Math courses within the framework of the Remedial Education Program in Primary Schools. The aim of this research is to analyze this program which has been implemented for the first time, on the basis of the observations and experiences of primary school teachers. An open-ended questionnaire was prepared to obtain the research data. The case study design among the qualitative research methods was used in the research and the data obtained were evaluated with content analysis method. According to the findings of the research, while 57.5% of the primary school teachers stated that the individuals included in IYEP were eligible for the levels of the modules, 42.5% of them stated that not all of them were eligible. According to another data, 72.5% of primary school teachers stated that they faced difficulties in the implementation and evaluation of IYEP. In addition, only 52.5% of the primary school teachers stated that the program supported individuals psychosocially.

Keywords: Primary school, education program, primary school teacher

GİRİŞ

İnsan öğrenme yeteneği olan bir canlıdır ve yaşamında sürekli öğrenmeyle iç içedir. Öğrenme sonucunda da bireyin davranışlarında kısmen kalıcı değişimler gerçekleşmesi beklenmektedir (Yeşilyaprak, Uçar, 2009, s. 310). Her birey doğduğu günden beridir sürekli dış ve iç uyarıcılara maruz kalarak öğrenme sürecini devam ettirmektedir. Bu süreçte her birey öz bir yaşantı ile öğrenimini sürdürmektedir.

Ancak bu öğrenme yaşantısı sürecinde bazı bireyler, çeşitli etkenler nedeniyle diğer akranlarına göre bir takım davranış değişikliklerini kazanmakta, belirlenen kazanımlara ulaşmakta ve beklenen akademik beceriye ulaşmakta yetersiz kalabilmektedir. Bu bireylerin de her birey gibi eğitim hakkı olduğu düşünüldüğünde, çoğu ülke de eğitimin kalitesinin artırılması için bu durumda ki dezavantajlı bireylere çeşitli eğitim- öğretim imkânları sunmaktadır ve onları içinde bulunduğu çağa, topluma ve yaşama daha uyumlu bireyler olmaları için yetiştirmektedir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) başlıca hedeflerinden biri; dezavantajlı olanlarda dâhil olmak üzere, tüm çocuklara kaliteli eğitim hizmeti sunmak ve eğitim hizmetlerine erişim hizmeti sağlamaktır. MEB, öğretilenle öğrenilen arasındaki açığa odaklanmaktadır ve tüm çocukların ilkökul eğitimlerini temel okuma, yazma, anlama ve matematik becerilerini edinerek en azından asgari bir öğrenim başarıyla tamamlamalarını sağlamayı hedeflemektedir. Bununla birlikte, devam ettikleri sınıfın gerektirdiği asgari öğrenme başarılarını edinememiş öğrenciler olduğu bilinmektedir. Bu öğrencilerin özgüven kaybı yaşadıkları, eğitimin bir üst düzeyine çıkmakta güçlüklerle karşılaştıkları ya da uyum sorunları yaşadığı bilinmektedir. Dolayısıyla bu çocuklar okul terki ve/ veya okulda başarısızlık gibi risklerle karşı karşıyadır. En dezavantajlı grubu oluşturup söz konusu risklerle karşı karşıya olan çocuklar arasında, bunlarla birlikte kalmamak üzere, mevsimlik işçi çocukları, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar, uluslararası

koruma altındaki çocuklar ve yakın zamanda Türk vatandaşlığı alıp yeterli Türkçe bilgisine sahip olmayan çocuklar yer almaktadır (UNICEF, 2017).

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'da MEB ve UNICEF işbirliği ile dezavantajlı durumda olan bu bireyler için kapsayıcı eğitimin öngördüğü çerçevede tasarlanan bir öğretim programıdır. Bu program temel olarak okuma, yazma, anlama ve temel matematik alanları becerilerini bireye kazandırarak, bireyin içinde bulunduğu sınıf düzeyi yeterliliklerine ulaşmasını hedeflemektedir.

MEB'in yayınladığı güncellenen İlkokullarda Yetiştirme Programına göre İYEP, ilkokulların 3. sınıflarına devam eden, önceki eğitim-öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler ile matematik dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarında yer alan ve İYEP kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin eksik öğrenmelerinin giderilmesini, psikososyal alanda da desteklenmesini amaçlayan bir tedbir programıdır. Program, Türkçe ve matematik dersi öğrenme alanları ve temel becerilerdeki eksikliklerin giderilmesini ve öğrenmenin önündeki engelleri ortadan kaldırmaya yönelik bir psikososyal destek uygulamasını hedeflemekte, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyacını, farklılıklarını ve öğrenme hızını dikkate almaktadır (MEB, 2019).

İlkokullarda Yetiştirme Programı tasarlandığından beridir bazı değişikliklere uğramıştır. Bu değişiklikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Yıllara Göre İlkokullarda Yetiştirme Programı

EĞİTİM- ÖĞRETİM DÖNEMİ	SINIF	DERS SAATİ
2017-2018 (Pilot Uygulama)	3 ve 4. Sınıf	130
2018-2019	3 ve 4. Sınıf	160
2019-2020	3. Sınıf	160

Programın öğrenci belirleme, uygulama, izleme ve değerlendirme biçimleri incelendiğinde İYEP; Türkçe, matematik ve psikososyal öğrenme alanlarından oluşmaktadır. İYEP'e öğrenci dâhil edilirken öğrenci belirleme sürecine tüm bireyler dâhil olmaktadır. Öğrenci belirleme süreci tamamlandığında ise yapılan değerlendirme sonucu, İYEP'e dâhil olan bireyleri sistem atar ve daha sonra birey uygun ders ve modüllere dâhil edilir. Bu süreçten sonra birey, veli dilekçesi ile İYEP'e başlayabilir ya da veli dilekçesi ile İYEP dışı bırakılabilir.

Türkçe ve matematik derslerinin her biri üçer modülden oluşmaktadır. Uygulama aşamasında bireylerle bulunduğu modülün kazanımlarını elde etmesi için çeşitli öğretim faaliyetleri yürütülmektedir. İzleme aşamasında da birey bulunduğu modülün kazanımlarını elde etti ise bir üst modüle geçebilmektedir. Bunun için uygun değerlendirme biçimi İYEP sınıf öğretmeni tarafından hazırlanmaktadır. Son modül olan üçüncü modülü de tamamlayan bireyler İYEP'i tamamlamış olmaktadır. Son modülü de tamamlayan bireylerin tamamı, tüm ülkede ortak bir değerlendirmeye alınmaktadır. Ayrıca bireyler, Türkçe ve matematik kazanımlarında yeterliliğini artırırken bir taraftan da psikososyal olarak desteklenmektedir.

Programın amacı, ilkeleri, öğrenci belirleme, izleme ve eğitim- öğretim süreci incelendiğinde özellikle tanılama ve değerlendirme sürecinde son yıllarda etkili bir şekilde kullanılan Müdahaleye Tepki Yöntemi'nin çerçevesine benzemektedir.

Müdahaleye Tepki Yöntemi (RTI)

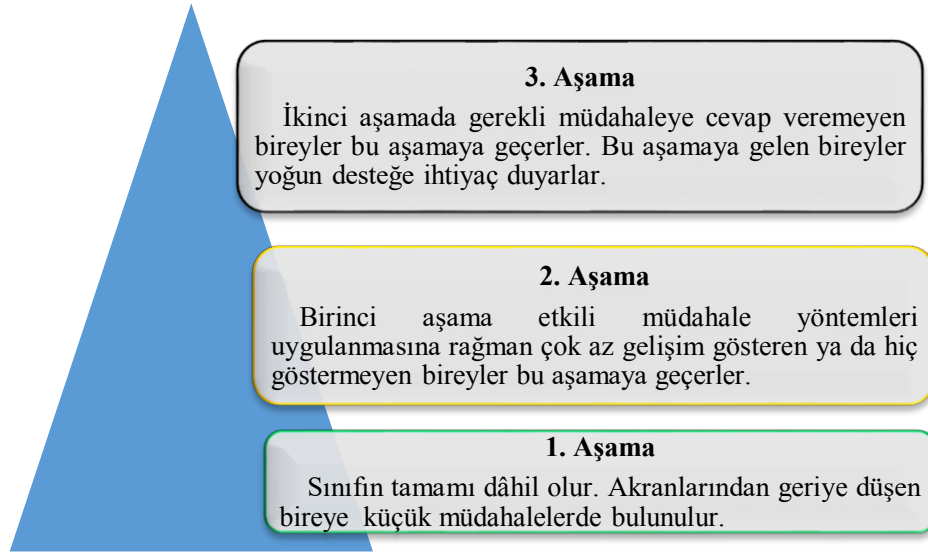
Bu modelin amacı öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri zamanında fark etmek ve hızlı bir şekilde gerekli eğitimsel desteği vermektir. Müdahaleye tepki modeli; öğrencilerin gelişimlerinin

izlendiği, öğrenciye yönelik gerekli kararların alındığı, uygun düzeyde eğitimin verildiği, artan bir yoğunluğun olduğu çok aşamalı bir sistemdir (Fuchs & Fuchs, 2006). Müdahaleye yanıt verme yöntemi, akademik başarısızlık ve öğrenme güçlüğü açısından risk taşıyan öğrencileri erken dönemde belirleme ve destekleme sistemidir (Mutlu, 2017).

Müdahaleye tepki modeli, her aşamada verilen desteğin yoğunluğunun arttığı, üç aşamalı bir yöntemdir. Her aşamada öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda destek eğitimi verilir. Bu destek eğitimi, öğrenci performansının bulunduğu aşamaya göre değişmektedir. Bireyin bulunduğu aşamada müdahaleye olumlu tepki verirse birey normal öğretimine devam eder, eğer vermezse bir üst aşamaya geçerek daha yoğun bir destek eğitimi alır (Kaçar, 2018).

RTI, üç aşamadan oluşmaktadır;

Müdahaleye Tepki Yöntemi'nin İYEP uygulama aşamalarından farkı, birey burada



Şekil 1: Müdahaleye Tepki Yöntemi Uygulama Aşamaları

bulduğu aşamada uygulanan gerekli müdahaleyi almasına rağmen beklenen yeterliliğe ulaşamazsa daha yoğun bir müdahaleye maruz kalmaktadır ve bu artarak devam etmektedir. Ayrıca hangi aşamada olursa olsun istenilen yeterliliğe ulaşır ise müdahale dışına çıkarılır. İYEP'te ise birey bulunduğu modül kazanımlarında beklenen yeterliliğe ulaşamazsa aynı modülü tekrar almaktadır. Ancak artan bir öğretim uygulamasının gerekliliğine programda yer verilmemiştir.

Ayrıca amaç olarak da farklılıkları vardır. Müdahaleye Tepki Yöntemi, erken teşhis ve etiketlenmenin önüne geçerek uygun öğretim uygulamalarının sunulduğu bir yöntemdir. İYEP ise bireyin beklenen öğrenme seviyesine ulaşmasını amaçlar.

MEB İlkokullarda Yetiştirme Programı, (2019)'a göre;

a. İYEP'in Genel Amaçları:

- Öğrencilerin beklenen öğrenme seviyesine ulaşmasına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin psikososyal açıdan desteklenmesini sağlamak,
- Üst eğitim kademelerinde ortaya çıkması muhtemel uyum sorunlarını önlemek,

- Akademik başarısızlıktan kaynaklanan devamsızlıkların önüne geçmek
- Sorun çözebilen, iletişime ve öğrenmeye açık, özgüven ve sorumluluk sahibi sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine imkân sağlamak programın genel amaçlarındandır
- Öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde İYEP kapsamında belirlenen kazanımlara ulaşmalarını sağlayacak etkinlikler ve öğrenme yaşantıları planlamak.

b. İYEP'in Özel Amaçları:

- ✓ Temel dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek,
- ✓ İlk okuma yazma konusundaki eksiklikleri gidermek,
- ✓ Okuduğunu anlama düzeyini artırmak,
- ✓ Matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirmek,
- ✓ Matematiksel kavramları anlamayı ve bu kavramları günlük hayatta kullanmayı sağlamak,
- ✓ Problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etmeyi sağlamak,
- ✓ Matematiğe yönelik olumlu tutum ve öz güvenli bir yaklaşım geliştirmek,
- ✓ Öğrenme ve beceri eksiklikleri giderilirken psikososyal açıdan da desteklenmesini sağlamaktır.

c. İYEP'in İlkeleri:

- İYEP'e ihtiyaç duyan öğrenciler belirlenen eksiklikleri doğrultusunda programa alınır.
- Program, öğrencinin kazanımlara ulaşması sürecinde öğretmene esneklik sağlar.
- Yetiştirme programının programa dâhil olan öğrencilerin bulunduğu okullarda uygulanması esastır.
- Öğrencilerin akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınır.
- Öğrencilere psikososyal destek sağlanır.
- Öğrencilerin, program süresince devamları sağlanır.
- Öğrencilerin velilerinden hiçbir ad altında ücret alınmaz.

d. İYEP'in Hedef Kitlesi:

- İlkokulların 3. sınıflarına devam edip özel eğitime ihtiyaç duymayan öğrencilerden;
- Program kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrenciler,
 - Sığınmacı, göçmen, göçer ve yarı göçer ailelerin çocukları,
 - Geçici koruma altındaki çocuklar,

o Mevsimlik tarım işçilerinin çocukları gibi dezavantajlı öğrenciler İYEP'in hedef kitlesini oluşturmaktadır.

e. İYEP'in Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı

İYEP sürecinde üç tür değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir:

Tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme: İYEP'e dâhil edilecek öğrencileri ve öğrencilerin dâhil olacakları modülü belirlemek amacıyla gerçekleştirilecektir.

İzleme-biçimlendirmeye yönelik değerlendirme: Öğrencilerin modül içerisindeki eksikliklerini belirlemek ve modülü başarıyla tamamlayıp bir üst modüle geçip geçmeyeceğine karar vermek amacıyla gerçekleştirilecektir.

Sonuç odaklı değerlendirme: Bulunduğu sınıf düzeyine göre alabileceği en son modülü almış öğrencilere uygulanacaktır. Bu değerlendirme sonucuna göre öğrencinin İYEP dışına çıkarılarak sadece bulunduğu sınıf düzeyine ilişkin öğretim programına devam edip etmeyeceğinin karar verilecektir.

2017- 2018 eğitim- öğretim yılında bazı illerde pilot uygulaması yapılan ve 2018- 2019 eğitim öğretim yılında da tüm illerdeki ilkokullarda ilk defa uygulanmaya başlanan İYEP, kasım ayı itibarıyla başlamış ve nisan ayının sonu itibarıyla de programın 2018- 2019 eğitim öğretim faaliyeti son bulmuştur. Bu noktada İYEP'in uygulama sürecinin ortaya konmasının İYEP'in verimliliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Programın uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde uygulayıcı sınıf öğretmenlerinin görüşleri, İYEP sürecinin ortaya konması ve İYEP'in var olan durumunun tespiti açısından önem arz etmektedir. İYEP hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın, özellikle ülkemizde bu alanda yapılacak çalışmalara zemin hazırlayacağı ve programın geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 3. ve 4. sınıfları kapsayan İYEP hakkında genel düşünce ve değerlendirmeleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri, İYEP için hazırlanan ders kitaplarını öğrenci seviyesi ve öğrencilerin kazanımları edinimi açısından nasıl değerlendirmektedir?
- Sınıf öğretmenlerine göre İYEP'in bireylere akademik ve psikososyal alanda olumlu ya da olumsuz yansımaları nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerine göre İYEP'te modüllerin uygulanması ve değerlendirilmesi noktasında karşılaşılan zorluklar nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin İYEP'e dâhil edilen öğrencilerin, bulunduğu modül seviyesine uygunluğu noktasındaki görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerine göre İYEP'in Türkçe ve matematik (1-2-3) modülleri, öğrencilerden beklenen öğrenme seviyesine ulaşmalarında yeterli midir?
- Sınıf öğretmenlerinin İYEP'in hedeflerinden olan “öğrencilerin psikososyal açıdan desteklenmesi” noktasındaki görüşleri ve uygulamaları nelerdir?

YÖNTEM

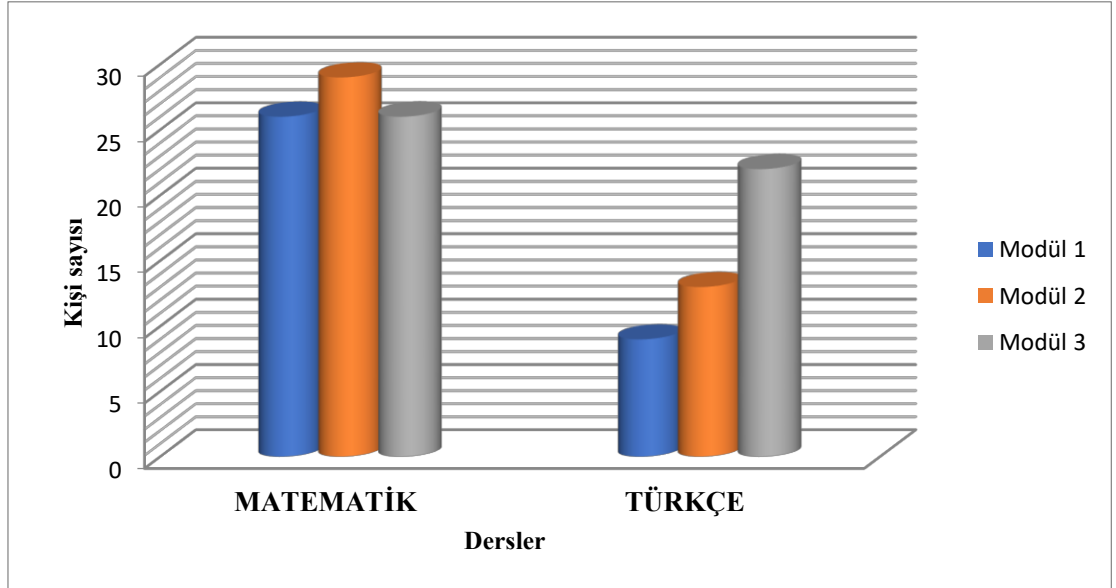
Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 83). Araştırma, durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum desenindedir. Bütüncül tek durum desenleri, bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb. tek bir analiz birimini içerir ve şu üç durumda kullanılır. Bunlar; iyi formüle edilmiş bir kuramın teyidi veya çürütülmesi, genel standartlara pek uymayan aşırı, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılması ve son olarak, daha öncesinde hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumların çalışılması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 326-327).

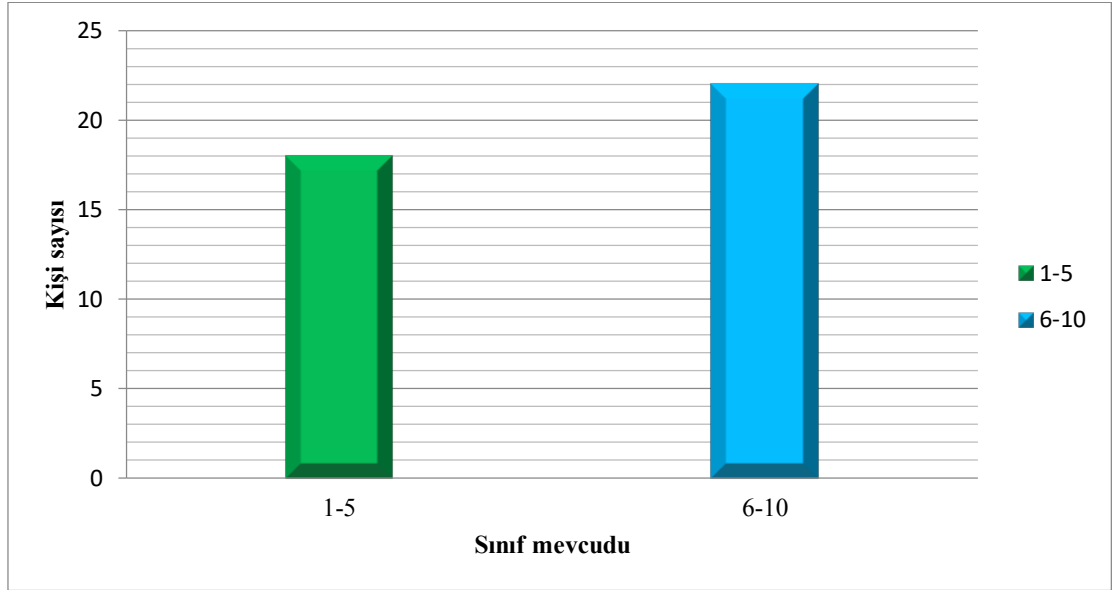
Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın Sincan ve Etimesgut ilçelerinde, İYEP uygulayan ilkokullardaki uygulayıcı 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım, Şimşek, 2013, s. 141).

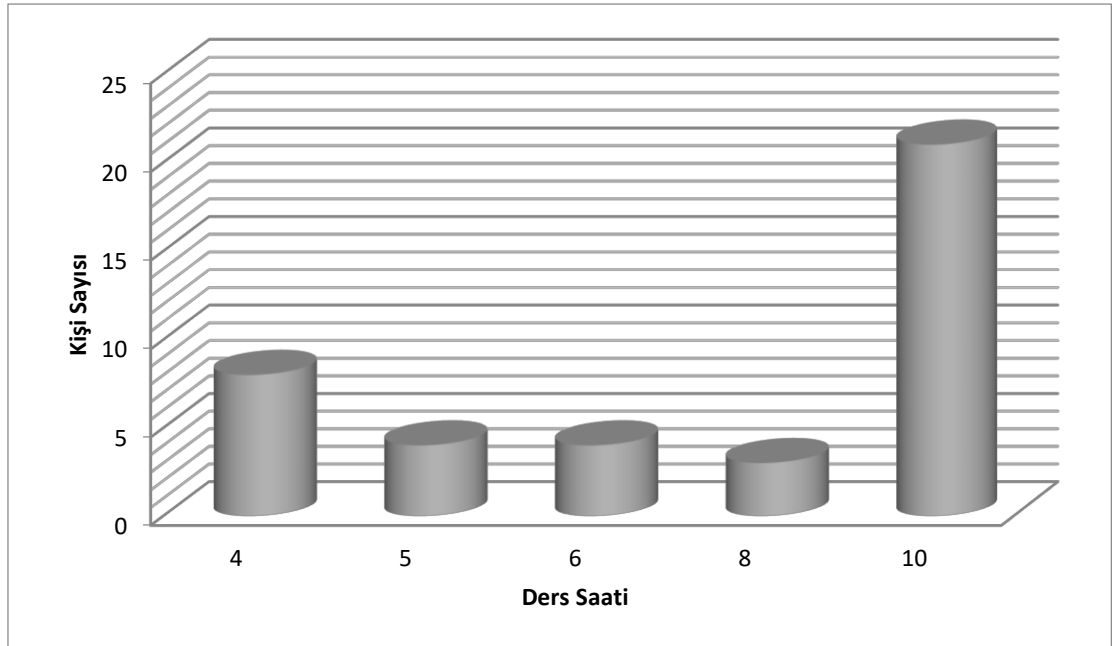
Grafik 1: Çalışma Grubunun Uyguladığı Modüller



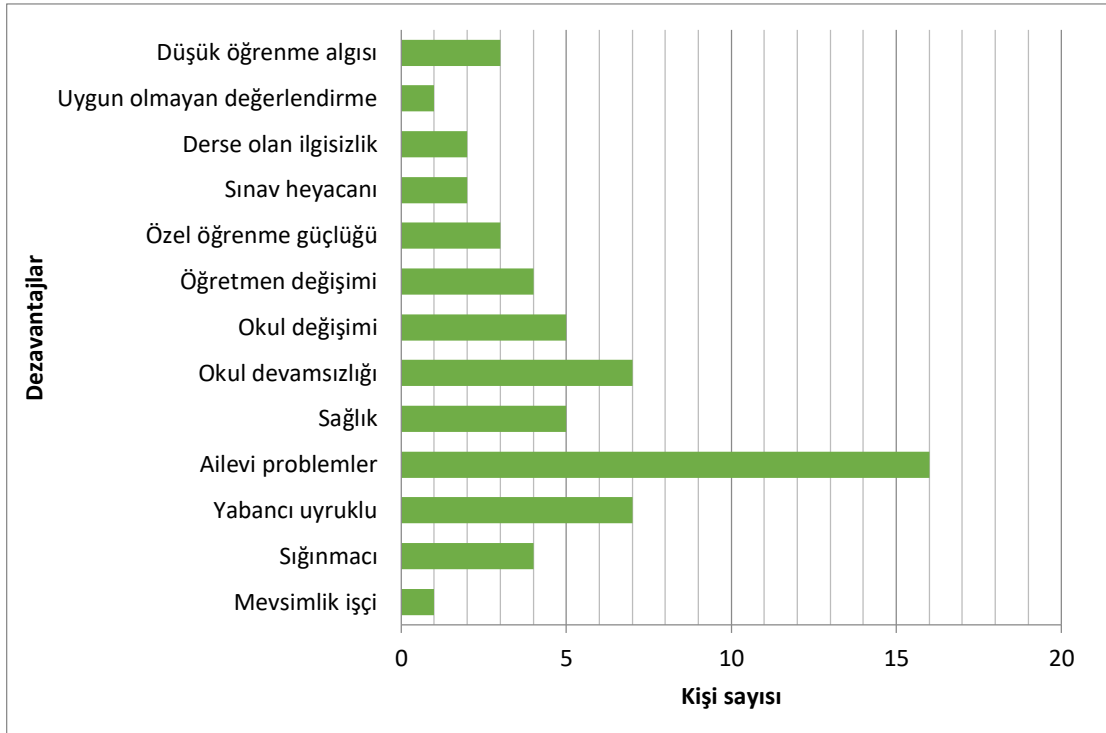
Grafik 2: Çalışma Grubunun İYEP Sınıf Mevcudu



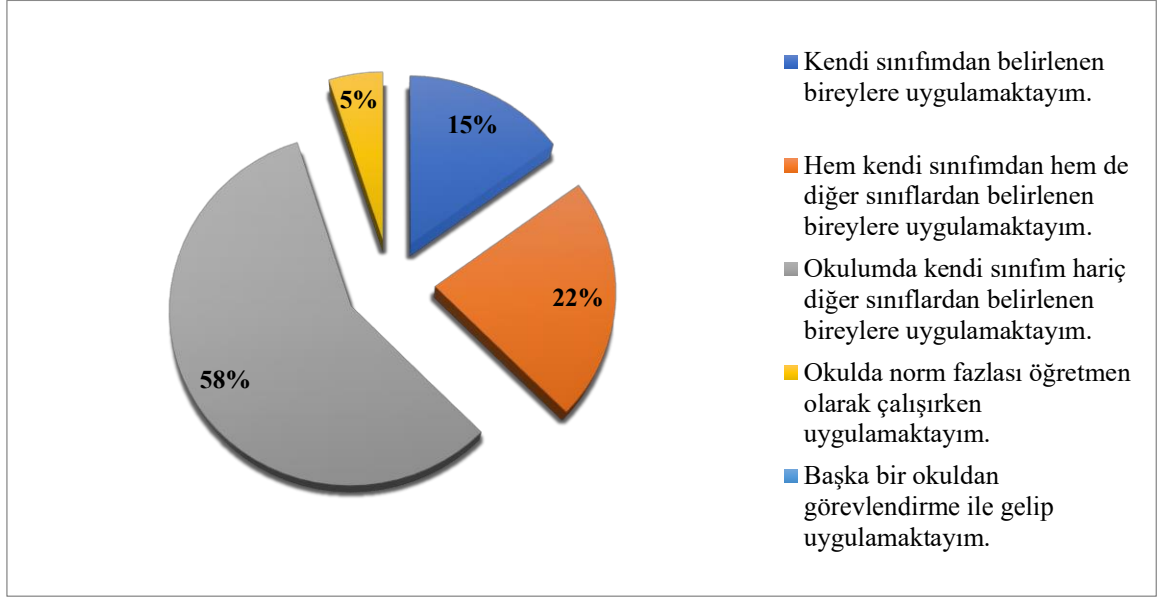
Grafik 3: Çalışma Grubunun İYEP Haftalık Ders Saati



Grafik 4: Bireylerin İYEP'e Dâhil Edilmesinde Etkili Olduğu Düşünülen



İYEP dezavantajı olan bireyleri temel almaktadır. Sınıf öğretmenlerine göre İYEP'e dâhil olan bireylerin dezavantajları yukarı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre bireylerin İYEP'e dâhil olmasında etkili olan en büyük etkenler arasında; ailevi problemler, okul devamsızlığı ve bireyin yabancı uyruklu olması bulunmaktadır.

Şekil 2: Çalışma Grubunun İYEP Uygulama Şekilleri**Tablo 2: Çalışma Grubunun İYEP Öğrencilerinin Tüm Modülleri Tamamlama Oranı**

İYEP'e dâhil edilen öğrenci sayısı	Son modülü tamamlayan öğrenci sayısı	Yüzde
245	184	75,1

(Öğrenci sayısına Türkçe ve matematik dersi modüllerinin her ikisini de alan öğrenciler de dâhil edilmiştir.)

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Bu araştırmada açık uçlu soru formu geliştirme sürecinde, İYEP'in yeni bir uygulama olması sebebiyle literatürden yeterli çalışmalar sağlanamamıştır. Bu nedenle açık uçlu soru formu geliştirme sürecinde, İYEP'in uygulayıcılarından olan 4 sınıf öğretmeninden destek alınmıştır. Hazırlanan açık uçlu soru formu, ilkokulda görev yapan ve İYEP uygulayıcısı olan üç sınıf öğretmenine ve ölçme değerlendirme alanında yüksek lisans yapmış bir öğretmene incelenmiştir. Sınıf öğretmenleri, soruların yeterli ve ihtiyacı kapsadığı görüşünü belirtmesi üzerine bir akademisyenin de uzman görüşü alınarak sorulara son şekli verilmiştir.

Araştırma soruları:

1. İlkokul 3. ve 4. sınıfları kapsayan İYEP hakkında genel düşünce ve değerlendirmeleriniz nelerdir?
2. İYEP'e dâhil edilen öğrencilerin, bulunduğu modül seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Açıklayınız
3. İYEP için hazırlanan ders kitaplarını öğrenci seviyesi ve öğrencilerin kazanımları edinimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Gözlem ve deneyimlerinize göre düşüncelerinizi belirtiniz.

4. İYEP'in bireylere akademik ve psikososyal alanda **olumlu** yansımaları olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Açıklayınız.
5. İYEP'in bireylere akademik ve psikososyal alanda **olumsuz** yansımaları olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Açıklayınız.
6. İYEP'te modüllerin uygulanması ve değerlendirilmesi noktasında karşılaştığınız zorluklar oldu mu? Oldu ise bunlar nelerdir? Açıklayınız.
7. İYEP'in Türkçe ve Matematik (1-2-3) modüllerinin, öğrencilerden beklenen öğrenme seviyesine ulaşmalarında yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Açıklayınız.
8. İYEP'in hedeflerinden olan "öğrencilerin psikososyal açıdan desteklenmesi" noktasında bireylere herhangi bir çalışma, etkinlik vb. uygulamalar da buldunuz mu? Bulundu iseniz bu çalışmalar nelerdir? Bulunmadı iseniz neden? Açıklayınız
9. İYEP hakkında (öğrenci belirleme, uygulama, izleme ve değerlendirme) görüş ve tavsiyeleriniz var ise belirtiniz?

Verileri toplama aşamasında belirlenen okullar telefonla aranarak, İYEP sınıflarının olup olmadıkları konusunda bilgi alınmıştır. Bu süreçten sonra belirlenen yedi okula, İYEP uygulayan sınıf öğretmenlerine araştırmanın içeriğini anlatmak için gidilmiş ve sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Bu aşamadan sonra gönüllük esası dikkate alınarak veri toplamak için hazırlanan açık uçlu soru formu, sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259).

Araştırma sonucunda elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapıldı. Ortaya çıkan kodlardan, kodları belirli kategoriler arasında toplamak amacıyla temalar belirlendi. Nitel araştırmada temalar, tümevarımcı bir araştırma deseninde verilerin incelenmesi ve ortaya çıkan kodların çalışılması sonucu bulunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.268). Daha sonra veriler ortaya çıkan temalara göre anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenlendi ve elde edilen veriler üzerinden açıklamalar ve yorumlar yapıldı.

Verilerin analizi sırasında direk alıntılara yer verilmiş ancak araştırmanın ulaştığı sonuçlar, aynı alanda çalışma yapan araştırmacıların olmaması sebebiyle sadece bu araştırma verileri ışığında tartışılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği açısından katılımcıların görüşlerine sık sık yer verilmiştir. Bu görüşler tablolara aktarılmıştır. Veriler analiz edilirken açık uçlu soru formları uygulama sırası dikkate alınarak kod kullanılmıştır. (Örn: Ö. 8).

BULGULAR ve YORUMLAR**3.1. Birinci Soruya Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın birinci sorusunu oluşturan “3. ve 4. sınıfları kapsayan İYEP hakkında sınıf öğretmenlerinin genel düşünce ve değerlendirmelerine yönelik görüşleri” Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin İYEP Hakkında Genel Düşünce ve Değerlendirmelerine Yönelik Görüşleri

Kategoriler	%	f	Alt Tema	Görüşler	
OLUMLU	100	40	Çünkü	Bireysel öğretim akademik beceriyi geliştiriyor.	Fikir olarak çok iyi. Öğrenciyle birebir etkileşime girilmesi diğer öğrencilere yetiştirme açısından rahat bir çalışma ortamı sağlıyor (Ö. 5). Bence oldukça güzel bir proje. Öğrencilerin akademik gelişimlerine oldukça katkı sağladı.
				Bireysel farklılıkları temel alıyor.	İYEP mantık olarak iyi düşünülmüş bir sistem bana göre. Çünkü neredeyse her sınıfta birebir eğitime ihtiyaç duyup akranlarından geri kalan öğrenciler bulunuyor. Bazen bu çocuklar unutulup kıyıda köşede bırakılıyor ya da RAM’a yönlendiriliyor. Bence bu program bazı eksiklikleri olmasına rağmen işlevselliğini kazandıkça verimli sonuçlar doğuracaktır (Ö. 15).
			Ancak	Uygulamada eksiklikler var.	Faydalı olduğunu düşünüyorum. Ancak planlama sıkıntılar var. Değerlendirme, uygulama kısımları, özellikle değerlendirme net değil (Ö. 32). Okul saatinden sonra yapılması zaten 6 saat ders gören bir öğrenciyi yormuştur. Öğleden sonraya kaldığı için öğrenci aç ders yapmıştır. Servisle gelip giden öğrenciler evine yürüyerek ailesi tarafından götürülmüştür. Okullarında derslik bakımından yeterli olduğunu düşünmüyorum (Ö.30). Arka arkaya hep aynı dersi alan çocuk sıkılıyor. Özellikle hafta sonu gelmek istemiyor İYEP’e (Ö. 35).
				Modül süreleri yetersiz.	İyep gayet güzel ve gerekli bir çalışma. Ancak bu öğrenciler için verilen modül süreleri yeterli değil. Bu yüzden istenilen başarı elde edilemedi (Ö. 21). İyep amaç olarak iyi düşünülmüş fakat içerdiği kazanımların çokluğu ve bunlara ayrılan süre bakımından yetersiz. Çünkü 3 yılda öğrenilemeyen bir kazanımı öğrenciye 5 ayda vermeye çalıştık (Ö. 40).
				Kaynak kitap yetersiz.	Matematikte neden 6’lara kadar çarpma verilmiş. 6,7,8,9’lar neden çarpma ve bölmede yok (Ö. 26). Kitaplar 1. Modülden başlayanlar için çok güzel ama diğer modüller için farklı kitaplar olması gerektiğini düşünüyorum (Ö. 13).
				Programa devamlılıkta problem yaşanmaktadır.	Genel olarak faydalı bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Fakat öğrencilerin derslere yeterince özen göstermeyip devamsızlık yapmaları süreci olumsuz etkilemektedir (Ö. 9). Ben genel olarak olumlu düşünüyorum. Devamsızlık çok fazla oldu. Velinin okula getirmesi sıkıntı yarattı. Evleri uzak olanlar ve soğuk havalarda devamsızlık çok fazla oldu. Velilerin pek ciddiye aldığını sanmıyorum. (Ö. 27).
				Aileler yeterince bilgilendirilmeli.	Bence oldukça güzel bir proje. Ancak velilere yeterince anlatılmadı. Bu yüzden devamsızlık sorunu yaşadım sık sık (Ö. 27).

				Öğrenci belirleme şeklinde ve aracında yetersizlikler var.	3.sınıflara uygulama yaptığımızda çarpma ve bölme konularını işlememiştik. Sadece 2. sınıftan hatırladıkları ile yaptıkları için matematikte çok fazla hata yaptılar. Bu yüzden 3. sınıflardan İYEP öğrencisi fazla çıktı. Türkçe’de ise dikte çalışmasında bazı öğrenciler sadece 1 harf ya da 2 harf yazımında yanlış yapmışlardı. Bu kısım ile ilgili nasıl bir değerlendirme yapacağımız ile ilgili bir açıklama yoktu araçta. 1 harf yanlışsa eksik puanlama mı yapılmalıydı yoksa göz ardı mı edilmeliydi (Ö. 26). İYEP’e öğrenci belirleme şekli sağlıklı değil, öğrencinin kendi sınıf öğretmeninin düşüncesi daha iyi olurdu. Çünkü ilkokul çocuğu sağna soluna bakarak cevaplayabiliyor soruları (Ö. 39).
			Fakat	Aile tutumu önemli.	Amaç iyi olsa da bence başarısızdır. Çünkü bu çocukların kendi öğretmenleri de onlara bireysel eğitim vermektedir. Ama esas sorun ailenin eğitime bakış açısıdır. Bu değişmediği için çocuğun derse karşı tutumu aynı kalmıştır (Ö 11).
				İYEP altyapısı yetersiz.	Gerekli alt yapı yok, İYEP hakkında detaylı bilgilerin alınacağı bir sistem yok, olanlarda konuya hakim değil. Modül bitiminde tekrar öğretmen görevlendirilmesi, modül saatlerinin farklı olmasından kaynaklı takibi zorlaşıyor (Ö. 39)

3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin İYEP Hakkındaki Genel Düşünce ve Değerlendirmelerine Yönelik Yorumlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin tamamı, 3. ve 4. sınıfları kapsayan İYEP hakkında olumlu görüşler belirtmiştir. Bu görüşler arasında İYEP’in olumlu bir uygulama olmasını, İYEP’in bireysel öğretimi ve birey farklılıkları temel almasına bağlayan görüşler mevcuttur. Özellikle dezavantajlı bireylerin dâhil olduğu İYEP’te birebir öğretimin önemli bir fırsat olduğu söylenebilir.

İYEP uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı, İYEP’in olumlu ancak uygulamada eksiklikleri olduğunu, modül sürelerinin ve kaynak kitapların yetersizlikleri olduğunu, ayrıca programa devamlılıkta problem yaşandığını belirtmiştir. Buna ilaveten ailelerin de yeterince bilgilendirilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. Uygulama noktasında da sınıf öğretmenleri arasında hem hafta içi hem de hafta sonu problemler yaşadığını belirten görüşler mevcuttur.

Görüşlere göre sınıf öğretmenleri, bazı modüllerin uygulama sürelerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum nedeniyle de istedikleri başarıya ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Kaynak kitapların içeriklerinin yetersizliği noktasını da kaynak kitapların basit olmasına ve ihtiyacı karşılamamasına bağlamışlardır.

Görüşlerin önemli bir kısmını da İYEP’i olumlu bir uygulama olarak ortaya koyup ancak öğrencilerin programa devamlılığında sıkıntı yaşadığını belirten öğretmenlerin görüşleri oluşturmaktadır. Görüşlere göre sınıf öğretmenleri bu durumu veliye ve öğrenciye açıklamaktadır. Bu durumda İYEP’in yeterince aileye ve öğrenciye anlatılmaması, İYEP uygulama süreci, okul fiziki altyapısı vb. birçok etken etkili olmuş olabilir.

Görüşler arasında İYEP’in olumlu bir uygulama olduğunu fakat İYEP’in öğrenci belirleme şeklinde ve Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA)’nda yetersizlikleri olduğunu belirten görüşler olduğu gibi ayrıca İYEP altyapısının yetersiz olduğunu belirten görüşler de mevcuttur. Sınıf

öğretmenleri, öğrenci belirleme sürecinde ölçme aracının uygulama zamanının bazı kazanımları bireyin gerçekten öğrenip öğrenmediğini belirlemediğini, bu yüzden de gereksiz yere bazı öğrencilerin İYEP'e dâhil edildiğini görüşleriyle ortaya koymuşlardır. Ölçme aracı puanlamasında ise bazı belirsizlikler olduğunu belirtmişlerdir.

İYEP'in alt yapısının yetersiz olduğunu belirten öğretmenler de bu durum için İYEP hakkında gerekli bilgilerin alınacağı bir birimin olmaması, modül geçişlerinde öğretmen görevlendirilmesi ve takibinin zor olması gibi görüşler öne sürmüştür.

3.2. İkinci Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci sorusunu oluşturan “Sınıf öğretmenlerinin İYEP'e dâhil edilen öğrencilerin bulunduğu modül seviyelerine yönelik görüşleri” Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin İYEP'e Dâhil Edilen Öğrencilerin Bulunduğu Modül Seviyelerine Yönelik Görüşleri

Kategoriler	%		Alt Tema	f	Görüşler
UYGUN	57,5	Çünkü	Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA), bireyin var olan akademik becerisini ortaya koymuş.	21	Evet uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrencinin kazanımın temelini tam anlamıyla kavrayamadığını yapılan sınav ortaya koymuş ve sonrasında da öğrenci bu eksikliği İYEP etkinlik kitabında da ortaya koymuş (Ö. 5). Evet uygundur. Bana gelen öğrenci 3. Sınıf olmasına rağmen okuma ve yazmada ciddi sıkıntısı vardı. Bu anlamda belirlenen modül isabetli olmuştur (Ö. 7). Genel olarak uygundu. Hazırlanan sınava verilen cevaplara uygun olarak gruplar doğru oluşmuş. Bunu ders işlerken de teyit etmiş oldum (Ö. 27).
			ÖBA sonuçlarında dış etkenler belirleyici olmuş olabilir.	2	Yani bu noktada bazı belirsizlikler var. İYEP öğrenci belirleme sınavına girmiş ama soruları çözmek istemediği için İYEP'e dâhil edilen öğrencim var. Bunun yanında sınıfındaki akademik başarısı daha düşük öğrencilerin olmasına rağmen hiç beklemediği öğrencilerinin İYEP'e dâhil olduğunu belirten öğretmenler de var. Ama genel olarak modüle uygun olduğunu düşünüyorum (Ö. 15). Uygun olmayanda var. Test çözme alışkanlığının olmamasından, heyecandan İYEP sınavında başarısız görünen ve kursa gelen öğrenci olduğunu düşünüyorum (Ö. 25).
TAMAMI UYGUN DEĞİL	42,5	Çünkü	Akademik seviyelerinde farklılıklar var.	14	İYEP sınavı en düşük seviyedeki öğrencileri tespit etmiş olmakla beraber, kendi içinde farklı seviyelere sahip çocuklar da olduğundan bu durum işleyişi zorlaştırmaktadır. Öğrencinin seviyesine göre öğretmen, belirlenen hedeflere ulaşmada uygulamada daha serbest olmalı (Ö. 34). Bazı öğrencilere uygun fakat bazıları daha alt modüldü. Çünkü bazılarında dikte çalışmasında çok fazla eksiklik vardı, ayrıca okuduğunu anlamada. O yüzden çok da uygun diyemiyorum (Ö. 17). Bazıları evet uygun ama bazıları değil. Programın altında, üstünde veya düzeyinde öğrenciler var (Ö. 12).
			ÖBA soruları birey ihtiyaçlarını belirleyecek düzeyde değil.	2	Bu soruya kesin yanıt vermek zor. Bazı öğrenciler belirlenen modül seviyesine bire bir uyuyor iken bazıları ise belirlenen modül seviyesinin daha üstü bir akademik başarıya sahip. Bunun nedeni ise modül belirlemek için kullanılan ölçeğin genel olarak öğrenci yeterlilik seviyesini tam ölçmemesinden kaynaklanmaktadır (Ö. 4).

				Fazla değil. Çünkü kullanılan ölçme aracının içerisindeki soruların bazı öğrencilerin eksikliklerini belirleyebilecek düzeyde olduğunu düşünmüyorum (Ö. 40).
			ÖBA uygulama zamanı uygun değil.	1 Hepsinin değil. Bunun nedeni özellikle 3. Sınıfta çarpma ve bölme işlemi konusu işlenmeden sınavında yapılması. Bu sorularda çok hata yapan öğrenci olduğu için ihtiyacı olmayan ya da uygun olmayan modüle dâhil edildi. Çünkü öğrenci 2. Sınıfta işlediği konuyu unutmuş olabilir (Ö. 26).

3.2.1. Uygun Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin %57,5'i İYEP'e dâhil edilen öğrencilerin bulunduğu modül seviyesine uygun olduğu yönündedir. Bu görüşlerin büyük kısmı, ÖBA'nın öğrencilerin var olan akademik becerisini ortaya koyduğu ve bu sonucunda eğitim- öğretim faaliyetleri uygulanırken teyit edildiği yönündedir.

Öğrencilerin bulunduğu modül seviyesine uygun olduğu yönünde görüş belirten sınıf öğretmenlerinin küçük bir kısmı da ÖBA sonuçlarını; bazı öğrencilerin sınav heyecanına kapılması, test çözmeye alışkanlığının olmaması ya da soruları çözmek istememesi gibi etkenlerin etkilediğini ve bu bireylerin de İYEP'e dâhil olduğunu belirtmiştir.

3.2.2. Tamamı Uygun Değil Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin %45,5'i ise İYEP'e dâhil edilen öğrencilerin bulunduğu modül seviyesine, tamamının uygun olmadığı yönündedir. Bireylerin bulunduğu modül seviyelerine uygunluğu düşünüldüğünde bu oranın yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunun görüşlerine göre bireylerin akademik seviyelerinde farklılıklar vardır. Sınıf öğretmenlerine göre bu farklılıklar, dersin işleyişi ve öğretimi noktasında güçlükler oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmının görüşleri de ÖBA'nın uygulama zamanının öğrenci belirleme sonuçlarını etkileyebileceği yönündedir. Sınıf öğretmenleri bu durumu, bir önceki yıl işlenen bir konunun araya giren tatiller sebebiyle unutulabileceği ve bu yüzden de sorulan kazanımın yanlış yapılabileceği şeklinde belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bir kısmı da ÖBA sorularının bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını ortaya koymadığı yönündedir.

3.3. Üçüncü Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü sorusunu oluşturan "Sınıf öğretmenlerinin İYEP için hazırlanan ders kitaplarını, öğrenci seviyesi ve öğrencilerin kazanımı edinimi açısından değerlendirmesine yönelik görüşleri" Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin İYEP İçin Hazırlanan Ders Kitaplarını Öğrenci Seviyesi ve Öğrencilerin Kazanımı Edinimi Açısından Değerlendirmesine Yönelik Görüşleri

Kategoriler	%		Alt Tema	f	Görüşler
UYGUN	90	Çünkü	Kaynak kitap içerikleri yeterli düzeyde.	8	Ders kitabı içerikleri gayet güzeldi. Okuma, anlama, soru cevaplama, resme göre cümle kurma vb. (Ö. 17). Kitapların; yönergelerini, alıştırmalarını beğendim. Yeterli öğrenmeyi hemen hemen sağladı yani. Hatta okul ders kitaplarından daha güzel olduğunu düşündüğüm konular oldu (Ö. 24). Kitaplar tam seviyelerine uygun hazırlanmış. Yeterince alıştırmaya ve problemlere yer verilmiş (Ö. 33).
			Öğrenci seviyesine uygun.	7	Kitaplar gayet öğrenci seviyelerine uygun hazırlanmış. Öğrenciler konu girişlerinde aaa ben bunu biliyorum, çok kolaymış diye motive olarak başladılar (Ö. 7). Normal sınıf kitaplarından daha etkili olduğu düşünüyorum. Anlaşılır seviyede hazırlanmış, kolaylıkla yapılabilir durumda bir kitap olmuş (Ö. 9). Uygulanma kolaylığı olan ve görsel öğrenmeyi destekler nitelikte bir kitap olmuş. Bu da öğrencilere öğrenme kolaylığı sağladı (Ö. 19).
		Ancak	Türkçe ve Matematik derslerinin bazı modüllerinde yetersizlikler var.	10	Matematik etkinlik kitabı güzel fakat Türkçe modül 3 kısmı çok yetersiz kalmış. Modül 1 ve modül 2 üzerinde çok durulmasına rağmen modül 3 çok üstünkörü ve yetersiz bir şekilde hazırlanmış. Okuma anlamada sıkıntısı olan öğrencileri geliştirebilecek hiçbir çalışma neredeyse yok. Asıl üzerinde durulması gereken en önemli bölümlerden birinin eksik kalması dezavantaj oluşturmuş durumda (Ö. 5). Ders kitapları aslında bazı modüllerde yeterli. Ancak Türkçe modül 3 ya da matematik modül 3 seviyelerindeki bireyler için ders kitapları çok yüzeysel kalmış. Evet bu modülde ki öğrencilerimiz daha iyi durumda ama kazanım süresiyle, bireylerin kazanımı edinimi arasında çok farklılık oluyor. Bu noktada yetersizlik yaşıyoruz kaynak kitapta. Aynı modülde olsalar da oldukça farklı hızda öğrenen öğrenciler var. Mesela matematikte 4 işlem becerisini kazandırmayı amaçlıyor ama yeterli soru yok bence. Problemler çok az verilmiş mesela (Ö. 15). Kitaplar çok basitten alınmış. Etkinlikler fazla, ancak çarpma ve bölme 6, 7, 8 ve 9'lar da eklenmeliydi. En azından modül 3 kısmına eklenebilirdi (Ö. 26).
			Etkinlikler artırılabilir.	6	Kitapları beğendim fakat etkinliklerin artırılması taraftarıyım. Çünkü her öğrenci aynı hızda öğrenemiyor (Ö. 14). Bence her grup için ayrı kitap basılarak etkinlikler artırılabilmeye çalışılmalı. Tek bir kitaba sıkıştırılmamalı (Ö. 10). Kitaplar içerik bakımından yeterli fakat tekrar ve pratik açısından yetersiz. Ek kaynaklar lazım tekrar için. Bol sorular olması lazım (Ö.39).
			Konular basit düzeyde.	3	Belirtilen kazanımları kurs kapsamı içerisinde aldıklarını düşünüyorum. İşlem yapma ve soruları çözme konusunda olumlu gelişmeler oldu. Ancak İYEP için hazırlanan ders kitapları konularının basit olduğunu düşünüyorum (Ö. 29).
			Modül kazanım süreleri yetersiz.	2	Derslerin kapsamı ve içerikleri güzel ancak matematik modül 3 kazanımları zor olmasına rağmen verilen ders süresi az ve yeterli olmuyor (Ö. 3).

UGUN DEĞİL	10	Çünkü	Etkinlikler ihtiyacı karşılamıyor.	4	İYEP programı kapsamında hazırlanan Türkçe ve Matematik kitaplarının gerek yoğunluk gerekse de etkinlik anlamında programın ihtiyaçlarını karşılamadığını düşünüyorum. Konuların çok hızlı bir şekilde anlatılması, etkinliklerin seviyesinin ve sayısının az olması dersin farklı kaynaklardan ilerlemesine neden olmuştur (Ö. 4). Bence yetersiz. İYEP kapsamındaki öğrencilerin ihtiyacını karşılamıyor. Onların seviyesinde de olduğunu düşünmüyorum (Ö. 2).
------------	----	-------	------------------------------------	---	--

3.3.1. Uygun Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin %90'ı, İYEP için hazırlanan ders kitaplarını öğrenci seviyesi ve öğrencilerin kazanımı edinimi açısından uygun bulmuşlardır. Bu oran oldukça yüksek gözükse de sınıf öğretmenlerinin çoğu, bu uygunluğun içerisinde yetersiz gördüğü noktaları da belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bir kısmı (f 8), kaynak kitapların içeriklerinin yeterli olduğu yönündedir. Görüşlerin bir kısmı da (f 7) kaynak kitapların öğrenci seviyesine uygunluğu yönündedir. Sınıf öğretmenleri bu durumu; ders kitabı içeriklerinin yeterli oluşuna, kolay, anlaşılabilir ve görsel öğrenmeyi destekler nitelikte oluşuna bağlamışlardır. Görüşlerde belirtilen ders kitabı içeriklerinin kolay, anlaşılabilir ve görsel öğrenmeyi destekler nitelikte olması, öğrenme hızı yavaş olan bireyler için derse olan ilgiyi artırabilir ve öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde görüşlerin önemli bir kısmı da (f 10) ders kitaplarının uygun ancak Türkçe ve matematik derslerinin bazı modüllerinde yetersizlikler olduğu yönündedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri özellikle Türkçe modül 3 ve matematik modül 3 içeriklerinin yetersizliği noktasında olmuştur. Sınıf öğretmenleri, bu yetersizlikleri Türkçe için; okuma ve okuduğunu anlama noktasında yeterli çalışmanın bulunmadığını ayrıca konuların çok yüzeysel geçildiğini şeklinde belirtmiştir. Matematik için ise; dört işlem becerisi ve problem çözme becerisi için yeterli sorunun olmadığı ve bazı ders içeriklerinin eksik olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri genellikle son modüllerin içerikleri konusunda yetersizlikler belirtmişlerdir. Özellikle Türkçe dersi için okuma ve okuduğunu anlama, kısa metinler yazma ve görsel okumanın bulunduğu modül 3 seviyesi için bu durum dezavantaj oluşturabilir. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmının da (f 6) etkinliklerin artırılması yönünde görüş belirtmesi bu durumun önemini de ortaya koymaktadır. Matematik dersi açısından da bu etkenler etkili olabilir. Türkçe modül 3 kazanımlarını içeren okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri matematik dersini de etkileyebilir. Burada yaşanan bir güçlüğü etkisi diğer dersleri de etkileyebilir.

Ayrıca sınıf öğretmenleri arasında konuların basit düzeyde ele alındığını belirten görüşler de mevcuttur.

Sınıf öğretmenlerinin %10'u ise İYEP için hazırlanan ders kitaplarını, öğrenci seviyesi ve öğrencilerin kazanımı edinimi açısından uygun bulmadığını belirtmiştir. Bu durumu ise etkinliklerin az olması sebebiyle ders kitaplarının bireylerin ihtiyacını karşılamadığı şeklindeki görüşleriyle belirtmişlerdir. Bu durumun özellikle modülü tamamlayamayıp tekrar aynı konuları işleyen bireyler için dezavantaj oluşturacağı düşünülebilir. Bu noktada aynı etkinlikleri üzerinde durmak da bireyin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Bu durumda sınıf öğretmenini ek kaynaklara itebilir.

3.4. Dördüncü ve Beşinci Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü ve beşinci sorusunu oluşturan “İYEP’in bireylere akademik ve psikososyal alandaki olumlu ve olumsuz yansımalarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri” Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6: İYEP’in Bireylere Akademik ve Psikososyal Alandaki Olumlu ve Olumsuz Yansımalarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Kategoriler	%		Alt Tema	f	Görüşler
OLUMLU YANSIMALAR	100	Çünkü	Akademik başarı, motivasyonu artırmaktadır.	27	Akademik olarak birçok konuyu öğrendiler. Bu da kendi sınıflarındaki eğitim sürecine olumlu yansıyor. Sosyal olarak da yansımaları çoğunlukla olumlu oldu. Öğrendikleri bilgiler sayesinde özgüvenleri biraz daha artmıştır (Ö. 9). Kesinlikle her iki alanda da oldu. Akademik olarak genellikle 4 işlemden oldukça fazla hataları vardı. Artık bu hatalarını oldukça azalttılar ve daha üst düzey sorular çözüyorlar. Bu durum ders ortamlarına yansıyor. Derse daha fazla katılım sağlıyorlar, parmak kaldırıyorlar, hata yapmaktan korkmuyorlar (Ö. 15). İşlem yapma ve soru çözmeyi öğrendikçe kendilerine olan güven duyguları gelişmektedir. Güven duygusu geliştikçe soruları daha iyi anlama ve çözüme gayreti içine girmektedirler ve daha çok söz alma gibi davranış içine giriyorlar (Ö. 29). Birçoğu sınıfta akademik yetersizliği nedeniyle ikinci planda kalma ve durumunu kabullenme yapılarındalar. İYEP teki yakın ve yoğun ilgi akademik ve psikososyal yönden olumlu sonuçlar doğuruyor (Ö. 34).
			Öğrenci sayısı ve seviyesi bireysel çalışma imkânı sağlıyor.	8	İki açıdan da faydalı olmuştur. Kendi seviyesinde ve az sayıda öğrenciyle birlikte yapılan çalışmalar başarıyı artırmaktadır (Ö. 7). Az öğrencim vardı. Birebir eğitim gibi olduğundan ve anlamadıkları konu üzerinde daha fazla durulduğu için daha etkili çalışmalar yapabildim. Onlar da öğrendikçe kendine güveni arttı. Çok faydalı olduğuna inanıyorum (Ö. 10).
		Ancak	Yalnız akademik gelişme sağlandı.	6	Akademik açıdan bireysel gelişimine katkı sağlamıştır. Ancak psikososyal olarak başlangıçta sınıftan başarı olarak ayrıştırılmanın negatif etkilediği öğrenciler oldu (Ö. 21). Evet, olumlu yansımalar oldu ancak yalnızca akademik alanda kısmen oldu. Süre kısıtlı olduğu için fazla başarı elde edilemedi. Psikososyal olarak bazı öğrenciler kendilerini arkadaşlarından daha aşağıda gördüler (Ö. 40).
			Düzenli çalışma gerekli.	1	Olumlu sonuçları var ancak düzenli çalışma olmazsa bu kalıcı olmuyor (Ö. 23).
OLUMSUZ YANSIMALAR	27,5	Çünkü	Akademik yetersizlik psikososyal becerilerini etkilemektedir.	8	İYEP’e gelen öğrencinin bir sınava girmesi ve bu sınav sonucunda bu kursa gelmesi diğer öğrenciler tarafından başarısız ve tembel olarak nitelendirilebiliyor. Bu da bazı öğrenciler üzerinde hem akademik hem de psikososyal alanda olumsuz etkiler bırakabiliyor (Ö. 4). Akademik olarak olumsuzlukları ortaya çıktığını düşünmüyorum fakat sosyal alanda diğer öğrenciler

				<p>tarafından kötü olduklarının düşünülmesi onları biraz olumsuz etkiledi (Ö. 9).</p> <p>Olumsuz yansması genellikle kazanımı elde etmiş öğrenci ile elde edememiş öğrenci aynı sınıfta olduklarından, kazanımı elde edememiş öğrencide özgüven eksikliği oluşturuyor (Ö. 39).</p> <p>Psikososyal alanda olumsuz etkiledi. Çünkü bazı öğrenciler kendilerini arkadaşlarından daha aşağıda gördüler. Kursa kalmayan öğrencileri ise arkadaşlarını kursa kaldıkları için olumsuz etkiledi (Ö. 40).</p>
			Velilerin İYEP'e olan tutumu başarıyı etkiliyor.	4 <p>Velilere yeterince anlatılmadığı için anneler çevreden çekindi ve öğrenciyi kursa göndermedi (Ö. 20).</p> <p>Veliler, çocuklar İYEP'e dâhil oldu diye kaygılandılar. Çocukların fişleneceğini düşündüler. Neden sorunu çok sordular. Bu da çocuğa yansıdı doğal olarak (Ö. 32).</p>

3.4.1. Olumlu Yansımalar Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin tamamı İYEP'in bireylere akademik ya da psikososyal alanda olumlu yansımaları olduğunu belirtmiştir. Birden fazla alt temada görüş belirten sınıf öğretmenleri de mevcuttur. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu (f 27), akademik başarının beraberinde motivasyonu da arttırdığı yönündendir. Sınıf öğretmenleri bu görüşlerini; derse olan ilgileri arttı, daha çok parmak kaldırıyorlar, özgüvenleri arttı şeklinde belirtmişlerdir. Bu olumlu gelişmelerin ders ortamlarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Normal sınıf ortamında akranlarından geri kalmış bireylerin akademik becerilerinin gelişmesinin, onların derse olan ilgisini, dikkatini, ders içi aktifliğini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bazı görüşler de (f 8) İYEP'in bireysel öğretime imkan sağlamasının, bireyin akademik ve psikososyal yönden gelişimine olumlu katkılar sağladığı yönündedir. Öğretimin bireyselleştirilmesi öğrenmede güçlük yaşayan bireyler açısından önemli bir fırsattır. Bireysel öğrenme ortamında bireyin öğrenme hızı ve yöntemine uygun etkinlikler ile bireyin akademik ilerlemesi sağlanabilir. Bu başarının da beraberinde psikososyal becerileri olumlu yönde geliştireceği düşünülmektedir.

Ayrıca sınıf öğretmenleri arasında İYEP'in sadece akademik yönde olumlu yansımaları gözlemlendiğini belirten görüşler (f 6) de mevcuttur.

3.4.2. Olumsuz Yansımalar Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin %27,5'i de (f 11) İYEP'in bireylere akademik ya da psikososyal alanda olumlu yansımalarının yanında olumsuz yansımalarının da olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin neredeyse dördte biri, İYEP'in akademik ya da psikososyal alanda olumsuz yansımaları olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu olumsuz yansımalar incelendiğinde sınıf öğretmenleri genellikle bireyin; etiketlenme, kendi sınıfından akademik olarak ayrışma ve özgüven eksikliği noktasında olumsuz yansımaları olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşler incelendiğinde bu durumların genellikle İYEP'e dâhil edilme sürecinin başında yaşandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca velilerin tutumunun da İYEP'in akademik ve psikososyal yansımalarını etkilediğini belirten görüşler mevcuttur. Bu iki durumun yaşanmasında İYEP'in amacının, sürecinin ve sonucunun etkili bir şekilde öğrenci ve velilere aktarılmadığından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerinde bu süreçte yeterli bilgi sahibi

olmamasının da etkili olabileceği düşünülebilir. Bu noktada tutarsız bir şekilde uygulanan programın başarılı olması pek mümkün gözükmemeyebilir.

3.5. Altıncı Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı sorusunu oluşturan “İYEP modüllerinin uygulanması ve değerlendirilmesi noktasında karşılaşılan zorluklara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri” Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: İYEP Modüllerinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi Noktasında Karşılaşılan Zorluklara Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Kategoriler	%	Alt Tema	f	Görüşler
KARŞILAŞTIRM	72,5	Devamsızlık	12	Tek zorluğu devamsızlık konusunda yaşadım. Öğrencilerin velilerini aradığımız halde öğrenci devamsızlık yapmaya devam etti, bu da süreci olumsuz etkiledi (Ö. 9). Devamsızlık çok fazla oldu. Velinin okula getirmesi sıkıntı yarattı. Evleri uzak olanlar ve soğuk havalarda devamsızlık çok fazla oldu. Velilerin pek ciddiye aldığını sanmıyorum (Ö. 24). Öğrenciler de belli bir süre sonra devamsızlık yapıyor. Bu da modülün sağlıklı işlenmesini engelliyor (Ö. 39).
		Modül kazanım süreleri	7	İYEP’te verilen kazanım süreleri yetersiz kalmaktadır. Yani 160 saat yetersiz kalmaktadır. İYEP sene başından sene sonuna kadar uygulanmalıdır (Ö. 2). Öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etme ve uygulama süreci oluşturmada verilen süreler yetersiz. Uygulama dönem başından başlamalı ve sene boyunca devam etmeli (Ö. 34).
		Farklı modüllerin aynı sınıfta olması	6	İYEP veren öğretmen az olduğu için birden fazla modül aynı anda veriliyor ve ders anlatımında zorluk yaşanabiliyor (Ö. 3). Modül uygulama sırasında sınıfta dört farklı modül işlemem gerekti ve bu durum modül 1 de olan ilgili süremi azalttı. Asıl ilgilenilmesi gereken öğrenciler bunlar olması gerekirken birden çok öğrenciye zaman dağılımı oldu, kazanımların fazla olması da bu durumu fazladan olumsuz etkiledi (Ö. 40).
		Derse olan ilgi	5	Programa alınan 6 öğrencinin 3 tanesinin sürekli olmasına da genellikle devamsızlık durumu ve gelen 3 öğrencinin de modülleri çok basit bulmalarıyla dersi dinlemek istememeleri işimi zorlaştırdı (Ö. 4). Aynı modülde olmalarına rağmen aralarında akademik anlamdan seviye farklılıkları vardır. Bu da ders sırasında akademik alanda ileri olan öğrencilerin sıkılmalarına neden oluyor (Ö. 13).
		Uygulayıcı öğretmen eksikliği	4	Karşılaştığım en büyük zorluk İYEP’i sadece benim uygulamam. Birden fazla modül çeşidinin olması ve bunları verecek öğretmen bulamamız beni oldukça zorladı. Maalesef öğretmenlerimiz kendi öğrencilerine bile vermek istemediler. Buda beni ders hazırlığı yaparken zorladı açıkçası. Çocuklarda modülleri aştıkça bazıları aynı modülde kaldı ve bu durum da işimi iyice zorlaştırdı (Ö. 15). Ücret normal ek ders olduğu için görev almak istemeyen öğretmen çok oldu. Bu da uygulama da aksaklıklara sebep oldu. Zaman sıkıntısı yaşadık (Ö. 39).
		Kaynak kitap	4	Kitaplar yetersiz. Bazı modüllerin etkinlikleri yeterli değil. Kitapta özel değerlendirme bölümleri yer alsaydı daha güvenilir sonuçlar elde edilebilirdi (Ö. 33)
		Okul fiziki imkânları	3	Okulların derslik bakımında yeterli olduğunu düşünmüyorum. Hafta içi derslerden sonra yapıldığında öğrenci gruplarda gelince derslik bulamıyoruz (Ö. 30). Okullarda hafta sonu kurslar için hizmetli görevlendirilmeli, öğretmenler temizlik vs. işlerle uğraştırılmamalı (Ö. 39).
		Değerlendirme	3	Modüllerin uygulanması konusunda zorluk olmadı. Ancak değerlendirme kısmında ortak bir sınav olması gerektiğini düşünüyorum. Ben internetten indirdiğim değerlendirmeleri uyguladım. Standart olması daha uygun olurdu (Ö. 26).

		Aynı dersin üst üste verilmesi	2	Bir dersin arka arkaya 5 saat verilmesini doğru bulmuyorum. Çocuklar sıkılıyor. Derse olan ilgileri dağılabiliyor (Ö. 31).
		İşlem becerisi	2	Toplama ve çıkarma işleminde pratik olarak değil, parmak sayarak sonucu bulmaya çalışıyorlar. Çarpma işleminde çok zorlandılar. Bölme işleminde daha çok zorlandılar. Sanki konuyu yeni öğreniyormuş gibiler (Ö. 29).
		Hafta içi dersleri	1	Derslerin hafta içi olması öğrencileri yormuştur. Zaten dikkatleri dağınık, algısı zayıf, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin 6 dersin üstüne 7. dersi kaldırması zordur (Ö. 30).
KARŞILAŞMADIM	37,5	Değerlendirme	2	Değerlendirme noktasında bir problem yaşamadım. Modül sonlarında o grubu değerlendirmek için kendi sınavlarımı hazırladım ve uyguladım. Sınavlar aynı modülü geçecek her birey için aynıydı. Sadece aynı modülü tekrar alacak öğrenciler için tekrar bir sınav hazırlıyordum. Eğer öğrenci sınavımdan 70'in altında aldı ise aynı modülü ona tekrar uyguladım. Bu da onun başarısını artırdı (Ö. 15).
		Uygulama	2	Uygulamada sıkıntı yaşamadım. Kitap yeterliydi. Fakat değerlendirme ölçeği yoktu, biraz zorlandık (Ö. 32).
		Değerlendirme ve Uygulama	11	Açıkçası sınıf kalabalık olmadığı için kolaylıkla kontrol ettim. Dersleri zamanında yetiştirdim (Ö. 17). Herhangi bir zorlukla karşılaşmadım (Ö. 19).

3.5.1. Karşılaştım Kategorisine Yönelik Yorumlar

Araştırma verilerine göre sınıf öğretmenlerinin %72,5'i, İYEP modüllerinin uygulanması ve değerlendirilmesi noktasında zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir. Bu zorlukları yaşayan öğretmenlerin %10'u (f 4), aynı zamanda uygulama ya da değerlendirme noktasının herhangi birinde zorluklarla karşılaşmadığını da belirtmiştir. Bu fark diğer kategori yüzdesine eklenmiştir.

Görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çoğu (f 12) İYEP derslerine devamlılık noktasında zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri bu noktada bireylerin devamsızlık yaptığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin İYEP'e olan devamsızlığın sebeplerini genellikle veli ve öğrenciye bağladığı görülmektedir. Programa devamlılık noktasında yaşanan zorluklarda, İYEP hakkında veli ve öğrencilere yeterli bilgilendirmenin yapılmaması etkili olmuş olabilir. Programın amacının velilere iyi anlatıldığı takdirde velilerin de İYEP konusundaki endişe düzeylerinin düşeceği ve bunun sonucunda da devamsızlık probleminin azalacağı düşünülmektedir. Bu noktada sınıf öğretmenin de rolü oldukça önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklardan bazıları da; modül kazanım süreleri (f 7), farklı modüllerin aynı sınıfta olması (f 6), derse olan ilgi (f 5), uygulayıcı öğretmen eksikliği (f 4) ve kaynak kitap (f 4) noktasındadır. Sınıf öğretmenleri, özellikle modül kazanım sürelerinin yetersiz olduğunu sık sık belirtmişlerdir. Bu yetersizlik durumundan dolayı İYEP'in eğitim-öğretim yılı boyunca sürmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktada diğer dört zorluğunda modül kazanım sürelerinde yaşanan problemi artıracığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu diğer güçlüklerden bazıları ise okul fiziki yapısı (f 3) ve değerlendirme (f 3) noktasındadır. Sınıf öğretmenleri okullarda derslikler noktasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle ikili öğretimin olduğu okullarda derslik oluşturmanın daha da zorlaşabileceği düşünülmektedir. İzlemeye yönelik bir değerlendirmeyi içeren modül geçiş sürecinde ise sınıf öğretmenleri yaşadıkları güçlükleri, modül geçişleri noktasında ortak bir değerlendirme aracının olmamasına bağlamışlardır.

3.5.2. Karşılaşmadım Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin %37,5'i İYEP modüllerini uygularken ya da değerlendirirken herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını belirtmiştir. Bu kategorideki sınıf öğretmenlerinin çoğu (f 11) genellikle uygulama ve değerlendirme noktasında herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını belirtmiştir. Sadece modüllerin değerlendirilmesin de zorlukla karşılaşmadığını belirten sınıf öğretmenleri kendi değerlendirme ölçeklerini hazırlayıp uyguladıklarını belirtmiştir. Sadece modüllerin uygulanmasında zorlukla karşılaşmadığını belirten sınıf öğretmenleri de mevcuttur. Ancak sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümünün herhangi bir zorlukla karşılaştığı görüşlerden anlaşılmaktadır.

3.6. Yedinci Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci sorusunu oluşturan “İYEP’in Türkçe ve matematik (1- 2- 3) modüllerinin, öğrencilerden beklenen öğrenme seviyesine ulaşımlarındaki yeterliliğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri” Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: İYEP’İN Türkçe ve Matematik Modüllerinin Öğrencilerden Beklenen Öğrenme Seviyesine Ulaşımlarındaki Yeterliliğine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Kategoriler	%		Alt Tema	f	Görüşler
YETERLİ	32,5	ÇÜNKÜ	Bireyler gelişme katetti.	13	Yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü verilen ödevleri yapıyorlar. İşlem yapma becerileri arttı. Problem çözmede izlenecek yolları biraz daha kavradılar. Dolayısıyla kendilerine olan güvenleri arttı (Ö. 29). İlk geldikleri ile son dersteki durumlarında gözle görülür bir olumlu gelişme var. En önemlisi de özgüvenleri arttı. Özellikle dört işlem becerileri ve okuduğunu anlama becerileri bayağı gelişti. (Ö. 31).
BEKLENİLEN SEVİYEDE YETERLİ DEĞİL	67,5	ÇÜNKÜ	Modül kazanım süreleri yeterli değil.	14	İşte bu noktada kazanım süreleri beni etkiledi ve tedirgin etti. İstedğim gibi esnek davranamadım, aynı modüle yeterli başarıyı sağlayamayan öğrencilerimle daha yavaş gitmek ve daha fazla etkinlik yapmak tek öğretmen olduğum için beni zorladı. Modüller öğrenme seviyesi için yeterli olabilirdi, belki ben tek başıma çok fazla modülle uğraştığım için istediğim gibi modülleri etkili kullanamadım (Ö. 15). Hayır. Çünkü 4 yılda öğrenci verilmesi gereken kazanımları hızlandırılmış bir şekilde 5 ayda vermemiz beklenirdi. Zaten bu öğrenciler geç öğrenen, sınıf gerisindeki öğrencilerdi. Az kazanımın uzun bir süreye yayılması gerekirken tam tersi yapılmış. Bu yüzden başarılı bir kurs süreci olmadığını düşünüyorum (Ö. 40).
			Kaynaklar yeterli değil.	9	Fikir olarak güzel hazırlanan bir program olmasına rağmen kaynak olarak yetersiz kaldığı için beklenen öğrenme seviyesine ulaştırmakta eksik kaldığını düşünüyorum (Ö. 5). Kaynakların oldukça basit olduğunu düşünüyorum. Matematik modülleri daha kapsamlı olabilirdi. Türkçe modül 3, 15 saat kazanım süresi vermiş ancak bu kazanım süresine eş değer kaynaktaki konu yoktu (Ö. 19).
			Programa devamlılıkta sıkıntılar var.	5	Öğrenciler düzenli gelmediği için istenilen seviyeye ulaşamadık. Arka arkaya aynı dersinde alınması öğrenciyi

				sıktı. Ailelerin de istekli olması ve öğrenciyi teşvik etmesi gerekli (Ö. 39).
		Dikkat eksikliği yaşıyorlar.	2	Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü her defasında aynı hataları tekrar ediyorlar. Öğrencilerin dikkati dağınık. Örneğin 0'dan sayı çıkarmalarında her seferinde alttaki sayıyı aynen yazıyorlar (Ö. 23).
		Birey sıkılıyor.	1	Özellikle hafta sonları Arka arkaya aynı dersi gördüğü için çocuk sıkılıyor. Bu seferde ders olan ilgisi düşüyor. Modüllerde çocukların ilgisini çekecek etkinlikler olmadığı için de pek bir şey yapamıyoruz (Ö. 10).

3.6.1. Yeterli Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde görüşlerin %32,5'i, İYEP'in Türkçe ve matematik (1-2-3) modüllerinin, öğrencilerden beklenen öğrenme seviyesine ulaşmalarında yeterli olduğu yönündedir. Yeterli yönünde görüş ortaya koyan sınıf öğretmenleri, bu durumu bireylerde gözlemlenen akademik gelişmelere bağlamışlardır. Öğretmenlere göre Türkçe ve matematik (1-2-3) modülleri, bireylerin var olan durumunu geliştirmiştir.

3.6.2. Beklenen Seviyede Yeterli Değil Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerin %67,5'i ise İYEP'in Türkçe ve matematik (1-2-3) modüllerinin, öğrencilerden beklenen öğrenme seviyesine ulaşmalarında beklenen seviyede yeterli olmadığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri bu kategoride birden çok alt temada görüş belirtmişlerdir. Bu oldukça yüksek bir orandır. Sınıf öğretmenlerinin çoğu (f 14) bu durumu, modül kazanım sürelerinin yetersiz olmasına bağlamıştır. Görüşlere göre bu durum, özellikle aynı ders içindeki farklı modül seviyelerinin oluşmasında daha da zorluk oluşturmaktadır. Özellikle öğrenme seviyesi ve hızı da bu işin içine girdiğinde, modül süreleri daha da dezavantaj oluşturabilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı da modüllerin beklenen seviyeye ulaşmasında ki yetersizliğini, kaynakların yetersiz oluşuna (f 9) ve programa devamlılıktaki sıkıntılara (f 5) bağlamıştır. Sınıf öğretmenleri bu etkenleri, altıncı alt problemdeki İYEP modüllerinin uygulanması ve değerlendirilmesi noktasında karşılaştığı zorluklar arasında da belirtmiştir.

3.7. Sekizinci Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci sorusunu oluşturan ve İYEP'in hedeflerinden olan “ öğrencilerin psikososyal açıdan desteklenmesi” noktasında bireylerle yapılan uygulamalara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Psikososyal Açıdan Desteklenmesi Noktasında Bireylerle Yapılan Uygulamalara Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Kategoriler	%	Alt Tema	f	Görüşler
UYGULADIM	52,5	Bireyi motive etme	9	Sınıf öğretmenleri ile iletişime geçerek durumu hakkında bilgi aldığım öğrencilerim oldu. Ders içi öğrencilerle pozitif etkileşimlerde bulunduk. Öğrencilerde ilgi eksikliğini giderdiğimi düşünüyorum. Onları cesaretlendirdim sürekli(Ö. 24). Çocuklara başarabildiklerini göstermek adına onları takdir ettim. Sınıf içerisinde alkışlattım. Tahtaya kaldırarak yapabileceği soruları sordum (Ö. 14).

		Aile görüşmeleri	4	Uyguladım. Özellikle aile görüşmeleri çok yaptım fakat aile profili yapılan çalışmayı kavrayamıyor. Destekleri yetersiz olduğundan kendi imkânlarımızla sportif faaliyetler yaptık ama yeterli gelmiyor (Ö. 39).	
		Bireyi aktif kılma	3	Psikososyal amacıyla sınıfımızda öğretim faaliyetlerine beraber karar verdik. Konuları işlerken nasıl işleneceğinde onların fikirlerini aldım. Onları ön plana çıkarmak istedim. Kendi sınıflarındaki başarısızlık duygularını yenmeleri istedim (Ö. 4).	
		Öğrenci görüşmeleri	2	Öğrencileri yakından tanımak adına sohbetler, normal ders vakitleri teneffüslerinde görüşmeler yapıldı. Onları olabildiğinde İyep dışında da gözlemlerim ve onlarla görüştim (Ö. 12).	
		Dikkat temelli etkinlik ve oyunlar	1	Her dersin ilk 10 dakikası dikkat etkinlikleri yaptık ve dersimin ilk teneffüsünde de kesinlikle oyun oynadık. İlk başta bu etkinliklere katılmak istemeyen öğrenciler oldu ancak zamanla hepsinin özgüveni arttı. Başaramamaktan korkan öğrencilerim artık bundan zevk almaya başladılar. Bu da derslerinde katılımlarını artırdı. Kursum devamlarında etkili oldu. Devamsızlık sorunu yaşamadım örneğin. Hepsi koşu koşu geliyordu (Ö. 15).	
		Rehberlik servisi ile çalışma	1	Diğer öğrenciler tarafından yanlış değerlendirilmemeleri için hem o öğrencilere hem de İyep'e dâhil öğrencilerle rehber öğretmenimizle bazı konuşmalar yaptık (Ö. 9).	
		Örnek olay metinleri	1	Örnek olay metinleri okuyarak hikayeler üzerinde tartıştık. Bu hikayelerdeki kahramanlar yerine kendilerini koydular empati yaptılar (Ö. 2).	
UYGULAMADIM	47,5	ÇÜNKÜ	Yeterli zamanım yok.	7	Hayır çünkü kazanımları yetiştirmeye çalışırken ve birden çok modül aynı sınıftayken bu konu için zamanım yoktu (Ö. 40). Sürenin yeterli olmaması dolayısıyla herhangi bir etkinlikte bulunmadım (Ö. 6).
			Yeterli bilgim yok.	5	Bulunmadım çünkü bu amaç doğrultusunda bir eğitim almadım (Ö. 11). Hayır bulunmadım. Bu konuyla ilgili yeterli bilgim yoktu (Ö. 26).
			İhtiyaç yoktu.	5	Vermedim. Kendilerini arkadaşları arasında kötü hissedecek bir durum olmadı. Sınıf içerişimde de kurs için gelecekleri ön yargılı bir yaklaşım olmadığı için ihtiyaç duymadım (Ö. 3).
			Akademik başarı ön planda	2	Bulunmadım. Bu konuda ziyade akademik başarının önemli olduğu veli- sınıf öğretmeni ve idare tarafından göz önüne alınmaktaydı (Ö. 25).

3.7.1. Uyguladım Kategorisine Yönelik Yorumlar

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin %52,5'i, İYEP'in hedeflerinden olan "bireylerin psikososyal açıdan desteklenmesi" noktasında bireylere çeşitli uygulamalarda bulduklarını belirtmişlerdir. Özellikle dezavantajlı çocuklar açısından psikososyal desteğin önemli olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu uygulamalara bakılırsa

sınıf öğretmenleri genellikle bireyleri motive ederek çalışmalarını yürütmüşlerdir. Sınıf öğretmenleri genellikle bireyin duyuşsal alanına özgü görüşler ifade etmişlerdir. Bireyi tanımanın önemli olduğu psikososyal destek noktasında sınıf öğretmenleri pek görüş belirtmemişlerdir. Bireyi tanıma noktasındaki ilgi, istek, yetenek, sağlık vb. çalışmalara yönelik görüşler ortaya koymamışlardır.

3.7.2. Uygulamadım Kategorisine Yönelik Yorumlar

Ortaya koyulan diğer görüşlere göre sınıf öğretmenlerinin %47,5'i de İYEP'in hedeflerinden olan "bireylerin psikososyal açıdan desteklenmesi" noktasında bireylere herhangi bir uygulamada bulunmadıklarını belirtmişlerdir. İYEP'in ilkeleri arasında bulunan; "Öğrencilere psikososyal destek sağlanır." maddesi bu noktada oldukça yüksek oranda ihmal edilmiş gözükmektedir. Bireylerin öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için içinde buldukları durumun farkında olunması, bireylerin tanınması, ilgi, istek ve güçlü yanların tespiti açısından psikososyal desteğin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenleri bu noktadaki sebeplerini çoğunlukla yetersiz zamana ya da bilgiye bağlamışlardır. Görüşlere göre sınıf öğretmenleri, modül kazanımlarını yetiştirmeye çalışırken psikososyal destek noktasını ihmal ettiklerini belirtmişlerdir. Psikososyal destek sağlamaya ihtiyaç duymadığını belirten sınıf öğretmenleri de mevcuttur.

3.8. Dokuzuncu Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu sorusunu oluşturan " İYEP hakkında sınıf öğretmenlerinin görüş ve tavsiyeleri" Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: İYEP Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Tavsiyeleri

Alt Tema	f	Görüşler
ÖBA gözden geçirilmeli	13	Seviye tespitlerinin daha uygun zaman ve ölçeklerle yapılması gerekmektedir. Seviyesi daha iyi öğrenciler İYEP'e kalırken ,kötü durumda olan öğrenciler sınavdan geçmiştir (Ö. 16). Uyguladığımızın sınavın soruları kazanımlarımızın en basiti düzeyindeydi. Daha belirleyici olabilir (Ö. 19). ÖBA düzenlenmeli. Çünkü modül1 olması gereken öğrenciler modül 2 olarak geldi (Ö. 21).
İYEP kazanım süreleri gözden geçirilmeli	7	Uygulama noktasında İYEP bir okul dönemiyle aynı olmalı. Yoksa her çocuğun öğrenme hızı ve yöntemi birbirinden farklı olduğu için 160 ders saatinin yetiştiremiyoruz (Ö. 15). İyep mutlaka devam etmeli ancak ya kazanım sayıları azaltılmalı ya da süre uzatılmalı. Özellikle birleştirilmiş sınıf mantığıyla giden sınıflarda süre hiç yetmiyor (Ö. 40).
Öğrenci belirlemede öğretmene esneklik sağlanmalı	4	İyep'e öğrenciyi öğretmen kendi seçmeli ve Türkçe, matematik ağırlıklı olmak üzere yine kendi sınıf öğretmeni vermeli. Bu sayede yanlış öğrenci seçiminin de önüne geçilebilir (Ö.34). İyep öğrenci seçiminin yapılmasının ardından öğretmenin kararı da etkili olmalı. Öğretmen gerekirse kendi belirleyeceği öğrencilere sınavsız İYEP'e dâhil edebilmeli (Ö. 25).
Ders materyalleri verimliliği artırılmalı	4	Amacına ulaşabilmesi için daha etkili kaynaklar kullanılmalı, modüllerin bazıları dolu dolu geçerken bazı modüllerdeki yetersizlik giderilmeli. Kaynaklar mutlaka geliştirilmeli. Materyal olarak sadece kitap kullanılmamalı (Ö. 5).
Devam zorunluluğu olmalı	4	Kursa devam zorunluluğu ile ilgili bir yaptırım olmalı. Yoksa 2 defa gelip 3 defa gelmeyen öğrenci ile ilerleme olmuyor. Kurs sonunda başarılı olamayan öğrenciler sınıf tekrarı yapacak ya da bu kursu tekrar alacak gibi bir yaptırım olabilir (Ö. 26).
Ders ücretleri artırılmalı	3	Öğretmenler teşvik edilmeli. Ders ücretleri konusunda iyileştirmeler yapılmalı, ayrıca ek hizmet puanı da verilebilir (Ö. 39).
İYEP sürekli olmalı	3	Bence İyep sınıfları sürekli olmalı. Her kademede bir İyep sınıfı olmalı ve İyep yıl boyu devam etmeli. Bu sayede İyep herkes tarafından kabul görür ve önemsenir (Ö. 11).

Öğretmen eğitimine önem verilmeli	2	Öğretmenin programa daha vakıf olması başarıyı artıracaktır. Öğretmen eğitimi ile öğrencilerin ve velilerin İYEP sürecine dâhil olması oldukça ilgilidir bence (Ö. 4).
İyep aile eğitimi önemsenmeli	2	Ailelere gerekli bilgilendirmeler yapılmalı. Gerekirse kamu spotu hazırlanabilir. Aileler çocuğum kursa kaldı diye endişeleniyor. Çocuğum etiketlenecek diye korkuyorlar (Ö. 39).
Her modülün öğretmeni ayrı olmalı	2	Bence her modülün öğretmeni ilk başta ayrı olmalı, yoksa iş amacından sapıyor. Çünkü modüller farklılaşıkça öğrenme ve öğretme süreci de zorlaşıyor. Zamanda problem yaşıyorsunuz (Ö. 15).
Okul fiziki yapısı uygun olmalı	1	Derslik konusunda sıkıntı yaşadık bu yıl. Hafta içi ikili öğretimlerde yer sıkıntısı yaşıyoruz. Çay ocağında ders vermek hiç te uygun değil (Ö. 28).

3.8.1. Sınıf Öğretmenlerinin İYEP Hakkındaki Görüş ve Tavsiyelerine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu görüş ve tavsiyeler incelendiğinde, sınıf öğretmenleri çoğunlukla Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) hakkında görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlere göre ÖBA'nın ortaya koyduğu sonuçlarda sıkıntılar yaşanmaktadır. Öğretmenlere göre İYEP'e dâhil olması gereken bireyler yerine, gerek olmayan bireyler İYEP'e dâhil olmuş ya da bireylerin dâhil olması gereken modül seviyeleri doğru tespit edilememiştir. Bu noktada ölçme aracından kaynaklanan problemler olabileceği gibi ölçmeciden ve puanlayıcıdan kaynaklanan hatalarında etkili olabileceği düşünülmektedir. Uygun olmayan modüllerde öğretim faaliyetine devam eden bireyler, bu modüllerde sıkılacağı gibi olması gereken modülün üstünde ise de zorlanabilir. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin yukarıdaki tabloda belirttiği gibi öğrenci belirlemede sınıf öğretmenlerine esneklik sağlanabilir. Bu hususta ölçme aracı ile sınıf öğretmenin ortaya koyduğu ortak verilerin daha doğru bir sonuç doğurabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu diğer görüşlerden bazıları ise İYEP'e devamlılık, ders materyalleri ve ders ücretleri noktasındadır. Sınıf öğretmenleri İYEP'e devamlılık noktasında güçlükler yaşadıklarını daha önceki sorularda da belirtmişlerdi. Bu noktada sınıf öğretmenlerinden bazıları, devamsızlığın bir yaptırımı olması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Ders materyalleri noktasında sınıf öğretmenleri, materyallerin geliştirilmesini ve çeşitlendirilmesini tavsiye etmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri ders ücretlerinin de iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu diğer görüş ve tavsiyeler ise İYEP'in sürekliliği, öğretmen eğitimi, aile eğitimi, okul fiziki yapısı ve her modülün öğretmenin ayrı olması yönündedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

2017- 2018 eğitim- öğretim döneminin ikinci döneminde bazı illerde pilot uygulaması yapılan ve 2018- 2019 eğitim- öğretim döneminde ise tüm illerdeki ilkokullarda uygulanmaya başlanan İYEP konusunda alanyazında yapılmış bir çalışmaya rastlanılmaması nedeniyle araştırmanın tartışma kısmı sınırlı tutulmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler ışığında araştırmanın ilk alt problemine göre 3. ve 4. sınıfları kapsayan İYEP hakkında sınıf öğretmenlerinin genel düşünce ve değerlendirmelerine yönelik görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin tamamı (f. 40) İYEP hakkında olumlu görüşler belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı İYEP'in bireysel öğretimi ve bireysel farklılıkları temel almasını olumlu bulmaktadır. Şüphesiz her bireyin öğrenme hızı, yöntemi ve

imkânları birbirinden farklı olabilmektedir. Bazı bireyler akranlarından geride kalabilir, sınıf ikliminde uygun öğrenmeyi gerçekleştiremeyebilir. Bu noktada İYEP'in olumlu sonuçlar doğuracağı ve öğrenmeyi destekleyeceği düşünülebilir.

İYEP hakkında olumlu görüş belirten sınıf öğretmenleri arasında İYEP'in olumlu ancak bazı noktalarda eksiklikleri olduğunu ortaya koyan sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır. Bu eksiklikleri sınıf öğretmenleri çoğunlukla modül sürelerinin ve kaynak kitapların yetersizliği şeklinde belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri programa devamlılık noktasında ve öğrenci belirleme şeklinde de problemler olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri, uygulama noktasında da aynı dersin arka arkaya birçok kez işlenmesinin öğrenciyi sıktığını bunun da derse olan ilgiyi ve devamlılığı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Özellikle İYEP'te haftada en fazla 10 ders saati verildiği düşünüldüğünde, hafta sonları aynı dersin modülünü arka arkaya alan bireylerin bu durumu yaşaması, etkili bir öğretim de yok ise kaçınılmaz gözükebilir. Bu noktada hafta sonu yapılan İYEP derslerinde düzenlemelere gidilebilir ya da ders içeriklerinde motivasyon temelli etkinlikler konulabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin İYEP'e dâhil edilen öğrencilerin bulunduğu modül seviyelerine yönelik görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin %57,5'i İYEP'e dâhil edilen öğrencilerin bulunduğu modül seviyesine uygun olduğu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %42,5'i ise İYEP'e dâhil edilen öğrencilerin bulunduğu modül seviyesine tamamının uygun olmadığını ortaya koymuştur. Bu oranın oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bulunduğu modül seviyesine uygunluğunun; bireyin öğrenme hızına, öğrenme yöntemine, öğrenme isteğine olumlu katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu noktada bireyin akademik becerilerine uygun modülün öğretimin bireyselleştirilmesini de kolaylaştıracağı söylenebilir. Aksi takdirde seviyenin altında ya da üstünde olan bireyler için öğrenme ortamı hem öğrenen, hem de öğretene açısından güçlükler oluşturabilir. Bireylerin öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Akbaba, (2006)'ya göre motivasyon, bireye enerji verip, davranış için istekli hale gelmesinde etkili olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle sınıf içinde akademik başarısızlık yaşayan bu bireyleri düşündüğümüzde onların seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun modüllerin belirlenmesinin elzem bir durum olduğu düşünülmektedir.

Her öğrencinin öğrenme becerisi elbette ki birbirine yakın olmayabilir. Ancak İYEP uygulamalarında bireylerin akademik becerilerinin oldukça uç noktalarda olması zorluklar oluşturabilir. Öğrencinin kazanamamış olarak başladığı her bir alt kazanım, aynı modülde bulunan bireylere ve dersin öğretimi noktasında öğretmene zorluklar yaşatacağı düşünülmektedir. Bu durumda olan bireyler için öğrenme ve öğretme hızının, uygulamanın amacına ulaşma noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada kazanımın edinimi sürecindeki modül süreleri de dikkate alındığında öğretene üzerinde de bir tedirginlik yaratabilir.

Öğrencilerin bulunduğu modül seviyesine uygunluğu noktasında ÖBA sonuçlarının tek ölçüt olmasının doğru sonuçlar ortaya koymayabileceği düşünülmektedir. Ölçmeyi etkileyen etmenlerin daha da azaltılması ve bireyin uygun modüle dâhil edilebilmesi için sınıf öğretmenlerinin görüşü alınabilir ve bu noktada sınıf öğretmenin daha esnek davranabilmesi ortaya çıkan olumsuzlukları azaltabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin İYEP için hazırlanan ders kitaplarını öğrenci seviyesi ve öğrencilerin kazanımı edinimi açısından değerlendirmesine yönelik görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin %90'ı İYEP ders kitaplarını uygun bulmaktadır. Psikologlar uzun süre önce, sözel malzemenin öğrenilmesiyle ilgili genel bir kural ortaya koymuşlardır: Bir malzeme ne kadar anlamlı ise, öğrenilmesi de o kadar kolaydır (Morgan, 2011, s.113).

Ancak İYEP ders kitaplarının uygun olduğunu belirten sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı da (f 10) Türkçe ve matematik derslerinin bazı modüllerinde yetersizlikler olduğunu ve etkinliklerin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktada sınıf öğretmenleri özellikle Türkçe ve matematik modül 3 aşamalarında kaynakların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Kaynak kitabın Türkçe modül 3 kısmı incelendiğinde bir adet okuma parçası ve bir adet de şiir türü metin mevcuttur.

Özellikle 2018- 2019 eğitim- öğretim yılı İYEP Türkçe modül 3 kazanımlarından biri olan “ T.M3.2. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.” kazanımının öğretimi ve içselleştirilmesi açısından kaynağın zayıf kaldığı söylenebilir. Bu durumun özellikle modülü tamamlayamayıp tekrar aynı modülü çalışacak bireyler açısından dezavantaj oluşturabileceği düşünülmektedir. Öğreten açısından da bu durum, öğrenenin kazanımı edinimi süresi düşünüldüğünde öğretene ek kaynaklara itebilir. Bu durum öğretene açısından telafi edilebilir bir durum olabilir ancak öğrenenin öğrenme hızı, öğrenme yöntemi vb. durumları açısından dezavantaj oluşturabilir. Bu durum matematik modül 3 içinde geçerlidir. Sınıf öğretmenleri matematik modül 3 içinde dört işlem becerisi için ve problem çözme becerisi için yeterli etkinliklerin olmadığını belirtmişlerdir.

Ders materyalleri bireyin bilgiye erişimi, bilgiyi kullanımı, bilgiyi içselleştirip edinimi ve bilginin sürekliliği açısından oldukça önemlidir. Bunlardan bir tanesi de ders kitapları şüphesiz. Özellikle İYEP'e dâhil edilen normal sınıflarda akranlarından geri kalmış bireyler için ders kitaplarının daha da önemli olduğu düşünülmektedir. Hem öğretene hem de öğrenen açısından önemli olan ders kitaplarının bilginin; sistemli, işlevsel ve kalıcı sunulmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemi olan, İYEP'in bireylere akademik ve psikososyal alandaki olumlu ve olumsuz yansımalarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin tamamı İYEP'in bireylere akademik ya da psikososyal alanda olumlu yansımaları olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çoğu (f 27), bu olumlu yansımaları akademik başarının motivasyonu artırdığı şeklinde belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu görüşlerini; derse olan ilgileri arttı, daha çok parmak kaldırıyorlar, özgüvenleri arttı şeklinde belirtmişlerdir. Akademik başarı ve motivasyonun arasında pozitif bir ilişki olduğu düşünüldüğünde, bireyin öğrenmeye olan ilgisi arttıkça şüphesiz başarısı da artacaktır, birey başardıkça da bu ilgi, istek daha da artacaktır.

Akbaba, (2006)'ya göre eğitim kurumlarında öğrencilerin bazılarının derse, konuya ya da karşılaşılan probleme çözüm üretmede istekli oldukları gözlenirken, diğer bazı öğrencilerin ise derslerde isteksiz oldukları, karşılaştıkları problemlere çözüm üretmede mücadele etmek yerine daha çok kaçmayı seçtikleri görülmektedir. Öğrenciler arasındaki bu farkın oluşumuna etki eden etkenlerin başında isteklendirme gelir. Motivasyon, bireye enerji verip, davranış için istekli hale gelmesinde etkili olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Olumlu görüş belirten sınıf öğretmenlerinin %27'5'ide İYEP'in olumlu yansımalarının yanında olumsuz yansımalarının da olduğunu belirtmişlerdir. Bu olumsuz yansımalar incelendiğinde sınıf öğretmenleri genellikle bireyin etiketlenme, kendi sınıfından akademik olarak ayırışma ve özgüven eksikliği noktasında olumsuz yansımaları olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca velilerin İYEP'e olan bakış açısının da bu durumda etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumların yaşanmasında, İYEP'in başlangıç aşamasında yapılması gereken bilgilendirmelerin yeterli düzeyde yapılmaması etkili olmuş olabilir. Bu sebeple velilerin öğrenci belirlemede İYEP'e dâhil olması gereken çocuğunu, İYEP'e dâhil ettirmediği ya da İYEP'e dâhil olduğunda da acaba çocuğum tanı mı aldı, özel eğitim öğrencisi mi oldu diye kaygılarının oluştuğu sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu görüşlerden anlaşılmaktadır. Bu noktada öğretmenin öncelikle tam olarak donanımlı olması gerektiği düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmen eğitiminin de önemi büyüktür. İYEP'in amacının, sürecinin ve sonuçlarının ne anlama geldiğinin velilere doğru bir şekilde anlatılması ile İYEP'e olan bakış açısının da değerlendirilmesi gereken bir fırsata dönüşeceği düşünülmektedir. Sadece İYEP uygulayan öğretmenlerin değil ayrıca burada İYEP'e öğrencisi dâhil olmuş ancak kendisi İYEP uygulayıcısı olmayan öğretmenlere de büyük pay düşmektedir.

MEB, (2008)'in 2018-2019 eğitim öğretim yılında yayınladığı, İYEP uygulama kılavuzunda öğrencilere ve velilere yaklaşım noktasında şu noktalar belirtilmiştir: İYEP'in belirlenen hedeflere en etkili şekilde ulaşabilmesi için öğrenci ve velilere yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılması önem arz etmektedir. Bu amaçla; öğretmen ve velilere programın amacının ve içeriğinin anlatılması, ayırışma ve yetersizlik duygularını ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalara yer verilmesi ortaya konmuştur. Yalnız bu çalışmaları kimlerin hangi uygulamalarla, ne kadar süre ve nasıl yapacağı açık bir şekilde belirtilmemiştir.

Görüşlerin tamamı düşünüldüğünde sınıf öğretmenleri, İYEP'in akademik ve psikososyal alanda olumlu yansımaları olduğunu büyük bir çoğunluk olarak ortaya koymuşlardır. Ancak olumsuz yansımaların olduğu görüşler de gözardı edilmemelidir. Bu noktada akademik beceri ile psikososyal becerilerin pozitif yönlü bir ilişkisini yakalamanın olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemine göre İYEP modüllerinin uygulanması ve değerlendirilmesi noktasında karşılaşılan zorluklara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %72,5'i, modüllerin uygulanması ya da değerlendirilmesi noktasında zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir. Bu oranın oldukça yüksek olduğu ortadadır.

Görüşlerden sınıf öğretmenlerinin neredeyse $\frac{3}{4}$ 'ünün herhangi bir zorlukla karşılaştığı anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldığı zorluklar incelendiğinde, İYEP'in uygulanması sürecinde yaşadıkları güçlükler daha ön plana çıkmaktadır. Bu güçlükler arasında programdan kaynaklananlar olduğu gibi öğrenci, okul, öğretmen ve veliden kaynaklanan güçlüklerin de olduğu anlaşılmaktadır.

Ortaya konulan veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çoğunun (f 12) İYEP derslerine devamlılık noktasında zorluklarla karşılaştığı anlaşılmaktadır. Verilere göre öğretmenlerin neredeyse $\frac{1}{4}$ 'i devamsızlık sorunu yaşamaktadır. Bu durum İYEP'in ilkeleri arasında bulunan “*Öğrencilerin program süresince devamlılığı sağlanır.*” ifadesiyle ters düşmektedir (MEB, 2018, 2019).

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre bu durumun yaşanmasının sebebi genellikle veli ve öğrenci tutumuna bağlanmıştır. Dördüncü ve beşinci alt problemde belirtildiği gibi veli ve öğrenci tutumlarını etkileyen bazı durumlar ortaya konmuştur. Bu olumsuzlukların daha az yaşanması için zamanında, doğru ve etkili bir bilgilendirmenin veli, öğrenci ve okul iklimine aktarılmasının doğru olacağı düşünülmektedir. Aksi takdirde bu durumun, zaten devamsızlık sebebiyle akranlarından geri kalmış bireylerin de dâhil olduğu İYEP programının amacına ve ilkelerine uygun olmayacağı düşünülmektedir. Bu konunun üzerinde titizlikle durulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Burada devamsızlığın yaşanmasının asıl sebepleri üzerinde durulması gerekmektedir. Bu durumda veli ve öğrenci ayağı olduğu kadar uygulayıcı öğretmen faktörünün ve İYEP uygulama yöntemlerinin de etkili olabileceği unutulmamalıdır. Bunlar; özellikle hafta sonu aynı dersin arka arkaya saatlerce işlenmesi, öğretmenin modül sürelerini dikkate alıp bireyi dâhil, aktif ve kabul edici sınıf etkinliklerini ikinci plana atması, bireyin ilgisi vb. ile alakalı da olabilir. Bu durumlar öğretmenlerin görüşlerinden ortaya çıkmış ve yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklardan bazıları da modül kazanım süreleri (f 7), farklı modüllerin aynı sınıfta olması (6), derse olan ilgi (f 5), uygulayıcı öğretmen eksikliği (f 4) ve kaynak kitap (f 4) noktasındadır. Özellikle bu etkenlerin dördünün, modül kazanım sürelerinde yaşanan zorluğu daha da güçleştirebileceği düşünülmektedir. Çünkü aynı sınıfta birçok modülün oluşması, kazanımları yetiştirme noktasında öğretmene zorluk çıkarabilir. Bu durum öğrenci sayısı da ters orantı oluşturacaktır. Özellikle uygulayıcı öğretmenin eksik olduğu okullarda tek başına hem Türkçe hem de matematik modüllerini vermek zorunda kalan öğretmenler mevcuttur. Bu durumda öğretmenin iş yükü de artabileceğinden alınmak istenen verim düşebilir, hedeflere ulaşamayabilir, sadece teorik ders faaliyetlerine vakit ayrılabileninden, öğrencilerin psikososyal yönleri de ihmal edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin %10'u da bazı kategorilerde zorluklarla karşılaştığını belirtse de bazı alanlarda da herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını belirtmiştir. Ayrıca bu noktada sınıf öğretmenlerinin %27,5'i de herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan İYEP'in Türkçe ve matematik (1-2-3) modüllerinin, öğrencilerden beklenen öğrenme seviyesine ulaşmalarındaki yeterliliğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %32,5'i, yeterli bulurken, %67,5'i de beklenen seviyede yeterli olmadığını belirtmiştir. Modüllerin yeterli olduğunu belirten sınıf öğretmenleri, bireylerin beklenen akademik gelişmeyi gösterdiğini ortaya koymuştur. Beklenen seviyede yeterli olmadığını belirten sınıf öğretmenleri ise bu durumu çoğunlukla (f 14) modül süreleri yetersiz şeklinde değerlendirmişlerdir. Diğer görüşler ise kaynak kitapların yetersizliği ve programa devamlılık noktasındaki sıkıntıları belirten görüşlerden ibarettir. Sınıf öğretmenleri, modül sürelerindeki problemleri genellikle farklı modüllerin aynı sınıfta oluşuna, öğretmen yetersizliğine ve bireysel farklılıklara bağlamışlardır.

Öğretmenlerin çoğunun bu noktada görüş belirtmesinin üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Modül kazanım sürelerinde problem yaşayan öğretmenler, gerçekten öğrencilerin bireysel öğretime, öğrenme yöntemine ve öğrenme hızına dikkat edebilmekte midir? Bu durumun oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durumun uygulayıcı öğretmeni ve normal sınıflarda zaten akranlarından geri durumda olan bu bireyleri endişeye düşürebileceği düşünülmektedir. Ayrıca İYEP uygulayıcısı olan bir öğretmenin de, modül kazanım sürelerinde yaşadığı bir problemin öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmesini zorlaştırabileceği düşünülmektedir.

Bu nokta 2018- 2019 eğitim- öğretim dönemi İYEP uygulama kılavuzunda belirtilen program ilkelerinde öğretmenin bu durumlarda esnek olduğu ibaresi yokken, güncellenen MEB, (2019) İYEP’te belirtilen programın ilkelerine; “*Program, öğrencinin kazanımlara ulaşması sürecinde öğretmene esneklik sağlar.*” maddesi eklenmiştir. Bu süreçte de öğretmenin yeterli düzeyde bilgilendirilmesinin önemli olduğu ortadadır. Araştırmanın yapıldığı dönem de dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin güncellenen programa eklenen bu maddenin, araştırma dönemindeki İYEP uygulama kılavuzunda olmamasının da öğretmenlerin görüşlerini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu verilere göre İYEP sınıflarındaki öğrencilerin son modülü tamamlama oranı %75,1’dir. Bu oran İYEP’in başarısı açısından oldukça iyi bir orandır. Ancak kalan %24,9’luk kısmın sebeplerinin detaylı bir şekilde araştırılması gerekmektedir. TEDMEM, (2019)’in ortaya koyduğu 2017- 2018 eğitim- öğretim yılı İYEP pilot uygulama verilere göre Öğrenci Değerlendirme Aracı uygulanan öğrencilerin %87,59’u matematik dersinde, %79,41’ise Türkçe dersinde başarı göstermiştir. Oranlar oldukça yüksek olmakla birlikte aynı zamanda öğrencilerin %12,41’inin matematik dersinde, %20,59’unun ise Türkçe dersinde İYEP kapsamında başarı sağlayamadığı görülmektedir.

Başarı sağlayamayan öğrencilerin, neden beklenen akademik becerileri elde edemediğinin üzerinde durulması gerektiği ortadadır. Bu durumda öğretmenlerin ¼’inin karşılaştığı devamsızlık sorununun mu, öğretmenlerin belirttiği modül kazanım sürelerinin yetersizliğinin mi, İYEP uygulama biçiminin mi vb. durumların etkili olup olmadığının araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Sürekli devamsızlık durumlarında neler yapılması gerektiği programda açıkça belirtilmemiştir. Ancak bireyin devamlılığı sağlanmalıdır noktasında beklenti belirtilmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt problemini oluşturan ve İYEP’in hedeflerinden olan, “öğrencilerin psikososyal açıdan desteklenmesi” noktasında bireylerle yapılan uygulamalara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %52,5’i, bireylerin psikososyal açıdan desteklenmesi noktasında uygulamalarda bulduklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğrencinin kendisini tanımasını temel alan psikososyal desteğin öneminin oldukça büyük olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bireyin de tanınarak akademik becerilerinin desteklenmesi, psikososyal desteğin önemli işlevlerindedir.

Bu noktada MEB, (2018) İYEP uygulama kılavuzunda öğretmenlerin görevleri arasında şu maddeyi belirtmiştir “*Programın uygulanmasının her aşamasında psikososyal destek hizmetlerini yürütür ve gerektiğinde varsa okul rehberlik öğretmeni ile işbirliği yapar.*” MEB, (2019) güncellenen İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın özel amaçlar bölümüne “*Türkçe ve matematik öğrenme alanlarında öğrenci merkezli bir bakışla psikososyal destek olarak eksikliklerinin giderilmesini amaçlamaktadır.*” maddesini yine eklemiştir.

Ancak sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu uygulamalara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin psikososyal destek noktasında yeterli donanımının olup olmadığı tartışılmalıdır. MEB, (2018) Psikososyal Destek Rehberi’nde de belirtildiği gibi “*Öğrenci tanıma, kendine özgü ilkeleri olan planlı bir çalışmadır.*” Özellikle dezavantajlı bireylerin dâhil olduğu İYEP’te, psikososyal destek noktasında sınıf öğretmenlerinden bazı beklentiler olduğu açıktır. Özellikle kendi öğrencisiyle çalışmayan öğretmenlerinde olduğu düşünüldüğünde, bu durumun biraz daha işbirlikçi bir çalışma gerektirdiği düşünülmektedir. Bu noktada sadece rehber öğretmen ile değil ayrıca bireyin kendi sınıf öğretmeni ve ailesiyle de işbirliği içinde olunması gerekecek bir durum

oluşmaktadır. Bireyi tanımayı temel alan psikososyal desteğin bu noktada çok basamaklı bir yapısı vardır.

TEDMEM, (2018) Eğitim Değerlendirme Raporu'na göre psikososyal destek hizmetlerinin tamamen sınıf öğretmenlerinin görevi arasında varsayılmaktadır. İYEP'te öğretmenlerin öğrencilerini ancak uzmanlık gerektiren konularda rehber öğretmene yönlendirebileceği bildirilmiş, İYEP kapsamında rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları tanımlanmamıştır. Programın hedef kitlesinde çeşitli açılarda dezavantajlı ve/veya travmatik yaşantılar sebebiyle ilgili kazanımları edinememiş öğrencilerin olduğu da düşünüldüğünde psikososyal desteğin verilmesinde rehber öğretmenlerin daha aktif rol oynamasının önemi büyüktür. Bu açıdan İYEP kapsamında psikososyal destek hizmetlerini daha sağlıklı ve verimli yürütmesi adına rehber öğretmenlerin görev tanımlamaları net bir şekilde ortaya konulmalıdır. Okul rehberlik öğretmenin olmadığı veya ilgili öğretmenin İYEP kapsamında görevlendirmesinin uygun olmadığı durumlarda ise Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) ile işbirliği yapılabilir ve gerekli destek alınabilmelidir.

Sınıf öğretmenlerinin %47,5'i de İYEP'in hedeflerinden olan "bireylerin psikososyal açıdan desteklenmesi" noktasında bireylere uygulamalarda bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu durumun sebeplerini ise çoğunlukla yeterli vakitlerinin olmayışına ya da yeterli bilgilerinin olmayışına bağlamışlardır. Sınıf öğretmenleri arasında psikososyal desteğe ihtiyaç duymadıklarını belirtenlerde mevcuttur.

TEDMEM, (2018) Eğitim Değerlendirme Raporu'na göre psikososyal destek rehberi incelendiğinde, önerilen eylemlerin sınıf öğretmenlerinden rutin eğitim öğretim süreçleri devam ederken de beklenen eylemler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, rutin eğitim öğretim süreçlerinde yapamadığı ya da yapmayı ihmal ettiği bu eylemleri İYEP özelinde yapacağını varsaymak gerçekçi olmayabilir. Üstelik İYEP dâhilinde öğretmenlerin psikososyal destek vermesini teşvik edecek ya da öğretmenleri bu yönde bilgilendirecek/eğitecek bir uygulama yoktur.

Psikososyal destek noktasında bireyi tanımanın öneminin büyük olduğunu daha önce belirtmiştik. Bireyi tanıma işinin de gelişigüzel yapılamayacağı ortadadır. İYEP'in bireylerin öğrenme hızını ve bireysel, kültürel, sosyal farklılıklarını gözeten öğrenci merkezli bir program olduğu düşünüldüğünde psikososyal desteğin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Çünkü bu kavramlar ancak bireyi tanıyarak başarıya ulaşabilir.

Son olarak sınıf öğretmenlerinin İYEP hakkında ilave etmek istedikleri görüş ve temenniler incelendiğinde sınıf öğretmenleri çoğunlukla (f 13) Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA)'nın gözden geçirilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu durumu genellikle İYEP'e dâhil olmaması gereken bireylerin dâhil olmasına ya da uygun olmayan modüle dâhil olan bireylere bağlamışlar. Bu durumda ölçme aracından kaynaklanabilecek hatalar olabileceği gibi puanlama aracından veya puanlayıcıdan kaynaklanabilecek hatalarda etkili olmuş oluşabilir.

Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu diğer tavsiye ve görüşlere göre:

İYEP modül kazanım süreleri gözden geçirilmeli, öğrenci belirlemede öğretmene esneklik sağlanmalı, ders materyalleri verimliliği artırılmalı, devam zorunluluğu olmalı, öğretmenlerin ders ücretleri artırılmalı, İYEP sürekli olmalı, öğretmen eğitimine önem verilmeli, İYEP aile eğitimi önemsenmeli, her modülün öğretmeni ayrı olmalı ve okul fiziki yapısı uygun olmalıdır.

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. 3. ve 4. sınıfları kapsayan İYEP hakkında sınıf öğretmenlerinin genel düşünce ve değerlendirmelerine yönelik görüşleri genellikle olumlu yöndedir. Ancak sınıf öğretmenleri programın modül süreleri, kaynak kitaplar, programa devamlılık, öğrenci belirleme ve aileleri bilgilendirme noktasında problemler yaşamaktadır.

2. Sınıf öğretmenlerinin İYEP'e dâhil edilen öğrencilerin bulunduğu modül seviyelerine yönelik görüşlerinin yarıya yakını, öğrencileri bulunduğu modül seviyesine uygun bulmamaktadır.

3. Sınıf öğretmenlerinin İYEP için hazırlanan ders kitaplarını, öğrenci seviyesi ve öğrencilerin kazanımı edinimi açısından değerlendirmesi büyük oranda olumludur. Ancak görüşlere göre kaynak kitapların özellikle Türkçe ve matematik modül 3 bölümlerinde yetersizlikler mevcuttur.

4. İYEP'in bireylere akademik ve psikososyal alandaki olumlu ve olumsuz yansımalarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin tamamı olumlu görüş belirtmişlerdir. Çoğunlukla sınıf öğretmenleri akademik gelişmenin motivasyonu olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Olumlu görüşleri ile birlikte olumsuz yanlarını da ortaya koyan görüşler mevcuttur.

5. İYEP modüllerinin uygulanması ve değerlendirilmesi noktasında karşılaşılan zorluklara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin $\frac{3}{4}$ 'üne yakını zorluklarla karşılaşmıştır. Karşılaşılan bu zorlukların çoğu İYEP derslerine devamsızlık ve modül kazanım süreleri ile ilgilidir. Sınıf öğretmenleri programa devamlılık noktasında problem yaşamaktadır.

6. İYEP'in Türkçe ve matematik (1-2-3) modüllerinin, öğrencilerden beklenen öğrenme seviyesine ulaşmalarındaki yeterliliğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı, beklenen seviyede yeterli öğrenme becerilerine ulaşamadıklarını belirtmiştir. Bu durumu da çoğunlukla modül kazanım süreleri, kaynak kitaplar ve programa devamlılıkta yaşadıkları güçlüklerle bağlamışlardır. Sınıf öğretmenleri özellikle modül kazanım süreleri noktasında güçlük yaşamaktadır.

7. İYEP'in hedeflerinden olan "öğrencilerin psikososyal açıdan desteklenmesi" noktasında bireylerle yapılan uygulamalara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin yarıya yakını psikososyal destek noktasında herhangi bir çalışma yapmadığını belirtmiştir. Bu durumu ise psikososyal destek noktasında vakitlerinin ve bilgilerinin olmayışına ayrıca psikososyal desteğe ihtiyaç duymamalarına bağlamışlardır. Psikososyal destek noktasında uygulamalarda bulunan sınıf öğretmenlerinin de psikososyal desteğin temeli olan bireyi tanıma noktasında da yeterli çalışma ortaya koymadığı anlaşılmıştır. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgiye sahip olmadığı düşünülmektedir.

8. İYEP hakkında sınıf öğretmenlerinin görüş ve tavsiyelerine göre sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla öğrenci belirlemede, modül kazanım sürelerinde, programa devamlılıkta ve ders materyallerinde problemler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- İYEP konusunda velilere ve normal sınıflardaki öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılarak velilerin ve öğrencilerin endişe düzeyleri düşürülebilir. Bu sayede gereksiz ayrıştırmacı ve etiketleyici durumların önüne geçilebilir.

- Psikososyal destek noktasında sınıf öğretmenlerine bilgilendirmeler yapılabilir. Okul rehberlik servisi ile sürekli işbirliği içinde bulunulabilir.
- Modül kazanım süreleri noktasında sınıf öğretmenlerine esneklik sağlanabilir.
- Programa devamsızlığın önüne geçmek amacıyla öğrenci- veli bilgilendirmeleri ve sınıf içi İYEP'i sahiplenici etkinlikler düzenlenebilir.
- İYEP ile ilgili uygulayıcı öğretmenlere gerekli bilgilendirmelerin yapılması sağlanabilir.
- Öğrenci Belirleme Aracı soruları ve puanlama yöntemi bireyi tüm yönleriyle ölçme noktasında daha hassaslaştırılabilir ve öğrenci belirleme noktasında sınıf öğretmenine esneklik sağlanabilir.
- Özellikle Türkçe ve matematik modül 3 kısımları öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde zenginleştirilebilir. Öğrenme malzemeleri çeşitlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S., (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Fuchs, D., Fuchs, L, S., (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading Research Quarterly*, 41 (1), 99- 99.
- Kaçar, H., (2018). *İlkokul Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Güçlüğüünün Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem ve Deneyimlerine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), UNICEF., (2018). *İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2018). *İlkokullarda Yetiştirme Programı Psikososyal Destek Rehberi*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2019). *İlkokullarda Yetiştirme Programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Morgan, T, C., (2011). Çağrışımsal anlam. S. Karakaş, R. Eski (Ed.), *Psikolojiye giriş*. (syf. 113 -114). (19. Baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Mutlu, Y., Akgün, L., (2017). Matematik öğrenme güçlüğünü tanılamada yeni bir model önerisi: Çoklu süzgeç modeli. *Elementary Education Online*, 16 (3), 1153- 1173.
- TEDMEM., (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- UNICEF. (2017). *İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) program geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışma şartnamesi*.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B., Uçar, E., (2009). Öğrenmeden öğretime. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi*. (syf. 309-354). (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Firdevs SAVI ÇAKAR¹,  F. Ebru EKİZ²,  Gözde ŞENSOY³

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ KAYIP YAŞANTILARI VE YAS SÜRECİ İLE İLGİLİ DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

Kabul Tarihi: 18.10.2019 **Yayın Tarihi:** 31.12.2019

Künye (APA): Savi Çakar, F., Ekiz, F. E., & Şensoy, G. (2019). Psikolojik danışman adaylarının kayıp yaşantıları ve yas süreci ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 21 (6), 54-70. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.39356>

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının kayıp yaşantıları ve yas süreci ile ilgili değişkenlerin incelenmesidir. Yaşanan kayıpların ardından ortaya çıkan yas süreci doğal ve evrensel bir tepki olmasına rağmen hangi dönemde olursa olsun bireyler çeşitli sıkıntılar hissedebilmekte; kayıpla birlikte kişilerin yaşam kalitesi düşebilmekte; fiziksel, bilişsel ve davranışsal zorluklar nedeniyle de profesyonel desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler. Psikolojik danışmanların etkili bir psikolojik danışma süreci yürütebilmesi için kendi yaşadıkları olumsuz yaşam deneyimleriyle etkili şekilde başa çıkabilmesi ve özellikle kendi kayıp ve yas süreçlerini başarılı şekilde yönetebilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu araştırmada rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı öğrencilerinin kayıp ve yas süreci ile ilgili değişkenlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma modelinde olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabirlik tekniği kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi PDR Lisans programlarının 3 ve 4. sınıflarına devam eden 115 psikolojik danışman adayından herhangi bir kayıp yaşantısı olduğunu bildiren 81 gönüllü psikolojik danışman adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmada psikolojik danışman adaylarının çoğunluğunun aile büyükleri başta olmak üzere ölüme bağlı kayıpları daha fazla yaşadığı; yas süreçlerinde az sayıda psikolojik danışman adayının herhangi bir profesyonel destek aldıkları; kullandıkları başa çıkma stratejileri ve yasla ilgili duygu ve düşünceleri incelendiğinde yaslarını sağlıklı şekilde yapılandırmadıkları görülmektedir. Sonuçlar psikolojik danışma becerileri açısından değerlendirildiğinde psikolojik danışman adaylarının yaşadıkları kayıplarla etkili şekilde başa çıkabilmeyi ve yas sürecini yapılandırmayı öğrenmeye gereksinimleri olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara dayanarak psikolojik danışman eğitiminde kayıp ve yas konusuna odaklanmak, psikolojik danışman adaylarının kendi kayıp ve yas süreçlerini etkili şekilde yönetmesine yardımcı olmak ve yas danışmanlığı becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapmak önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik Danışma, Kayıp, Yas Süreci

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, firdevssavi@hotmail.com

² Dokuz Eylül Üniversitesi, ekizef@gmail.com

³ Uşak Üniversitesi, gozde.sensoy@hotmail.com

AN INVESTIGATION OF THE VARIABLES RELATED TO LOSSES AND GRIEF PROCESS OF PSYCHOLOGICAL CONSULTANT CANDIDATES

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the variables related to the loss experiences and grief process of psychological counselor candidates. Although the grief process that occurs after the losses is a natural and universal reaction, individuals may feel various troubles in any period; quality of life may decrease with loss; they may also need professional support due to physical, cognitive and behavioral difficulties. In order for psychological counselors to conduct an effective psychological counseling process, they need to be able to cope effectively with their own negative life experiences and learn how to manage their loss and mourning processes successfully. The research was designed in the phenomenological method in the qualitative research model. The study was carried out with 81 volunteer counselors who stated that there was any loss experience among 115 psychological counselor candidates attending 3rd and 4th grades of Burdur Mehmet Akif Ersoy University and İzmir Dokuz Eylül University Psychological Counseling Undergraduate Programs. As a result majority of psychological counselor candidates experienced more death-related losses, especially family elders; a small number of psychological counselors received any professional support during the grief process; When coping strategies and feelings and thoughts about grief are examined, it is seen that they do not structure their grief in a healthy way. When the results are evaluated in terms of psychological counseling skills, it is seen that psychological counselor candidates need to learn how to cope effectively with the losses they experience and to structure the grief process. Based on the findings, it is seen as an important need to focus on the issue of loss and grief in psychological counselor training, to help psychological counselor candidates manage their own loss and grief processes in a cultivated way and to make efforts to gain grief counseling skills.

Key Words: Psychological Counseling, Loss Experiences, Grief

GİRİŞ

Kayıp ve yas, rahatsız edici bir durum olmasına rağmen, patolojik durumların değil, insanın varlığının ve hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu durumların profesyonel bir yardım alarak ya da yardımsız bireyde büyüme ve iç görü kazandıracağı düşünüldüğü gibi; çoğu insanın yas ve kayıp sürecini herhangi biriyle konuştuğunda durumun daha kolay kabul edilebilir olduğu görülmektedir (McCoyd, Walter & Lopez Levers, 2012).

Kayıp, bireyin sevdiği bir kişiden, nesneden, görevden, yerden ya da düşünceden ayrılma acısı veya yoksunluk verici bir duyguya yol açan durumlardır. Kayıp, küçük veya büyük, ani veya kademeli, somut veya sembolik, tek veya çoklu, gerçek veya algılanan, beklenen veya beklenmeyen, belirsiz veya öngörülü, özel veya genel, yerel veya toplumsal olabilmektedir (Worden, 2003). Kaybın birçok türünden söz edilmektedir. Bunlar: ölüm, boşanma, ayrılma, iş kaybı, taşınma, gibi olayların yanı sıra; ilişki kaybı, arkadaşlık, güvenlik, kimlik, finansman, istikrar, rol, destek sistemi, umutlar, hayaller ve beklentiler gibi birincil kayıplara eşlik eden bir dizi diğer kayıplar da ikincil kayıp olarak adlandırılır. İkincil kayıplar, daha az anlamlı değil, ilk kaybın etkileri ile ortaya çıkarlar. Tüm bu kayıplar gerçektir, hepsi devamında yası da beraberinde getirmektedir (McCoyd ve diğ., 2012).

Bireyin yaşadığı kaybına tepki verme biçiminde farklılıklar vardır. Yetişkinlerin, çocuklar ve ergenlerde küçük kayıpların bile oldukça önemli olabileceğini ve daha sonra büyük kayıplara nasıl tepki verdiklerini etkileyebileceğini fark etmesi önemlidir. Çocuklar ve daha genç ergenler için, kayıp deneyimi bir yetişkinden oldukça farklı olabilir. Duygularından dolayı bunalmış hissetme olasılıkları daha yüksektir. Ayrıca, çocuklar durumları ve çevreleri üzerinde daha az

kontrol sahibi oldukları için, genellikle bir kayıp sürecinde yaslarını fark etmeleri için etraflarındaki yetişkinlere bağımlıdırlar (Weymont & Rae, 2006).

Yas; yaşanan bir kaybın ardından meydana gelen, normal ve doğal bir tepki olarak kabul edilirken (Stroebe Hansson, Schut & Stroebe, 2008); kayıplar nedeniyle yaşanan bu tepkiler içsel ve dışsal psikolojik ve fizyolojik bir dizi tepkiyi içerebilmektedir (Drench, 2003). Öfke, kaygı, suçluluk, uyku düzeninde bozulma, iştahsızlık, ağlama, kafa karışıklığı ve zihnin kayıp yaşantısı ile meşgul olması bu tepkilerden bazılarıdır (Gizir, 2006).

Kübler-Ross'a (2009) göre kayba karşın tepkiler sağlıklı ve sağlıklı tepkiler olarak ikiye ayrılmaktadır. Sağlıklı tepkiler; inkar ve yalıtılmışlık, şiddetli öfke ve kırgınlık, pazarlık, depresyon, kabul, umut olmak üzere altı adımdan oluşmaktadır. Bazen bireyler bu doğal aşamalar boyunca ilerlediğinde ve yaşamlarına devam edebildiğinde bu *normal yas* olarak adlandırılır. Bu süreç örselendiğinde, *karmaşık yas* ortaya çıkar. Kaybın ardından minimum altı ay geçmesine rağmen bireyin kişisel, sosyal ve mesleki yaşantılarında yaşadığı sıkıntıların devam etmesi sağlıklı tepkiler olarak nitelendirilir (Zhang, El-Jawahri & Prigerson, 2006). Üçüncü bir yas türü olan *travmatik yas* ise, beklenmedik bir zamanda ve korkunç bir şekilde sevilen birinin kaybedilmesi durumunda ortaya çıkar (Parkes, 2001).

Wortman ve Silver'a (1989) göre, yas bireysel bir süreçtir. Öyle ki bazı bireyler kaybın hemen ardından kaygı ve sıkıntı içeren duygular hissederken bazı bireyler bu duyguları yaşamamaktadır. Bireylerin kayıp karşısında verdiği tepkiler, bu yaşantıya yükledikleri anlamdan ve algılarından etkilenmektedir (Drench, 2003). Kaybedilen kişinin kimliği ve bireye yakınlığı, ölüm şekli, bireyin cinsiyeti, yaşı, kaybın ardından kişinin içinde bulunduğu koşullar ve sahip olduğu sosyal destek, kaybı yaşayan kişinin bireysel özellikleri gibi birçok etken yas süreci üzerinde belirleyici etkiye sahiptir (Bonanno & Kaltman, 2001). Kadınların erkeklere oranla daha yoğun yas tepkileri verdiği bilinmektedir (Balcı-Çelik, 2006; 2011).

Psikolojik müdahaleler, danışanların yas sürecini tamamlamasına olumlu katkıda bulunmaktadır (Parkes, 2001). Kayıp, yas ve uyum sürecini; doğrusal bir ilerlemeyi sürdürmek yerine bir devamlılığın parçası olarak ele almak, danışanların terapötik tepkiler vermesine yardımcı olacaktır (Drench, 2003). Gizir ise (2006) mevcut modellerin yas yaşayan danışanların cinsiyet, yaş ve kültürel özellikleri gibi bireysel özelliklerinin göz önünde bulundurulması etkililik çalışmaları yapılması gerektiğini öne sürmektedir.

ABD'de yas danışmanlığı CACREP standartları (2016) içerisinde zorunlu olup; Türkiye'de ise çoğunlukla seçmeli ders olarak okutulmakta ve az sayıdaki üniversitenin lisansüstü programlarında yer almaktadır. Bu nedenle tüm psikolojik danışmanlar, yas üzerinde çalışmak için aynı derecede eğitim alamamaktadır. Jordan ve Neimeyer'e göre (2003) yas danışmanlığı alanında çalışan danışmanların, genellikle yaptıkları uygulamaların etkili olduğuna ve danışana zarar vermediğine dair sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca, psikolojik danışma becerilerinin yas danışmanlığı becerileri ile ilişkili olduğu ve yasla ilgili kişisel deneyimlerin de danışmanların daha etkili yardım verebilmesinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur (Charkow, 2002).

Charkow'a göre (2000) yas danışmanları; kişisel yeterlikler, kavramsal bilgi ve beceri, değerlendirme becerileri, tedavi becerileri ve mesleki beceriler olmak üzere beş başlıkta yetkinlik kazanmış olmaları gerekmektedir. Ayrıca, mesleki deneyimin de yas danışmanlığında yeterlik üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Ober, Granello & Wheaton, 2012). Yas sürecindeki bir danışana hizmet veren danışmanların izlemesi gereken adımlar Worden (2003) tarafından şu şekilde belirlenmiştir. Bunlar; Normal yas tepkilerini açıklamak, bireysel farklılıkları dikkate

almak, patolojiyi tanımak ve yönlendirmek, danışanların kaybın gerçekliğini kavramasına yardım etmek, danışanın duygularını tanınması ve yaşaması için ona yardımcı olmak, savunma ve baş etme tarzlarını incelenmek, kaybın ardından devam edebilmesi için yardım etmek, kaybedilen kişiye ilişkin duyguları yeniden şekillendirilmek ve yasa zaman tanımak olarak sıralanmaktadır.

Bu doğrultuda yardım veren olarak psikolojik danışmanların etkili bir psikolojik danışma süreci yürütebilmesi için kendi yaşadıkları olumsuz yaşam deneyimleriyle başa çıkabilmesi ve özellikle kendi kayıp ve yas süreçlerini başarılı şekilde yönetebilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Böylece hizmet verecekleri danışanların yas sürecine ilişkin etkili müdahaleler geliştirmeleri mümkün olabilir. Bu çalışmada psikolojik danışman adaylarının kayıp yaşantıları ve yas sürecine ilişkin değişkenlerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemi adalet çalışmaları, sosyal hizmet, sağlık hizmetleri, gazetecilik, iletişim, psikoloji, antropoloji, sosyoloji, iş, eğitim ve birçok alan içerisinde ayrı olarak veya disiplinler arası etkileşimlerin yürütüldüğü bir araştırma desendir (Karasar, 2005). Bu araştırma, psikolojik danışman adaylarının kayıp yaşantıları ve yas sürecinde kullandıkları başa çıkma stratejilerinin incelenmesine yönelik olgubilim deseninde tasarlanmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Çalışmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik tekniği kullanılarak oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yöntemi bireylerin seçiminde ekonomi, ulaşım ve maliyet gibi etkenlerden tasarruf edilmesi temeline dayanır (Karasar, 2005).). Araştırma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi PDR Lisans programının 3 ve 4. sınıflarına devam eden ve herhangi bir kayıp yaşantısı olduğunu bildiren 81 (Kadın 52 ve Erkek 29) gönüllü psikolojik danışman adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Verileri Toplanması

Araştırmada nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Katılımcıların yaşadıkları kayıp ve yas sürecinde kullandıkları başa çıkma stratejilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgileri, ikinci bölümde ise katılımcıların yaşadıkları kayıpları ve yas sürecinde kullandıkları başa çıkma stratejilerini belirlemeye yönelik 9 açık uçlu soru yer almaktadır.

Bu doğrultuda görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

- 1-Hayatınız boyunca yaşadığınız kayıplarınız nelerdir?
- 2-Yaşadığınız bu kayıp durumu ile ilgili üzüntünüz/acınız ne kadar süre devam etti?
- 3-Yaşadığınız bu kayıp durumu ile ilgili şu andaki duygularınız nelerdir?
- 4-Yaşadığınız kayıp durumları ile ilgili şu andaki düşünceleriniz nelerdir?
- 5-Yaşadığınız kayıp durumu ile ilgili kimlerden ve nasıl bir destek aldınız?
- 6-Yaşadığınız kayıp durumları ile ilgili profesyonel bir yardım ya da destek aldınız mı? Neden? Almadıysanız almak ister miydiniz, anlatır mısınız?

7-Yaşadığınız kayıp durumları ile nasıl başa çıkıyorsunuz? Başa çıkma stratejileriniz nelerdir?

8-Yaşadığınız kayıp durumları ile başa çıkmada kullandığınız yöntemlerin psikolojik danışma becerileriniz ile nasıl bir ilişkisi olabileceğini anlatır mısınız?

9-Psikolojik danışmanların, danışanlarının yaşadıkları kayıplar ve yas sürecinde etkili bir danışma yapabilmesi için sahip olması gereken yeterlikler sizce nelerdir?

Veri toplama sürecinden önce araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı ve kapsamı konusunda katılımcılara bilgi verilmiş ve sadece gönüllüler çalışmaya dahil edilmiştir. Verilerin toplanma süreci ortalama olarak 20 dakika sürmüş ve tek bir oturumda tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde öncelikle araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ayrı ayrı okunarak kodlar ve temalar belirlenmiş, bu kodlar ve temalar karşılaştırılarak aykırılık olan temalar tekrar gözden geçirilmiş, kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik sayısı (Güvenirlik= Uzlaşma Sayısı/Uzlaşma+ Uzlaşmama sayısı) hesaplanmıştır (Tavşancıl & Aslan, 2001). Buna göre belirlenen kodlar için güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Psikolojik danışman adaylarının sorulara verdikleri yanıtlar hangi kodla örtüşüyorsa o kodun frekansı “bir” kabul edilmiş ve bu işlem bütün yanıtlar için tekrarlanmıştır. Sonuçlar frekans ve yüzde değerleri kullanılarak tablolar halinde bulgularda sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak betimleyici bulgular daha sonra içerik analizi sonuçları tablolar halinde verilmektedir.

1-Katılımcıları tanımlayıcı bilgileri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Ergenlerin Sosyo Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Sosyo Demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	52	64.19
	Erkek	29	35.81
Yaş 11.11	21 yaş	27	33.33
	22 yaş	28	34.56
	23 yaş	12	14.81
	24 yaş	9	11.11
	25 yaş	5	6.17
Sınıf düzeyi	3. sınıf	43	53.08
	4. Sınıf	38	46.92

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların cinsiyete göre dağılımlarının 52 kadın (%64.19) ve 29 erkek (%35.81); 27’sinin (%33.33) 21 yaşında, 28’inin (% 34.56) 22 yaşında, 12’sinin (%14.81) 23 yaşında ve 9’unun (%11.11) 24 yaşında ve 5’inin (%6.17) 25 yaş ve üstünde olup, yaş ortalamasının 22.6 olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların, 43’ünün (%53.08) 3. sınıf, 38’inin ise (%46.92) 4. sınıfa devam ettiği görülmektedir.

2. Psikolojik danışman adaylarının kayıp yaşantıları ve yas sürecinde kullandıkları başa çıkma stratejilerinin incelenmesine ilişkin içerik analizi sonuçları

Katılımcıların “Hayatınız boyunca yaşadığınız kayıplarınız nelerdir?” şeklinde soruya verdikleri kayıp deneyimlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Yaşadıkları Kayıp Deneyimleri

Temalar	Kodlar	f	Örnek İfadeler	Toplam f
Aile bireylerinden birinin ölümü	Baba	7	Babam 5 yıl önce vefat etti (K1)	13
	Anne	4	Annem 7 yıl önce vefat etti (K2)	
	Abi	2	Abimi 3 yıl önce trafik kazasında kaybettik (E53)	
Aile büyüklerinin ölümü	Dede	11	Dedemi 2 yıl önce vefat etti, ona çok düşkündüm, o da bana (K2) Dedem 5 yıl önce kanserden öldü (E81)	32
	Babaanne	8	Babaannem büyüttü beni, 3 yıl önce vefat etti, o benim her şeyimdi (K8) Babaannem 4 yıl önce öldü (E54)	
	Anneanne	3	Anneannem 6 yıl önce vefat etti, beni çok severdi (K45) Anneannem 2 yıl önce kanserden öldü (E60)	
Yaşamın bir dönemini kayıp olarak tanımlama	Çocukluk	2	Çocukluğumu kaybetmem, beni çok üzüyor, babam bizi terk etmişti, onun yokluğuna hiç alışamadım (K12)	5
Akrabalardan birinin ölümü	Teyze	2	Teyzem benim her şeyimdi, 4 yıl önce vefat etti (K18)	12
	Dayı	4	Dayımı çok severdim (E6)	
	Amca	3	Amcam Babam gibiydi (K11)	
	İkiz Yeğenler	1	Çok ağladık hepimiz, onlar ölmek için daha çok küçüktü (K3)	
	Kuzen	2	Kardeşim gibiydi (E62)	
Arkadaşlardan ayrılma	Arkadaşlardan ayrılma	2	En yakın dostumla 2 yıl önce küstük ve aslında dost değildik (E73) Şimdi o bir yabancı (K10)	25
	Kız arkadaşından ayrılma	9	Çok sevdiğim birini ve hayallerimi kaybettim (E79)	
	Erkek arkadaşından ayrılma	9	Erkek arkadaşımın farklı üniversiteyi kazanınca ayrıldık (K6)	
Yakın çevreden diğer kişilerin ölümü	Arkadaşın annesinin ölümü	1	Arkadaşımın annesi çok severdim (E76)	10
	Sevdiği birinin ölümü	4	Çok sevdiğim biriydi. Günlerce ağladım, bende yeri hala dolmuyor (K6)	
Evcil hayvanını kaybetme	Köpeğinin ölümü	5	Çocuktum ama o en yakın dostumdu (K17)	5
	Kuzusunun ölümü	3	Çok üzülmuştüm, öldüğünde (E57)	
Sevdiği diğer insanlardan ayrılma ya da eski yaşantıyı özleme	Lise hayatını çok özleme	6	Lise hayatımı çok özleyorum o yılları, tüm arkadaşlarımı, yaşadıklarımı (K13)	8
	Sınıf öğretmeninden ayrılma	4	Sınıf öğretmenim değişti, 3 sınıfta çok üzülüm (K24)	

Çocukluğunda yaşadığı evden 5 Çocukluğumda yaşadığımız evden taşındık, çok üzüldüm. En sevdiğim arkadaşlarımdan ayrıldım (K42)

*Birden fazla kayıp belirtmişlerdir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, katılımcıların 32’si aile büyüklerinden birini; 13’ü çekirdek aile bireylerinden birini; 15’i yakın çevreden diğer kişileri; 12’si akrabalarından birini ve 5’i ise evcil hayvanını kaybederken; 25’i arkadaşlarından ayrıldığını, 8’i sevdiği diğer insanlardan ayrıldığını/eski yaşantısını özlediğini ve 5’inin yaşamının bir dönemini kayıp olarak tanımladığı görülmektedir.

3. Katılımcıların “Yaşadığımız bu kayıp durumu ile ilgili üzüntünüz/acınız ne kadar süre devam etti?” şeklinde ilk soruya verdikleri yas deneyiminin süresine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Yas Deneyimi Süresine İlişkin Bulgular

Tema:	f	Örnek İfadeler	%
Yas deneyiminin süresi			
Hala acı verici ama eskisi kadar değil	23	İlk zamanlar kadar acı vermiyor (K47)	20
6 ay sürdü	20	2 hafta kadar çok üzüldüm (K17) 6 ay kendime gelemedim (E81)	17.39
2-6 yıl arasında sürdü	14	(Son 5 yılım çok zor geçti, atlatamadım hala (K37)	12.17
Hala devam ediyor	13	Son 5 yılım çok zor geçti, atlatamadım hala (K37)	11.30
6 ay 2 yıl arası sürdü	11	Çok üzüldüğüm bir yıl oldu gelemedim (K16)	9.56

Tablo 3’te görüldüğü üzere, katılımcıların 23’ü (%20) bu kaybın “hala acı verici olduğunu ama eskisi kadar etkilemediğini” belirtirken, 20’si (% 17.39) “6 ay sürdüğünü”; 14’ü (%12.17) “2-6 yıl arasında sürdüğünü”; 11’i (%9.56) “2-6 yıl arasında sürdüğünü” ifade etmiştir.

4. Katılımcıların “Yaşadığımız bu kayıp durumu ile ilgili şu andaki duygularınız nelerdir” şeklindeki soruya verdikleri kayıp durumu ile ilgili şu andaki duygularına ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Kayıp Durumu İle İlgili Şu Andaki Duyguları

Temalar	f	Kodlar/Örnek İfadeler
Özlem	54	Dedemi çok özledim (K27) Onu o kadar çok sevmişim ki, görünce içim acıyor hala (E73)
Eksiklik/huzursuzluk/ Anlamsızlık	53	Kendi içimde kaybolduğum bir belirsizlik (K10) Artık acı çekmiyorum (K28)
İnanamama, gelecek gibi hissetme	39	Onun kaybettiğime/öldüğüne inanamıyorum (K51)
Korku/çaresizlik/hayal kırıklığı/umutsuzluk	39	Üzüldüğüm için pişman oluyorum (K31)
Üzüntü	31	Arkadaşlarımı çok özleyorum- görüşemediğim içinde çok üzüldüyorum, sık sık ağlıyorum (K13) Eskisi kadar olmasa da hala üzüldüyorum (E76)

		Fotoğrafını görünce üzülüyorum (E70) Bu acı hiç bitmeyecek (K8) Duygusal dengesizlik yaşıyorum (E59)
Sürekli onu düşünme	21	Güzel günlerimizi düşününce tebessüm ediyorum (K44)
Bir şey hissetmeme	15	Onu hatırlamak bile istemiyorum/hissizleştirdim (E78) Eskisi gibi üzüntüm kalmadı, aklıma bile gelmiyor bu durum (K35)
Pişmanlık ve suçluluk	7	Benim hatam ve kendimi affedemiyorum (E69) Zaman kaybettiğim için pişmanlık ve suçluluk duyuyorum (E61)

*Birden fazla kayıp belirtmişlerdir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, katılımcıların yaşadıkları bu kayıp durumu ile ilgili şu andaki duygularının sıklıkla; özlem (f=54), üzüntü (f=31), inanamama /gelecek gibi hissetme (f=39), bir şey hissetmeme (f=15), pişmanlık ve suçluluk (f=7), korku/çaresizlik/hayal kırıklığı/umutsuzluk (f=39), sürekli onu düşünme (f=21), eksiklik/huzursuzluk/anlamsızlık (f=53) şeklinde sıralandığı görülmüştür.

5. Katılımcıların “Yaşadığınız bu kayıp durumu ile ilgili şu andaki düşünceleriniz nelerdir” şeklindeki soruya verdikleri kayıp durumu ile ilgili şu andaki düşüncelerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Kayıp Durumu İle İlgili Şu Andaki Düşünceleri

Temalar	f	Kodlar/Örnek İfadeler
Daha çok vakit geçirme isteği	51	Keşke yanımda olsaydı (K3) Keşke zamanı geri alabilseydim (E54)
Zor bir durum	43	Ölüm kaçınılmaz bir durum (K33) Zor ama geçmesi için bunu yaşamak gerekiyor (E76) Bu normal, lise biter arkadaşlar ayrılır ama yine de bunu yaşamak çok yıpratıcı (E79) İyi bir gelecek için bunu yaşamam gerekiyormuş (K6)
Kabullenememe	35	Onun öldüğüne hala inanamıyorum (K11)
Her şeyin anlamını kaybetmesi	31	Onu bir daha göremeyecek olmak çok garip (K19)
Haksızlık düşüncesi	24	Çok erken öldü. Mutlu olmayı hak ediyordu (E62)
Yokluğu kötü şeylere yol açtı	16	Sınıf öğretmenimin yerine gelen öğretmen bize çok kötü davranan çok kötü bir öğretmendi (K24)
Alışma	13	Alıştım (K25) Ben onu sevdiğim ama o beni sevmedi, artık bu beni daha az üzüyor (K32)
Eskiye geri dönme isteği	12	Bu kadar üzülmemek istiyorum (E72) İleride o eve tekrar gitmek istiyorum (K42)

*Birden fazla kayıp belirtmişlerdir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi danışman adaylarının 43'ü deneyimlediği kayıp yaşantılarının “zor bir durum” olduğunu düşünmektedir. 51 katılımcı “kaybedilen kişiyle daha çok vakit geçirmeye yönelik isteğini belirtirken; bu tema sırasıyla “hayatında daha uzun yer almasına”, “şu an birlikte olmaya”, “zamanı geri almaya yönelik istek” ve “zaman kaybettiği için hissedilen suçluluk ve pişmanlık” şeklinde kodlanmıştır. 35 katılımcı bu durumu kabullenmediğini ve yine 24 katılımcı bu durumun haksızlık olduğunu düşünmektedir. Haksızlık temasına yanıt veren katılımcılardan bazıları kaybedilen kişinin çok erken öldüğünü (f=4) ve mutlu olmayı hak ettiğini (f=4) belirtmiştir. Bunlara ek olarak 13 katılımcı alıştım derken; 16 katılımcı “yokluğu kötü

şeylere yol açtı”; 31 katılımcı “her şeyin anlamını kaybettiğini”; 12 katılımcı “eskiye geri dönme isteği olduğunu” belirtilmiştir.

6. Katılımcıların “Yaşadığımız kayıp durumu ile ilgili yas sürecindeki yardım/destek kaynaklarınız ve desteğin türü nedir?” şeklindeki soruya verdikleri ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur

Tablo 6. Katılımcıların Yas Sürecindeki Yardım/Destek Kaynaklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar/ Yardım Kaynağı	f	Katılımcıların Örnek İfadeleri
Ailem ve akrabalarım	Aile ve akrabalar	9	Ailem ve arkadaşlarıma anlatıyorum ama tam olarak beni anlamıyorlar (E79) Annem ve dedem destek oldu, çok ağlamıştım (K13) Annem ve babam üzüntümü azaltmak için yatıştırıcı konuşmalar yapmıştı (K35) Annemden destek aldım ama fark kettim ki bu beni iyileştiren değil daha da zehirleyen bir destekmiş (K12)
Arkadaşlarımdan	Arkadaşlar	43	Arkadaşlarımdan (K6, K11) Ailem ve arkadaşlarıma anlatıyorum ama tam olarak beni anlamıyorlar (K13) En büyük destekçilerim arkadaşlarım oldu (K37, K3, K48)
Maneviyattan güç aldım	Maneviyata sığınma	32	Tek desteğim manevi inancım (K10)
Yardım/destek almadım	Kimseden yardım almadım	21	Almadım, kendim kabullendim (K1, K29) Kendi başıma kaldım (K27) Ben küçük olunca herkes kendi acısına daldı ve beni göz ardı ettiler (K34) Kendime kapandım (K10, K38)
Öğretmenimden	Öğretmenden	8	Çok sevdiğim bir hocamdan aldım (K28)

*Birden fazla kayıp belirtmişlerdir.

Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcılar yas sürecinde 89 katılımcının çoğunlukla ailesinden ve akrabalarından yardım aldıklarını ifade ederken bunu sırasıyla arkadaş desteği (f=43) izlemektedir. Katılımcıların 21’i kimseden yardım almadığını belirtirken, 32 katılımcı bu süreçte maneviyattan güç aldığını; 8 katılımcıda öğretmeninden destek aldığını belirtmektedir.

7. Katılımcıların “Yaşadığımız kayıp durumları ile ilgili profesyonel bir yardım ya da destek aldınız mı? Neden? Almadıysanız almak ister miydiniz?” şeklindeki soruya ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur

Tablo 7. Katılımcıların Yaşadıkları Kayıp Durumları İle İlgili Profesyonel Bir Yardım/Destek Alma Durumlarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar/	f	%	Katılımcıların örnek ifadeleri
Almadım	Profesyonel Yardım almadım	62	76.54	İmkânım olsa profesyonel yardım almak isterdim (K4) Yardım gerektirecek kadar şiddetli değildi (E52) Almak istemiyorum (E76) Aile desteğim yeterli olduğu için almadım (K17)
Profesyonel yardım aldım	Psikolojik Danışman/ Psikolog	19	23.45	Psikolojik destek aldım, 8 oturum sürdü. Bu süreçte babama karşı duygularım biraz yumuşadı ama sonra yine nefret duygularım ağır bastı, onu asla affetmeyeceğim (K12) Psikologdan destek aldım (K24, E74)

Tablo 7’de görüldüğü gibi, 62 katılımcının (% 76.54) profesyonel bir destek almadığını belirtmiştir. Profesyonel destek almamış olan 17 katılımcı imkânı olsa almak istediğini belirtirken; 13 katılımcı yas sürecinin yardım gerektirecek kadar şiddetli olmadığını; 22 katılımcı ailesinden gelen desteği yeterli bulduğu için başvurmadığını belirtmiştir. 19 (%27.82) katılımcı söz konusu dönemde profesyonel destek (Psikolojik Danışman/ Psikolog) aldığını ve hala ihtiyaç duyduğunu, 7 katılımcı ise yas sürecinde psikiyatrik ilaç kullandığını belirtmiştir.

8. Katılımcıların “Yaşadığınız yas süreci ile nasıl başa çıkıyorsunuz? Başa çıkma stratejileriniz nelerdir?” şeklindeki soruya verdikleri ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur

Tablo 8. Katılımcıların Yas Sürecinde Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar ve katılımcıların örnek ifadeleri	f
Duygularını dışa vurma/ Ağlama	Çok ağladım (K11) Çok üzuldüm ve ağladım ve başa çıktım (K9)	35
Maneviyata sığınma	Maneviyata sığınarak (K12, E76) Kader diyerek kendimi telkin ettim (K39)	28
Zamana bırakma	Bir strateji belirlemedim, zamana bıraktım (E53) Kendiliğinden geçmesini bekledim (E75)	23
Kabul Etme	Önce acı vericiydi, sonra kabullendim (K9) Herkesin bir gün öleceğini düşünüp kabullendim (E53) Ölümün beklenen bir şey olduğunu düşünerek başa çıktım (K44)	22
Paylaşma	İnsanlarla paylaştım (K8)	15
Kendi gücüne inanma/güvenme	Kendi kişisel çabamla başa çıkmaya çalışıyorum (K25) Kendi içime döndüm, paramparça oldum, sonra toparladım (K28) Çevremdekiler üstesinden geliyorsa ben de gelebilirim diye düşündüm (K2) Herkesin benim gibi acı çektiğini ve bunun üstesinden benim de gelebileceğimi düşünüyorum (K48)	15
İnkâr etme, düşünmemeye çalışma	Düşünmemeye çalışıyorum (E79) Ben dikkatimi başka şeyler yöneltmekle başa çıkmaya çalıştım (E76)	12
Başta çıkamama	Başta çıkamıyorum (K33)	9
Ortamdan uzaklaşma	Evden uzaklaşmak bana iyi geldi (E75)	9
Kaybedilen kişi ile anılardan güç alma	Babamla az da olsa güzel anılara sahip olmamız bana yetiyor (E57)	9
Diğer	Danışman olduğum için sağlıklı başa çıkma yolları kullandığımı fark ettim. Kendi duygularımı kontrol edebilirim ve olaylara gerçekçi bakabiliyorum, bu psikolojik danışman olmamla ilişkili olabilir (K39)	9
İlaç tedavisi/Alkol kullanma	Alkol kullanarak (E58, E61)	5

*Birden fazla kayıp belirtmişlerdir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi, katılımcıların 22’si kayıp kabul etme stratejisini kullanırken; 15’i paylaşma; 35’i duygularını dışa vurma/ağlama; 23 katılımcı zamana bırakma; 28 katılımcı maneviyata sığınma; 9 katılımcı başta çıkamama; 12 katılımcı inkâr etme/düşünmemeye çalışma; 5 katılımcı ilaç tedavisi/alkol kullanma; 15 katılımcı kendi gücüne inanma/güvenme; 9 katılımcı kaybedilen kişi ile anılardan güç alma; 9 katılımcı ortamdan uzaklaşma ve 9 katılımcı diğer başta çıkma stratejilerini kullanarak kayıp ve yasla başa çıkabildiklerini belirtmişlerdir.

9. Katılımcılardan psikolojik danışman olarak yaşadıkları kayıp durumları ve yas süreci ile psikolojik danışma becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmeleri istenmiş ve bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların Psikolojik Danışman Olarak Yaşadığı Kayıp Durumları Ve Yas Süreci İle Psikolojik Danışma Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Temalar	f	%	Kodlar ve katılımcıların örnek ifadeleri
Danışmanın kendi yas tepkileriyle danışma becerileri ilişkili	56	69.13	Danışman kendi yas tepkisiyle başa çıkabiliyorsa danışana daha etkili yardım edebilir (K19) İlişkili ama danışmanların kendilerine yardım edebileceğine inanmıyorum (E55) Danışmanlar kendileri acı çekmenin nasıl bir şey olduğunu bilirse danışanlarını daha iyi anlayabilir (K19, E76) Empati becerisi açısından ilişkili (K29, E76) Danışman yas süreci ile ilgili sıkıntıların kalıcı olmadığını bilmeli ve bu şekilde sorunlarını atlatmasına yardımcı olmalı (K3, E71)
Bir ilişkisi yok	25	30.84	Bir ilişkisi yok (E61)

Tablo 8’de görüldüğü gibi, 56 katılımcı (%69.13) psikolojik danışma becerileri ve danışmanın kendi yas süreciyle başa çıkma stratejilerinin ilişkili olduğunu düşünürken; 25’i (%30.84) bir ilişkisi yok şeklinde cevap vermiştir. Psikolojik danışma becerileri ile danışmanın kendi yas süreciyle başa çıkma stratejilerinin ilişkili olduğunu belirten katılımcıların frekanslarına göre sırasıyla “danışman kendisi başa çıkabiliyorsa danışana da yardım edebilir, empati becerisi açısından ilişkili, duygularımı kontrol edebilme ve gerçekçi bakabilme açısından ilişki vardır, ilişkilidir ama danışman kendine yardım edemez, danışman acı çekmeyi deneyimlediyse danışana yardım edebilir, sağlıklı başa çıkmaya yönelik farkındalığa sahip olma açısından ilişkili, sabırlı olma açısından ilişkili, manevi bir boyut olarak ilişkili” şeklinde sıralanmaktadır.

9. Katılımcıların “Psikolojik danışmanların, danışanlarının yaşadıkları kayıplar ve yas sürecinde etkili bir danışma yapabilmesi için sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?” Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Danışmanların, Kayıplar Ve Yas Sürecindeki Danışanlarla Etkili Bir Danışma Yapabilmesi İçin Sahip Olması Gereken Yeterliklere Yönelik Bulgular

Temalar	f	Kodlar ve katılımcıların örnek ifadeleri
Etkili psikolojik danışma becerilerini kullanabilmeli	41	Empati kurmalı (K7, E61) Danışmanlar yas sürecini ve müdahale ilkelerini bilmeli (K13, E69) Kayıp duygusu bence en zor duygu ve danışanlara mutlaka yardım edilmelidir (K12, E59) Terapötik süreçlere hakim olmalı, kuramları iyi bilmeli (K11, E55)
Yas danışmanlığını bilmeli	35	Danışan kendi duygu ve düşüncelerini danışana aktarmadan danışanın kendi duyguların keşfetmesi için yardım edecek yeterliğe sahip olmalı (K6, K17-29) Ölümü kabullenmek gerektiğinin farkına varmalı (E66)
Kendi kayıpları ile etkili başa çıkabilmeli	32	Psikolojik danışman kendi yaşadığı kayıp ve yas ile danışanın yaşadığı yası karıştırmamalı, kendi kayıpla ilgili duygularının farkında olmalı (K12, K34) Kayıpla nasıl başa çıkılacağını bilmeli (E78)
Yönlendirme yapmalı	26	Yeterli bilgi ve uygulamaya sahip olmalı, değilse yönlendirmelidir (K37, E54).
Danışmanın psikolojik sağlamlığı yüksek olmalı	23	Güçlü bir kişiliği olmalı, sağlıklı olmalı, iletişimi güçlü olmalı (K8) Psikolojik sağlamlığın iyi olması (K3, E51)
Kayıpla nasıl başa çıkılacağını bilmeli	23	Kayıpla nasıl başa çıkılacağını bilmek (K32)
Benzer yaşantıya sahip olmalı	17	Benzer yaşantıya sahip olmak (E28)

*Birden fazla kayıp belirtmişlerdir.

Tablo 9’da görüldüğü gibi, 41 katılımcı yas sürecindeki danışmanlarla çalışırken danışmanların psikolojik danışma becerilerini etkili kullanabilmesi gerektiğini belirtirken; 35 katılımcı yas danışmanlığını bilmeli; 32 katılımcı kendi kayıpları ile etkili başa çıkabilmeli, 26 katılımcı yönlendirme yapmalı, 23 katılımcı ise danışmanın psikolojik sağlamlığı yüksek olmalı, 23 katılımcı “kayıpla nasıl başa çıkılacağını bilmeli”; 17 katılımcı “benzer yaşantıya sahip olmalı” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların çoğunluğunun yaşadıkları kayıplarını başta aile üyeleri, yakınları ve akrabalarının ölümü oluştururken diğer kayıplarının ise ölüm dışındakiler olduğu belirlenmiştir. Yas süresine ilişkin olarak katılımcıların çoğunluğu kaybın hala acı verici olduğunu ama eskisi kadar etkilemediğini belirtirken, bazı katılımcılar yas süresinin 6 ay ve daha uzun sürdüğünü ifade etmişlerdir. Bu bulgu, kayıp ve yasın hayatın her döneminde doğal bir süreç olarak varlığını devam ettiren olaylar olduğu; sevilen birinin kaybindan bir eşyanın kaybı, taşınma, organ kaybı, göç, yaşam döneminin kaybı vb. gibi geniş yelpazede yaşanabilen olayları kapsadığı ile açıklanabilir. Yas süreci kayıpların ardından yaşanan doğal bir tepki olarak karşımıza çıkan ve beraberinde pek çok farklı tepkinin ortaya çıktığı durumu ifade etmektedir (Humphrey, 2017).

Araştırmanın bir diğer bulgusunda katılımcıların yaşadıkları kayıp durumu ile ilgili şu andaki duygularının sıklıkla; üzüntü, özlem, inanamama, geri gelecekmış gibi hissetme, bir şey hissetmeme, pişmanlık ve suçluluk korku/çaresizlik/hayal kırıklığı/umutsuzluk, sürekli onu düşünme, eksiklik/huzursuzluk/ anlamsızlık şeklinde sıralandığı görülmüştür. Katılımcıların yaşadıkları kayıp durumu ile ilgili düşünceleri incelendiğinde çoğunluğunun yaşadıkları kayıp durumlarının zor bir durum olduğunu düşündükleri; kaybedilen kişiyle daha çok vakit geçirmeye yönelik istek duydukları; bu durumu kabullenemedikleri ve bu durumun haksızlık olduğu düşündükleri şeklindedir. Bu bulgu, kayıplar karşısında genellikle çaresizlik, öfke, ağlama gibi tepkiler gösterilse de bireyler içinde buldukları gelişim dönemlerine göre kayıplar karşısında farklı tepkiler verebilmektedir (Kirwin ve Hamrin, 2005). Kayıplar sonrası ortaya çıkan yas tepkilerini fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel olmak üzere dört alt alanda incelenirken; fiziksel tepkiler arasında; yeme bozuklukları, iştahta azalma, kâbuslar nedeni ile uyku problemleri, şiddetli baş ağrıları, mide rahatsızlıkları; duygusal tepkiler arasında; yaşanan şok, şaşkınlık çaresizlik, üzüntü, umutsuzluk, suçluluk tepkileri yerini alır. Sosyal tepkiler arasında; dışlanma-dışlama, çevreden soyutlanma, sosyal çevreyi tamamen değiştirerek yeni çevreler edinmeye yönelebilmektedir. Bilişsel tepkiler arasında ise; motivasyonda düşüklük, dikkat dağınıklığı, dikkat süresinin kısılması, ruminasyon gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Kayıpla ilgili yaşantı ve düşünceler bireyin zihnini istemsizce kuşatabilmektedir (Noppe ve Noppe, 2004). Bu doğrultuda bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlarda da, katılımcıların kayıp sonrası tepkilerinde benzerlik olduğu görülmektedir. Harrison ve Harrington (2001) yaptıkları çalışmada ebeveyn ya da akran kaybı yaşamış ergenlerde depresyon semptomlarına benzer tepkiler gözlemişlerdir. Lewinsohn, Rohde, Seeley ve diğerleri (1996) yaptığı çalışmada ergenlerde anne baba kaybının ardından intihar oranının arttığı görülmüştür. Sabuncuoğlu, Çevikaslan ve Berkem (2003) Marmara depremini yaşamış 49 ergen örnekleminde evlerini kaybeden ergenlerin daha yoğun olumsuz davranışsal tepkiler verdiği gözlenmiştir. Yas süreci; kaybın oluş şekli, kaybın bireyin

hayatındaki yeri, yas tutan kişinin sosyoekonomik ve kültürel normlarından etkilenmeye açıktır (Zara, 2001). Bu bulguların kayıp sonrası birçok farklı alanlarda yas tepkilerinin yaşandığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Araştırmanın diğer bulgusunda, katılımcıların yas sürecinde çoğunlukla ailesinden ve akrabalarından yardım aldıkları ve bunu arkadaş desteğinin izlediği ortaya koyulmuştur. Katılımcıların bazılarının herhangi bir yardım almadığı, diğerlerinin ise bu süreçte profesyonel kaynaklara başvurdukları, maneviyata yöneldikleri ve öğretmeninden destek aldığı belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların tamamına yakını profesyonel bir destek almadığını belirtirken; bir kısmının imkânı olsa almak istediğini; diğerleri ise herhangi bir profesyonel yardıma ihtiyacı olmadığını ifade etmişlerdir. Bireylerin yas sürecinde kayba uyum sağlayabilmesi ve yaşantısına devam etmesi mümkün olabilirken bazı durumlarda uyumsuz davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Bildik, 2013; Humphrey, 2017). Eğer ölüm bir kaza ya da travma sonrası ortaya çıktı ise kişinin ölümü anlamlandırması oldukça zorlaşabilir ve bu durum yas sürecini ve dolayısıyla da başa çıkmayı etkilemektedir. Bu nedenle ölümden sonra kişilerin kayıplarıyla ilgili duygu ve düşüncelerinin paylaşılması ölümü ve hayatını yeniden yapılandırma süreci açısından oldukça işlevseldir. Bu nedenle yas danışmanlığı bir ihtiyaç olarak kabul edilirken yas yaşayan kişilerin bu süreci sağlıklı olarak atlatabilmelerine katkı sağlayabilir. Danışmanların kayıpla ortaya çıkan durumu, yeniden yapılandırabilmesi ve kaybına uyum sağlayabilmesi için psikolojik danışmanın desteği çok önemlidir. Bu süreçte danışmanların bozulmuş inançlarını, varsayımlarını ve beklentilerini tanımlamak, keşfetmek ve yeniden inşa etmede danışman çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle psikolojik danışmanların farklı kayıplar yaşamış ve travmatik deneyimleri olan danışmanlarla çalışabilmesi için yeterliklerini artırmaları gerekmektedir (Humphrey, 2017). Yasın karmaşık ve zor bir süreç olması, bu kapsamda yas sürecindeki kişilere etkili danışmanlık verilmesi bir gereklilik olarak düşünülmektedir. Danışman eğitimlerinde yas danışmanlığına yer verilmesi, danışman adaylarının kendi yas süreçlerini yönetebilmeleri ve etkili şekilde başa çıkabilmeleri için yas danışmanlık hizmeti verilmesi yararlı olabilir (Savi Çakar, 2019).

Araştırmada katılımcıların yas ile başa çıkmada en çok kuşandıkları stratejilerin sırasıyla; kabullenme, düşünmemeye çalışarak kaçınma, insanlarla paylaşma, ağlama, zamana bırakma, maneviyata sığınma, çevresindekileri model alma, inkâr etme ve başa çıkmayı kullandıkları belirlenmiştir. Literatürde yastan kaçınmanın bir yolu olmadığı, yasın normal ve doğal bir süreç olarak tanımlandığı; danışmanlar yas tutma sürecinden kaçınmayı seçerlerse, onlara yaşamlarının geri kalanında duygusal çarpışmalar yaşamalarının kaçınılmaz olduğunun mutlaka anlatılması gerektiği vurgulanmaktadır. Yaşanan kayıp ve travma sonrasında sıklıkla ortaya çıkan tepkiler arasında; istenmeden akla gelen düşünce ve görüntüler (travmatik olay ile ilgili anılar), kaçınma tepkileri (travmayı hatırlatabilecek her şeyden uzak durma), aşırı uyarılma tepkileri (travma sırasındaki görüntü, ses ve kokuları hatırlama ile terleme, kalp atışında hızlanma, konsantrasyon sorunları, uyku güçlükleri yaşama). Kaçınma tepkilerinde kişiler kendini başkalarından uzak hissetme, duygusal küntlük, duyguların sınırlanması, olumsuz bir gelecek beklentisi gibi belirtileri sıklıkla yaşamaktadır (Briere ve Scott, 2016). Yas yaşayan danışmanlar, birtakım düşüncelerini, duygularını veya neden “üstesinden gelip devam edemediklerini” anlayamadıkları için danışmanlığa ihtiyaç duyabilirler. Bu danışmanların, yas tutmanın bireyleri nasıl etkilediği ve sürecin herkes için nasıl farklı olduğu konusunda bilgilendirilmesi önemli görünmektedir. Birçok danışmanın yas sürecinde ve sonrasında depresyon, potansiyel kendine zarar verme düşünceleri,

yorgunluk ve diğer ilişkili semptomlar gibi yas belirtileri hakkında da eğitilmesi gerekmektedir (Dubi, 2017).

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguda katılımcıların psikolojik danışmanlık becerileri ile yasa başa çıkma stratejilerinin ilişkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar psikolojik danışmanların, danışanlarının yaşadıkları kayıplar ve yas sürecinde etkili bir danışma yapabilmesi için psikolojik danışma becerilerini etkili kullanabilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu süreçte; empati kurabilme, duyguları anlama yeterliğinin yüksek olması, etkin dinleme yapabilmesi, yas sürecini bilmesi, dikkatli olması, anlama ve anlatma yeterliğine sahip olması, danışana yardım edebilmesi, kişiselleştirmeleri kullanabilmesi, duygulara saygı duyması ve sabırlı olması, terapötik sürece hakim olması ve kuramları iyi bilmesi ve soğukkanlı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Danışmanların kendi kayıpları ile nasıl başa çıkılacağını bilmesinin yanısıra benzer yaşantıya sahip olmasının danışanın yası ile çalışmada gerek duyulan danışmanlık yeterlikleri ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanlığının bir uygulama alanı olarak yas danışmanlığı kişinin kayıp yaşantısına, bu kayıp yaşantısı sonrası oluşan ve yaşamak zorunda olduğu yeni dünyaya, yaşamındaki yeni gerçekliğe ve rollere uyum sağlayabilmesi amacıyla yeniden bir yapılandırma sürecini içerir (Stroebe, Hansonn, Stroebe & Shut, 2001). Bu nedenle özel bazı bilgi becerilere sahip olmak son derece önemlidir.

Psikolojik danışmaların sahip olması gereken danışmanlık becerileri etkili bir yas danışmanlığı sürecinin temelini oluşturmaktadır. Yas psikolojik danışmanları yas sürecindeki danışanların normal yas tepkilerini anlayabilmeli, bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate almalı, yas sürecinde ortaya çıkan psikopatolojik durumları fark edebilmeli, danışanın kaybına ilişkin gerçekliği kabul edebilmesi ve kaybına ilişkin duygularını yaşamasına yardımcı olmalı, danışanın kaybı ile ilgili bir anlam oluşturabilmesine ve yasin doğası gereği öznel bir yaşantı olduğuna odaklanması gerekmektedir (Neimeyer, Burke, Mackay & Stringer, 2009). Bu nedenle kayıplar ve yas ile çalışacak psikolojik danışmanların farklı kayıplara bağlı olarak farklı yas yaşantısı olan danışanlara yönelik özel bir takım yeterlikler kazanması gerekmektedir. Aynı zamanda danışmanların kendi yaşları ile başa çıkmada sağlıklı başa çıkma stratejilerini bilmesi ve bunları kullanabilmesi önemli olacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışmada elde edilen sonuçlara dayanarak, psikolojik danışman eğitiminde kayıp ve yas konusuna odaklanmak, yas danışmanlığı becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapmak ve psikolojik danışman adaylarının kendi kayıp ve yas süreçlerini etkili şekilde yönetmesine yardımcı olmak önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu konuda Psikolojik danışman eğitiminde yas danışmanlığı derslerine yer vermek, yapılacak psikoeğitim programları, bireysel ve grupla danışmanlık uygulamaları ile danışman adaylarına yetkinlik kazandırmak etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

- Balcı-Çelik, S. (2006). Yas ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25, 105-111.
- Bildik, T. (2013). Ölüm, kayıp, yas ve patolojik yas. *Ege Journal of Medicine*, 52 (4), 223-229.
- Briere, J. N. ve Scott, C. (2016). Travma terapisinin ilkeleri belirtiler, değerlendirme ve tedavi için bir kılavuz (2. baskı). (B. D. Genç, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları (2014).

- Bonanno, G. A. ve Kaltman, S. (2001). The varieties of grief experience. *Clinical Psychology Review*, 21, 705-734.
- Charkow, W. B. (2000). Family-based DGR counseling: Identification of competency dimensions. Unpublished manuscript.
- Charkow, W. B. (2002). Family-based death and grief-related counseling: Examining the personal and professional factors that impact counselor competence. *Dissertation Abstracts International: Section A. Humanities and Social Sciences*, 62(12-A), 4070.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2016a). 2016 CACREP Standards. Erişim Tarihi: 10 Ekim, 2019 <http://www.cacrep.org/wp-content>
- Drench, M. E. (2003). Loss, Grief, and Adjustment: A Primer for Physical Therapy, Part I. *PT Magazine*, 11(6), 50-61.
- Dube, M. (2017). The ordeal of "property stripping" from widows in a peri-urban community: The case of a selected ward in Binga District, Zimbabwe *Socialwork (Stellenbosch)*. Online) Retrieved from http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext
- Gizir, C. A. (2006). Bir kayıp sonrasında zorluklar yaşayan üniversite öğrencilerine yönelik bir yas danışmanlığı modeli. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Harrison, L. & Harrington, R. (2001). Adolescents' bereavement experiences. Prevalence, association with depressive symptoms, and use of services. *J Adolesc. Apr*; 24(2):159-69.
- Humphrey, M. (2017). Kayıp ve Yas İçin Danışmanlık Becerileri. (Çeviri Editörü: Fuat Tanhan). Yayınevi: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Jordan, J. R., & Neimeyer, R. A. (2003). Does grief counseling work?. *Death studies*, 27(9), 765-786.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kirwin, K.M., & Hamrin, V. (2005). Decreasing the risk of complicated bereavement and future psychiatric disorders in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*; 18(2): 62-78.
- Kübler Ross, E. (2009). *On death and dying*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Lewinsohn PM, Rohde P, Seeley JR ve ark. (2001). Gender differences in suicide attempts from adolescence to young adulthood. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 40:427-434.
- McCoyd, J. L. M., Walter, C. A., & Lopez Levers, L. (2012). Issues of loss and grief. In L. Lopez Levers (Ed.), *Trauma counseling: Theories and interventions* (pp. 77-97). New York, NY, US: Springer Publishing Company.
- Neimeyer, R.A., Burke, L.A., Mackay M.M, & Stringer, G.J.D. (2009). Grief Therapy and the Reconstruction of Meaning: From Principles to Practice. *J Contemp Psychother.* DOI 10.1007/s10879-009-9135-3.
- Noppe, I.C., Noppe, L.D. (2004). Adolescent experiences with death: letting go of immortality. *Journal of Mental Health Counseling*; 26(2):146-67.

- Ober, A. M., Granello, D. H., & Wheaton, J. E. (2012). Grief counseling: An investigation of counselors' training, experience, and competencies. *Journal of Counseling & Development*, 90(2), 150-159.
- Parkes, C. M. (1980). Bereavement counseling: Does it work? *British Medical Journal*, 281, 3-6.
- Sabuncuoğlu, O., Çevikaslan, A. Berkem, N.M. (2003). Marmara depreminden etkilenen iki ayrı bölgede ergenlerde depresyon, kaygı ve davranış. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 6(4):189-197.
- Savi Çakar, F. (2019). Psikolojik Danışman Eğitiminde Kayıp ve Yas Danışmanlığı. İNES, 2019 (17-21 Nisan). Antalya. Tam Metin Bildiri. <https://ess2019.inescongress.com>.
- Stroebe, M. S., Hansson, R. O., Schut, H. E., & Stroebe, W. E. (2008). *Handbook of bereavement research and practice: Advances in theory and intervention*. American Psychological Association.
- Stroebe, M. S., Hansson, R. O., Stroebe, W., & Schut, H. (2001). Introduction: concepts and issues in contemporary research on bereavement. Margaret S. Stroebe, Robert O. Hansson, Henk Schut ve Wolfgang E. Stroebe (Ed.) *Handbook of bereavement research: Consequences, coping and care*. (s. 3-22). Washington, DC: Amerikan Psychological Association.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Zara, A. (2011). *Kayıplar, Yas Tepkileri ve Yas Süreci*. <http://www.aytenzara.com/wp-content/uploads>
- Zhang, B., El-Jawahri, A. & Prigerson, H.G. (2006). Update on bereavement research: Evidencebased guidelines for diagnosis and treatment of complicated bereavement. *Journal of Palliative Medicine*, 9 (5), 1188-1203.
- Weymont, D. & Rae, T. (2006). *Supporting Young People Coping with Grief, Loss and Death*. A Lucky Duck Books. London: SAGE Publications.
- Worden, J. W. (2003). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. (3rd ed.). New York: Brunner-Routledge. (Original work published 1982).
- Wortman, C. M., & Silver, R. (1989). The myth of coping with loss. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 57, 349-359.

EXTENDED ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE VARIABLES RELATED TO LOSSES AND GRIEF PROCESS OF PSYCHOLOGICAL CONSULTANT CANDIDATES⁴

The aim of this study is to investigate the variables related to the loss experiences and grief process of psychological counselor candidates. Although the grief process that occurs after the losses is a natural and universal reaction, individuals may feel various troubles in any period; quality of life may decrease with loss; they may also need professional support due to physical,

⁴ This study was presented as an oral paper at GLOBETS: An International Conference on Education, Technology and Science, 2018.

cognitive and behavioral difficulties. Loss and grief are an indispensable part of human existence and life, not a pathological condition, although it is an uncomfortable situation. Loss is the situation that leads to a painful or depriving feeling of separation from a loved one, object, task, place or thought. In order for psychological counselors to conduct an effective psychological counseling process, they need to be able to cope with their own negative life experiences and learn how to manage their loss and grief processes successfully. Thus, it may be possible for the clients they will serve to develop effective interventions regarding the grief process. In this study, it is aimed to examine the variables related to the grief process and loss experiences of the psychological counselor candidates.

The research was conducted with a qualitative research model. This study was designed in the phenomenon design of psychological counselor candidates in order to investigate the loss experiences and coping strategies used during the grief process. Participants of the study were formed by using easy access technique which is one of the appropriate sampling methods. The study was conducted with 81 (female 52 and male 29) volunteer counselors attending 3rd and 4th grades of Burdur Mehmet Akif Ersoy University and Dokuz Eylül University Psychological Counseling Undergraduate Program. Qualitative data were obtained by semi-structured interview technique. In order to determine the coping strategies used by the participants during the loss and grief process, a semi-structured interview form was created by the researchers. Content analysis was used in the analysis of data. The frequency of the code which the answers of the counselor candidates overlap with was accepted as “one ve and this process was repeated for all answers. The results are presented in tables using frequency and percentage values

In the study, it was determined that the losses of the majority of the participants were the deaths of family members, relatives and relatives, while the other part was found to be losses other than death. Regarding the grief period, the majority of the participants stated that the loss was still painful but did not affect as much as before, while some participants stated that the grief period lasted for 6 months or more. Another finding of the study was that participants' current feelings about the loss situation were frequently; sadness, longing, disbelief, feeling like coming back, not feeling anything, regret and guilt fear/desperation/frustration/hopelessness, continuous thinking, incompetence/restlessness/meaninglessness. When the opinions of the participants about the loss situation were examined, it was found that the majority of the participants thought that the loss situations were difficult. the desire to spend more time with the lost person; they could not accept this situation and they thought it was unfair.

It was revealed that the participants mostly received help from their families and relatives during the grief process and this was followed by the support of friends. It was determined that some of the participants did not receive any help, while others used professional resources, turned to spirituality and received support from their teachers. Almost all of the participants stated that they did not receive professional support; that some of them would like to take, if possible; others did not need any professional help. In the research, the most commonly used strategies for coping with grief were; acceptance, avoidance by trying not to think, sharing with people, crying, leaving time, seeking asylum, taking models around, denying and coping.

As a result, based on the results obtained in this study, it is seen as an important need to focus on the issue of loss and grief in psychological counselor training, to work towards gaining grief counseling skills and to help psychological counselor candidates manage their own loss and grief processes in a cultivated way. Psychoeducation programs and individual and group counseling practices will be effective in this regard.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Firdevs SAVİ ÇAKAR¹,  Mustafa KILINÇ²,
 Sadık Yüksel SIVACI³

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TEKNOLOJİ KULLANIMI VE RİSKLERİNE YÖNELİK FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Kabul Tarihi: 18.10.2019 **Yayın Tarihi:** 31.12.2019

Künye (APA): Savi Çakar, F., Kılınç, M., & Sivacı, S. Y. (2019). Ortaokul öğrencilerinin teknoloji kullanımı ve risklerine yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 21 (6), 71-87. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.39357>

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin teknoloji kullanımı ve risklerine yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma modelinde tasarlanmış olup, katılımcıları 2017-2018 öğretim yılı ikinci döneminde Burdur Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 2 devlet ortaokulunda eğitim ve öğretime devam toplam 99 (50 erkek, 49 kız) ortaokul öğrencisidir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ergenlerin teknolojik araçlara günlük ayırdıkları zamanın yeterince uzun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ergenlerin teknolojiyi sık kullanma nedenleri arasında; oyun ve eğlence, bağımlılık, can sıkıntısı, eğitim ve ödev yapma, video ya da film izlemek, sosyal medya vakit geçirmek gibi nedenler belirlenmiştir. Ergenlerin ailelerinin ya da öğretmenlerinin tepki verdiğini; ergenlerin teknoloji kullanımına bağlı olarak derslerini ihmal etme ve ders başarısının düşmesi, ailede tartışma ve sıkıntılar yaşama, arkadaşlarıyla görüşememe, başka sosyal etkinliklere zaman ayıramama gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca ergenlerin teknolojinin aşırı kullanımının çocuklarda olumsuz etkileri olduğunu belirttikleri; bir kısmının teknolojinin olumsuz yanları ile ilgili olarak eğitim aldıkları, eğitim almayanların eğitim almak istediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, teknoloji kullanımlarını önlemeye yönelik çalışmalara yer verilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak, ergenlerin, ailelerin ve öğretmenlerin teknoloji kullanımına riskler ve önleme konusunda kapsamlı psikolojik danışma çalışmaları yapılmasının gerekli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğrencileri, teknoloji kullanımı ve riskleri, önleme ve koruma

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, firdevssavi@hotmail.com

² Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, mkilinc@mehmetakif.edu.tr

³ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, sysivaci@mehmetakif.edu.tr

INVESTIGATION OF AWARENESS LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS ON TECHNOLOGY USE AND RISKS

Abstract

The aim of this study is to conceptualize the level of awareness of secondary school technology regarding technology use and risks. In the case of a qualitative research model, 99 secondary school students (50 boys, 49 girls) were enrolled in 2 state secondary schools in Burdur in the second semester of 2017-2018 academic year. The description of the study was collected with a semi-structured interview form and analyzed by content analysis method. Because the research is long in the time when adolescents devote their tools. In addition, the reasons why adolescents frequently use technology; with reasons such as play and entertainment, addiction, boredom, education and homework, watching videos or movies, spending time on social media. Adolescents' families or teachers react; neglecting the lessons depending on adolescents' use of technology and decreasing the success of the lesson, having problems in the family, having problems in the family, not being able to meet with friends and using other options. Also understand that technology is negative in children; in a way that they receive training for a part of the technology as well as those who do not want to receive training. As a result, it was seen that psychological counseling studies on risky and prevention of technology use of adolescents, families and teachers are required.

Keywords: Secondary school students, technology use and risks, prevention and protection

GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin yaşamımızın vazgeçilmez bir unsuru olduğu kabul edilirken, avantajları ve dezavantajları ile bir sorun alanı olarak da özellikle çocuklar ve ergenler açısından ciddi şekilde tartışılmaktadır. Teknoloji kullanımının insanlara birçok alanda hizmet sunması ve hayatı kolaylaştırması önemli bir etken olmakla birlikte bir dizi olumsuz riskleri de içinde barındıran bir dünya olması, çocuk ve ergenlerin bu risklerin farkında olmaması nedeniyle yetişkinlerin bu konuda bazı önlemleri almasını gerektirmektedir. Nitekim teknolojinin amacı dışında kullanılması, aşırı kullanımı ve buna bağlı yaşanan sorunlarla birlikte önemli bir problem alanı olduğu görülmektedir. Ortaokul döneminde de öğrenciler ergenliğe girişle birlikte hem ergenlik dönemi değişimleri ve sorunlarıyla başa çıkabilmek hemde serbest zaman etkinlikleri, eğlence, oyun ve sosyalleşme gibi ihtiyaçlarını karşılamak için teknoloji kullanmaya ve internete yönelmektedir. Ancak bu süreçte onları bekleyen tehlikeler ve riskler açısından konu ele alındığında ciddi sorunlarında ortaya çıktığı görülmektedir.

Teknolojinin aşırı kullanımına bağlı yaşanan en önemli sorunlardan birisi teknoloji bağımlılığıdır. Bağımlılık, kişinin kullandığı bir nesne veya yaptığı bir eylem üzerinde kontrolünü kaybetmesi ve onsu bir yaşam sürememeye başlamasıdır. Yani kullanım ve davranışta iradenin ortadan kalkması, kişi istese de istemese de bağımlı kullanımın veya davranışını sürdürmesi anlamına gelmektedir. Bunun yanında bu kullanım ve davranış kişinin hayatının ciddi bir bölümünü kaplayarak, kişiyi yapmak zorunda olduğu işler ve ilişkiler dışında bütün vaktini ve fiziksel enerjisini büyük oranda bağımlı olduğu maddeye veya eyleme yatırır hale gelmesi söz konusudur (www.yesilay.org.tr.)

Teknoloji bağımlılığı kapsamında; televizyon, telefon, tablet, bilgisayar oyunları, oyun konsolları, internet ve sosyal medya yer almaktadır. Bağımlılığının en geniş kapsamlı alanı internet bağımlılığı, internetin aşırı ve sağlıksız kullanımı ile ilgili durumu tanımlamaktadır (Ögel, 2012). İnternetin aşırı kullanımı tanımlayan kavramlar incelendiğinde; internet bağımlılığı (Hall & Parson, 2001); problemleri internet kullanımı, interneti kötüye kullanma, siber bağımlılık

(Davis, Flett & Besser, 2002; Ögel, 2012); patolojik internet kullanımı (Davis, 2001); kompülsif internet kullanımı (Young, 1999; 2000) gibi adlandırmaların yapıldığı görülmektedir. Problemlerli internet kullanımı ise bireyin internet kullanımından dolayı günlük işlevini olumsuz etkileyen bir durum ve internet bağımlılığına sebep olan kullanım bozukluğu olarak ele alınmaktadır (Yellowlees & Marks, 2007). Çocuk ve ergenlerde problemlerli internet kullanımının ise internet kullanım süresi ve amacı, sosyo demografik özellikler, kişilik özellikleri ve aile içi ilişkiler, akademik yaşam, ruhsal bozukluklar, kişilerarası ilişkiler ve yaşam becerileri gibi faktörler etkilemektedir (Asıcı, 2018). TÜİK 2015 verilerine göre, ergenlerin internet kullanım oranının %77 olduğu belirlenmiştir.

İnternet kullanımı ve buna bağlı sorunlar tüm dünyada her geçen gün hızla artmaktadır. Bu artışın kontrol edilmesi özellikle çocuk ve ergenler için oldukça önemlidir. Problemlerli internet kullanıcısı ergenlerin sıklıkla yaşadığı sorunlar internet kullanım süresinin ve sıklığının artması nedeniyle ergenler üzerindeki olumsuz etkiler daha da artmaktadır. Ergenlerin problemlerli internet kullanıcısı olma riskinin daha yüksek olması gerçeği ülkemizde de bu durumun ciddi bir problem olduğunu göstermektedir. Yararı ve çekiciliği bu kadar açık olan teknoloji ve internet aynı zamanda ergen yönünden fiziksel, psikolojik ve sosyal bir takım olumsuzlukları beraberinde getirmekte ve ciddi bazı tehlikeleri de içermektedir (Aral & Doğan Keskin, 2018). Bu çerçevede her ne kadar ergenler için internet önemli bir bilgi kaynağı olsa da onların genel iyilik hâlini bozan pek çok olumsuzluk ile ilişkisini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Goswami & Singh, 2016).

Teknoloji bağımlılığının nedenleri arasında ise genel olarak; kontrolsüz ve ölçsüz kullanımın ne olduğuna dair bilgi eksikliği, bağımlılığın sonuçlarını bilmeme veya önemsememe, merak duygusu, bağımlı arkadaş çevresi, can sıkıntısı ve yapacak daha iyi bir şey bulamama, arkadaşlarına hayır diyemem, problem çözümede yetersizlik, sosyal ilişki kurmada güçlük çekme, gerçek dünyada başarısız olan şeyleri sanal dünyada elde etmeye çalışma, dürtülerini kontrol etmekte zorlanma gibi nedenler yer almaktadır (www.yesilay.org.tr).

Birçok ergen, aşırı internet kullanımından dolayı problemlerli internet kullanıcısı haline dönüşerek, aile, eğitim ve sosyal hayatında sorunlarla karşılaşabilmektedir (Ceyhan, 2008). İnternette çok fazla zaman harcamak sosyal aktiviteleri, ilişkileri, sağlıkla, işle ya da okulla ilgili görevleri ihmal etmek, uyku ve yemek yeme alışkanlıklarının olumsuz şekilde değişmesi gibi olumsuz sonuçları da ortaya çıkarmaktadır (Spada, 2014). Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerine teknoloji bağımlılığını önlemeye yönelik önerilen etkinlikler arasında şunlar yer almaktadır: Teknolojik cihazların kullanıldığı mekanların değiştirilmesi ve kullanım zamanlarını tam zıt saatlere kaydırmak, bağımlı olunan teknolojik cihazı ortak kullanıma açmak, ailece kullanmak, düzenli spor yapmak, yeni sosyal beceriler kazanmak, aile üyelerinden ve yakın arkadaşlardan yardım istemek, hep yapmak isteyip de vakit bulunamayan faaliyetleri yazıp sırayla yapmaya başlamak teknoloji bağımlılığından uzaklaştıracaktır (www.yesilay.org.tr)

Ergenlerde teknolojinin aşırı kullanımının en önemli nedenlerinde birisi oyun oynama olup; oyun oynama bozukluğu açısından risk altında oldukları belirtilmektedir. Oyun oynama bozukluğu insan sağlığına hem psikososyal hem de nörobiyolojik potansiyel zararları (Kuss & Griffiths, 2012) ile sık sık bilimsel çalışmalara da konu olmaktadır. Psikososyal açıdan internet ve oyun bağımlılığının ciddi düzeyde zararlı etkileri iş, eğitim, hobi, sosyalleşme, aile ile zaman geçirme, uyku, egzersiz ve spor faaliyetleri gibi birçok alanda ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca, aşırı internet kullanımının daha fazla somatik problemler, duygusal ve davranışsal işlevsellikte

azalma, stresin artması, psikiyatrik belirtilerin görülme sıklığının artması, okul başarısının düşmesi, davranışsal problemlerde artma ve yaşam kalitesinde azalma gibi etkileriyle (Brunborg ve ark., 2014) ergenler için önemli bir sorun olduğu belirtilmektedir.

Ortaokul öğrencisi ergenler için teknoloji bağımlılığı başta olmak üzere internet ve diğer tüm bağımlılık riski taşıyan araçlara yönelik etkili önleme ve müdahale çalışmaları yapılması gerekmektedir. Bu süreçte özellikle bilinçlendirme çalışmaları, kapsamlı önleme programları ile uyum ve başa çıkma becerilerinin artırılması, teknolojinin olumsuz etkilerine odaklanan psiko eğitim programlarının önemi daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır. Aynı zamanda bu konuda daha fazla bilimsel çalışmanın yapılması, ortaokul öğrencilerinin teknoloji kullanımının nedenlerinin ortaya koyulması ve teknoloji kullanımının ortaya çıkardığı risklere odaklanılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin teknoloji kullanımı ve risklerine yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Çalışmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemi adalet çalışmaları, sosyal hizmet, sağlık hizmetleri, gazetecilik, iletişim, psikoloji, antropoloji, sosyoloji, iş, eğitim ve birçok alan içerisinde ayrı olarak veya disiplinler arası etkileşimlerin yürütüldüğü bir araştırma desenidir (Saldaña, 2011). Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin teknoloji kullanımı ve risklerine yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesine yönelik olup, olgubilim deseninde tasarlanmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Çalışmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yöntemi bireylerin seçiminde ekonomi, ulaşım ve maliyet gibi etkenlerden tasarruf edilmesi temeline dayanır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Çalışmaya Burdur ili içerisinde yer alan 2 devlet ortaokulunda eğitim ve öğretime devam toplam 99 ortaokul öğrencisi (50 erkek, 49 kız) katılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu 5. sınıftan 23, 6. sınıftan 22, 7. Sınıftan 34 ve 8. sınıftan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 12.52'dir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri ortaokul öğrencilerinin teknoloji kullanımı ve risklerine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacı ile nitel araştırma deseninde sıklıkla kullanılmakta olan, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve dokuz sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili alan yazın taranarak hazırlanmış, 2 akademisyenin görüşleri alınarak oluşturulmuş ve iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak ortaokul öğrencilerini tanımlayıcı bilgilere yer verilmiş, bu kapsamda öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne ve babanın mesleği, eğitim durumları ve aylık gelirleri belirlenmeye çalışılmaktadır.

İkinci bölümde ortaokul öğrencilerinin teknoloji kullanımı ve risklerine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik sorulara yer verilmektedir. Bu bölümde; teknolojik alet olarak ne kullanıldığı ve ne kadar süreye yer verildiği, teknolojinin kullanım amaçları, araştırmaya katılan öğrencilerin teknolojik aletleri kullanımı sırasında sosyal çevrelerinden uyarı alıp almadığı, teknolojinin çok kullanılmasının öğrencilere verdiği zararların neler olabileceği, teknolojinin çok kullanılmasının sebepleri, teknoloji bağımlılığının tanımı, teknolojinin olumsuz

yanlarından korunma yolları ve bu korunma yollarına yönelik herhangi bir eğitim alıp almadığı ve öğrencilerin teknolojinin çok kullanımının verdiği zararlara ilişkin yapılması gerekenlere yönelik düşüncelerinin yer aldığı açık uçlu sorular yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde ortaokula devam eden 99 ortaokul öğrencisine kendi sınıflarında grup olarak uygulanmıştır. Veri toplama sürecinden önce gerekli izinler alınmış, uygulamada araştırmanın amacı ve kapsamı konusunda katılımcı öğrencilere bilgi verilmiş ve sadece gönüllü öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Verilerin toplanma süreci ortalama olarak 20 dakikalık sürede tek bir oturumda tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde ortaokul öğrencilerinin, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizinde öncelikle araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulara verilen yanıtları ayrı ayrı okunarak kodlar ve temalar belirlenmiş, bu kodlar ve temalar karşılaştırılarak aykırılık olan temalar tekrar gözden geçirilmiş, kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik sayısı (Güvenirlik= Uzlaşma Sayısı/Uzlaşma+ Uzlaşmama sayısı) hesaplanmıştır (Tavşancıl & Aslan, 2001). Buna göre belirlenen kodlar için güvenilirlik katsayısı. 84 olarak belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin sorulara verdikleri yanıtlar hangi kodla örtüşüyorsa o kodun frekansı “bir” kabul edilmiş ve bu işlem bütün yanıtlar için tekrarlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları ilk olarak katılımcıları tanımlayıcı bulgular verilmiş daha sonra içerik analizi sonuçları olmak üzere tablolar halinde verilmektedir.

1-Katılımcıları Tanımlayıcı Bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Ergenlerin Sosyo Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Sosyo Demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	49	49.49
	Erkek	50	50,51
Yaş	11 yaş	20	20.20
	12 yaş	25	25.25
	13 yaş	20	20.20
	14 yaş	34	34.35
Sınıf düzeyi	5. sınıf	23	23.23
	6. Sınıf	22	22.22
	7. Sınıf	24	24.24
	8. Sınıf	20	20,21
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	17	17.17
	Ortaokul	20	20.21
	Lise	42	42.42
	Üniversite	29	29.29
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	21	21.21
	Ortaokul	23	23.23
	Lise	35	35.35

	Üniversite	29	29.29
Baba mesleği	İşçi	24	24.24
	Memur	45	45.45
	Serbest Meslek	30	30.30
Anne mesleği	Çalışan	36	36.36
	Ev hanımı	63	63.63

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ortaokula devam eden ergenlerin cinsiyete göre dağılımlarının erkek 50 (%50.50) ve kız 49 (%49.50) şeklinde olduğu; ergenlerin 20’si (%20.20) 11 yaşında, 25’i (% 25.25) 12 yaşında, 20’si (%20.20) 13 yaşında ve 34’ü (%34.35) 14 yaşında olup yaş ortalaması 12.52’dir. Ergenlerin, 23’ünün (% 23.23) 5. sınıf, 22’sinin (%22.22) 6. Sınıf, 24’ünün (%24.24) 7. Sınıf ve 20’sinin (%20.20) 8. Sınıf olduğu görülmektedir. Aile gelir düzeyi incelendiğinde ergenlerin 17’sinin (%17.17) aile gelir düzeyinin 2500 TL ve altında; 48’inin (%48.48) 2500-5000 TL arasında; 34’ünün (%34.34) ise 5000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Anne öğrenim düzeyi incelendiğinde; ergenlerin annelerinin 17’si (%17.17) ilkokul mezunu; 20’si (%20.20) ortaokul mezunu, 42’si (%42.42) lise mezunu ve 29’u (%29.29) üniversite mezunudur. Babaların ise 21’i (%21.21) ilkokul, 23’ü (%49.50) ortaokul, 35’i (%35.35) lise ve 29’u (%29.29) üniversite mezunudur. Babaların 24’ü (%24.24) işçi, 45’i (%45.45) memur ve 30’u (%30.30) serbest meslek sahibidir. Annelerin 36’sı (%36.36) çalışırken 63’ünün (%63.63) ev hanımı olduğu belirlenmiştir.

2-Araştırma kapsamında yer alan yarı yapılandırılmış soru formuna öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin içerik analizi sonuçları sırasıyla tablolar halinde verilmektedir.

2-Ergenlerin Teknolojik Aletleri Kullanma Süreleri ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin teknolojik aletleri bir günlük kullanım süreleri saat cinsinden sorulmuştur. Alınan cevaplara ilişkin değerler ve örnek katılımcı cevapları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Teknolojik Aletleri Kullanma Süreleri *

Teknolojik alet	Cevap Sayısı (f)	Ortalama Kullanım Süresi (Günlük/Saat)
Bilgisayar veya Tablet	70	1,57
Cep Telefonu	84	2,26
Televizyon	87	2,52
Playstation vb. oyun araçları	27	1,59

* Bir öğrenci birden fazla teknolojik alet tercihinde bulunabilmiştir.

Tablo 2’ye göre, çalışma grubunda yer alan 99 öğrenciden 87/sinin televizyon izlediğini belirttiğini ve ortalama televizyon izleme süresinin 2,52 saat olduğunu göstermektedir. Bununla beraber öğrencilerin 70’i bilgisayar ya da tablet kullanırken; günlük ortalama kullanım süresi 1.57 saattir. 84 öğrenci cep telefonu kullandığını belirtirken; günlük ortalama kullanım süresi 2.26 saattir. Son olarak Playstation vb. oyun araçları ile vaktini geçirdiğini söyleyen 27 öğrencinin günlük ortalama kullanım süresi ise 1.59 saat olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ergenler günlük hayatlarında en çok televizyon, arkasından cep telefonu, bilgisayar ve oyun araçları karşısında vakit geçirmektedirler.

2-Ergenlerin Teknolojik Aletleri Kullanım Amaçları ile İlgili Bulgular

Ergenlerin teknolojik aletleri kullanım amaçları ile ilgili bulgular Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Ergenlerin Öğrencilerin Teknolojik Aletleri Kullanım Amaçları

Temalar	(f)	Örnek katılımcı cevapları
Eğitim, Ödev ve Araştırma yapmak	86	K15 (Ödevlerimi yapmak için kullanıyorum) E22 (Araştırma yapıyorum)
Oyun ve Eğlence	79	K35 (Oyun için kullanıyorum) E12 (Eğlenmek için ve oyun oynuyorum)
Boş Zamanları Değerlendirmek	62	K52 (Zaman geçirmek için kullanıyorum) E2 (Arkadaşlarımla vakit geçirmek için)
Sohbet Etmek	73	K42 (Arkadaşlarımla konuşmak için kullanıyorum) E3 (Arkadaşlarımla konuşmak)
Sosyal Medyayı Kullanmak	60	K5 (Facebook ve sosyal medyayı için kullanıyorum) E33 (Sosyal Medyayı takip etmek için)
Müzik Dinlemek	59	K18 (Müzik dinlemek için kullanıyorum) E92 (Müzik ve klipler için kullanıyorum)

* Bir öğrenci birden fazla teknolojik alet kullanım amaç tercihinde bulunabilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 99 öğrenciden 86'si teknolojiyi eğitim, ödev ve araştırma yapmak amacıyla kullandığı belirtmektedir. Bununla beraber teknolojiyi oyun ve eğlence amaçlı kullanan öğrenci sayısı 79; boş zamanlarını değerlendirmek için kullanan öğrenci sayısı 62, sohbet etmek için kullanan öğrenci sayısı 73, sosyal medya amaçlı olduğunu belirten öğrenci sayısı 60 ve müzik dinlemek amaçlı olduğunu belirten öğrenci sayısı 59 olarak belirlenmiştir.

3-Teknolojik Aletleri Uzun Süre Kullanma ile İlgili Olarak Ailelerinin ve Öğretmenlerinin Tepkileri ile İlgili Bulgular

Öğrencilere teknolojik aletleri kullanma konusunda ailelerinin ve öğretmenlerinin tepkileri sorulmuş ve öğrencilerin büyük bölümü herhangi bir ceza almadığını belirtirken, bazıları ceza yerine sınav zamanlarında teknolojik aletleri kullanmalarının yasaklandığını; bazıları ise küçük sözlü uyarı aldıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber bazı öğrenciler telefondan bir müddet uzak kalma olarak ceza aldıklarını belirtmişlerdir. Sadece bir öğrenci “*Bir hafta telefon ile oynamam yasaklandı*” şeklinde cevap verirken, bir öğrenci de “*Sınavlarımı etkilediği için cep telefonumu geçici olarak elimden aldılar*” şeklinde cevap vermiştir.

4-Teknolojiye Ayrılan Zamanın Çok Olmasından Dolayı Yaşanılan Sorunlar ile İlgili Bulgular

Öğrencilere teknoloji kullanımına çok zaman ayırdıklarından dolayı ne gibi sorunlar yaşadıkları sorulmuş ve verilen cevaplara ilişkin frekanslar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Teknolojiye Ayrılan Zamanın Çok Olmasından Dolayı Yaşanılan Sorunlar

Temalar	(f)	Örnek Katılımcı Cevapları
Derslerimi ihmal ettim ve ders başarımla düştü.	46	K1 (Derslerimi ihmal ettim ve başarımla düştü) E2 (Ders başarımla düştü)
Ailemlle tartışma ve sıkıntılar yaşadım.	23	K5 (Ailemlle tartışıyorum) E4 (Ailemlle tartışmalar yaşadım)
Arkadaşlarımla görüşemedim.	16	K75 (Arkadaşlarımla ihmal ettim) E8 (Arkadaşlarımla daha az aradım)
Başka sosyal etkinliklere artık zaman ayıramıyorum.	8	K36 (Teflonumdan bir şeyler izliyorum) E7 (Boş zamanlarımı genellikle bilgisayar oynayarak geçiriyorum)
Teknolojiyi çok fazla kullandığım için aileml ceza veriyor.	6	K95 (Aileml sık sık uyarıyor) E16 (Ailemlde tartışma yaşıyoruz)
Sadece internet ve teknolojik araçlar bana yetiyor. Başka bir şey yapmaya ihtiyacım yok.	5	K11 (Telefonum bana yetiyor. Başka şeylere ihtiyacım yok) E22 (Telefonsuz yaşayamam)

Çok zaman ayırmadığım için sorun yaşıyorum.	4	K13 (Kendime süre koyuyorum ve sorun yaşıyorum) E6 (Çok az kullanıyorum)
---	---	---

* Bir öğrenci birden fazla tercihte bulunabilmiştir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi, 46 öğrenci “derslerimi ihmal ettim ve ders başarımlarım düştü” şeklinde cevap verirken, “ailemle tartışma ve sıkıntılar yaşadım” şeklinde cevap verenlerin sayısı ise 23’tür. 16 öğrenci arkadaşlarıyla görüşemediğini belirtirken, 8 öğrenci başka sosyal etkinliklere artık zaman ayırmadığını ifade etmiştir. Bununla beraber 5 öğrenci de sadece internet ve teknolojik araçların yettiğini ve başka bir şey yapmaya ihtiyacının olmadığını; 6 öğrenci teknolojiyi çok fazla kullandığı için ailesinden ceza aldığını ifade etmişlerdir. 4 öğrenci ise teknolojiye çok zaman ayırmadığı için sorun yaşamadığını belirtmiştir.

5- Ergenlerin Teknolojiyi Sık Kullanma Nedenleri ile İlgili Bulgular

Ergenlere teknolojiyi sık kullanma nedenleri sorulmuş elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Çocukların Teknolojiyi Sık Kullanma Nedenleri

Temalar	(f)	Örnek Katılımcı Cevapları
Oyun ve eğlence	43	K19, E17 (Oyun ve eğlence için kullanıyorum)
Bağımlılık	23	K10 (Bağımlı oldukları için kullanıyorlar) E19 (Çok kullananlar bağımlı olmuşlar)
Can sıkıntısı	22	K14, E20 (yapacak bir şey bulamama)
Eğitim ve ödev	20	K21, E24 (Eğitim için)
Video ya da film izlemek	18	K37, E61 (Video ya da film izlemek)
Sosyal medya	16	K50, E51 (Facebook için)
Vakit geçirmek	15	K13 (Kendimi oyalamak) koyuyorum E26 (İyi vakit geçirmek)
Müzik dinlemek	13	K39, E30 (Müzik ve klip izliyorum)
Merak	11	K13, E47 (Merak ettiklerime bakmak için)
Sosyal aktivite eksikliği, çocukların dışarıda oyun oynayamaması	8	K32 (Sosyal aktivite eksikliği) E6 (çocukların dışarıda oyun oynayamaması)
Aile büyüklerinin hatalı davranışı ve büyüklerinden görmeleri	8	K75, E8 (Anne babalar çocukların anlamıyorsa)
Sohbet	7	K35, E6 (Arkadaşlarımla sohbet etmek)
İlgi çekici olması	7	K13 (Benim internet ilgimi çeken çok şey oluyor)
Yalnızlık, arkadaşsızlık	6	E6 (Yalnız kalınca yapacak şey bulamıyorum ve internete giriyorum)
Arkadaşlarından gördüğü için	5	K13 (Tüm arkadaşları oynuyor)
Araştırma yapmak	5	E6 (Ödevlerimi araştırıyorum)
İlgi çekmek	4	K13, E32 (Çevresindekilerin ilgisini çekmek için)
Sosyal fobi	1	E6 (Sosyal fobisi olanlar daha çok kullanıyor)

*Bir öğrenci birden fazla gerekçe yazabilmiştir.

Tablo 5’te görüldüğü gibi, teknolojiyi sık kullanma nedenlerinin; oyun ve eğlence (n=43) bağımlılık (n=23), can sıkıntısı (n=22), eğitim ve ödev yapma (=20), video ya da film izlemek (n=18), olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra diğer nedenler arasında “sosyal medyayı kullanma, vakit geçirme, müzik dinleme, merak, sosyal aktivite eksikliği ya da çocukların dışarıda oyun oynayamaması, aile büyüklerinin hatalı davranışları ve çocukların bu davranışları büyüklerinden görmeleri, teknolojik araçların ilgi çekici olması, sohbet etmek, yalnızlık, arkadaşsızlık, araştırma yapmak, arkadaşlarından gördüğü için, ilgi çekme ve sosyal fobi” gibi nedenler belirlenmiştir.

6-Teknoloji Bağımlılığının Tanımı ve Belirtileri ile İlgili Bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilere “teknoloji bağımlılığının ne olduğu sorulmuş” ve tanımını yapmaları istenmiş; ayrıca, “teknoloji bağımlılığının belirtilerinin neler olabileceği”

sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplar incelendiğinde, teknoloji bağımlılığının tanımı ile ilgili olarak “teknolojiye fazla zaman ayırmak, bilgisayarda veya cep telefonunda oyun oynamak, teknoloji yüzünden sosyal yaşamdan ayrı kalmak ve teknolojiden uzak durmamak” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bununla beraber öğrenciler teknoloji bağımlılığının belirtilerini “derslerden uzak kalmak ve başarısız olmak, sağlığın bozulması ve teknolojinin bireyleri kendine hapsetmesi” şeklinde ifade etmişlerdir.

7-Teknolojinin Olumsuz Yanları ile İlgili Eğitim Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilere okulda teknolojinin olumsuzlukları, içerdiği riskli durumlar ve korunma yolları hakkında bilginin ya da dersin alınıp alınmadığı, seminere veya konferansa katılıp katılmadıkları; katıldılarsa nerede olduğu; eğitime katılmadılar ise bilgi almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Son olarak da ailelerin konu ile ilgili olarak öğrencileri bilgilendirip bilgilendirmedikleri ve arkadaşlarından konu ile ilgili bilgi alıp almadıkları sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Teknolojinin Olumsuz Yanları İle İlgili Eğitim Alma Durumu*

Seminere/ Konferansa Katılma Durumu	Nerede katıldınız?	Bilgi İsteği	Alma	Ailenin Bilgilendirmesi	Arkadaşlardan Öğrenme
Evet	Hayır	Okul			
55	44	48	40	45	38

*Öğrenciler aynı anda birden farklı seçeneği işaretlemişlerdir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerden 55’i teknolojinin olumsuz yanları ile ilgili olarak seminere/ konferansa katıldığını belirtirken 44’ünün katılmadığı; 48 öğrenci bu eğitimin okulda öğretmenleri tarafından yapıldığını belirtmişlerdir. Bunun yanında eğitim almayan öğrenciler içerisinde 40 öğrencinin konu ile ilgili olarak eğitim almak istediğini belirtmiştir. 45 öğrenci aile içinde gerekli bilgilendirmenin yapıldığını ifade etmişlerdir. 38 öğrenci arkadaşlarından konu ile ilgili bilgi aldığını belirtmiştir.

8-Teknolojinin ve İnternetin Çocuklara Verdiği Zararlar ile İlgili Bulgular

Öğrencilere teknolojinin ve internetin çocuklara zararları ile ilgili düşüncelerine ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Teknolojinin ve İnternetin Çocuklara Verdiği Zararlar

Temalar	(f)	Örnek Katılımcı Cevapları
Bedensel hastalıklara neden olabilme	82	K48, E58 (hastalıklara neden oluyor)
Bağımlılık yapma	73	K48, E58 (Bağımlılık yapıyor)
Derslerdeki başarısızlık	73	K15, E12 (Ders notları düşürüyor)
Uykusuzluk	52	K5, E93 (Uykusuzluk yapıyor)
Sosyal yaşamın bozulması ve asosyalite	40	K76, E82 (Arkadaşlıkları bozuluyor)
Kendisine veya başkalarına zarar verme	32	K48 (Bazıları intihar ediyor) E59 (Saldırgan oluyorlar)
Ruhsal hastalıklara neden olabilme	32	K41, E87 (Bağımlılık yapıyor)

*Bir öğrenci birden fazla zarar yazabilmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, 82 öğrenci teknoloji ve internetin çocuklarda bedensel hastalıklara neden olduğu (göz bozukluğu, baş ağrısı, bel ağrısı ve obezite), 73 öğrenci bağımlılık yaptığını, 52 öğrenci uykusuzluk gibi zararları olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, 32 öğrenci oyunların içeriğinden dolayı (şiddet içeren oyunlar) çocukların kendilerine (intihar) veya

başkalarına zarar verebilme ihtimalinin olduğunu belirtmişlerdir. 32 öğrenci ruhsal sağlıklarına (korku, panik atak, öfke) olumsuz etki yapabileceğini ifade etmiştir. 73 öğrenci teknoloji ve internetin çocukların derslerinde başarısızlık yaşama (ders notlarının düşmesine ve derslere yönelik konsantrasyonlarının düşmesine neden olabileceğini); 32 öğrenci teknoloji ve internetin kendine veya başkalarına zarar verme şeklinde zararlı sonuçlarının olduğunu; 40 öğrenci teknoloji ve internetin insanların sosyal yaşamlarının bozulması ve asosyallik (aile, arkadaş ve öğretmenlerle sorun yaşama, yalnız kalma, arkadaş bulamama, insan ilişkilerinde çekingenlik) gibi zararları olduğunu belirtmiştir.

9-Çocukların Teknoloji Kullanımlarını Önlemeye Yönelik Alınacak Tedbirler ile İlgili Bulgular

Öğrencilere çocukların teknoloji kullanımlarını önlemeye yönelik alınacak tedbirlerin neler olabileceği sorulmuştur ve elde edilen bulgular Tablo 8’ de gösterilmiştir.

Tablo 8.Çocukların Teknoloji Kullanımlarını Önlemeye Yönelik Alınacak Tedbirler

Temalar	(f)	Örnek Katılımcı Cevapları
Teknolojiye ayrılan zamanı planlama ve kurallar koyma	78	K57, E17 (Zaman sınır koyulmalı)
Ceza verme	73	K39, E49 (Ceza verilmeli)
Uyarma	64	K55, E61 (Çocuklar uyarılmalı)
Sosyal aktivitelere yönlendirme	58	K31, E22 (Spora ve müziğe yönlentilebilir)
Aile içinde bilgilendirme	46	K27, 33 (Aileler bilgi verilmeli)
Seminer, konferans gibi eğitimler düzenleme	32	K13 (Konferans verilmeli) E53 (Eğitim verilmeli)

*Bir öğrenci birden fazla tedbir yazabilmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi, çocukların teknoloji kullanımlarını önlemeye yönelik alınacak tedbirler içerisinde; 78 öğrenci teknolojiye ayrılan zamanın planlanması ve kuralların konulması gerektiğini; 73 öğrenci çocukların teknoloji ve internet ortamından ayrılamama durumlarında ceza verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. 64 öğrenci teknoloji kullanımlarını önlemeye yönelik uyarıların verilmesini ve mümkünse yeni hobi edinme, spor faaliyetlerine katılma ve arkadaşlarıyla vakit geçirme gibi sosyal aktivitelere yönlendirilmeleri gerektiğini bildirmişlerdir. Ayrıca 32 öğrenci çocukların teknoloji kullanımlarını önlemeye yönelik alınacak tedbirler içerisinde seminer, konferans gibi eğitimler düzenlenmesini ve 46 öğrenci de aile içinde bilgilendirme gibi eğitimler üzerine durulması gerektiğini belirtmiştir.

TARTIŞMA

Araştırmada ergenlerin zaman geçirdikleri teknolojik araçların sırasıyla en çok televizyon, sonra bilgisayar/tablet, cep telefonu ve son olarak Playstation vb. oyun araçları olduğu belirlenmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda elde edilen sonuçlar incelendiğinden, 6-15 yaş grubundaki çocukların %60,5’i bilgisayar, %50,8’i internet ve %24,3’ü cep telefonu kullandığı (TÜİK, 2015); ergenlerin özellikle internete bağlanmada cep telefonu, sabit bilgisayar ve taşınabilir bilgisayarın sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir (Günlü & Ceyhan, 2017).

Ergenlerin kullandıkları teknolojik araçları kullanım süre ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin günlük hayatlarında teknolojik araçlara ayırdıkları zamanın tüm teknolojik araçları kullanım süreleri birlikte ele alındığında yeterince uzun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2013) verilerine göre 16-74 yaş grubu bireylerin %87,1’i evde internet

kullanırken; bu bireylerden hemen her gün veya haftada en az bir defa düzenli internet kullanıcısı olanların oranı %94,2'dir. Günlü & Ceyhan (2017) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, ergenlerin günlük ortalama internet kullanım süresi 3.42 saat olarak belirlenirken; diğer bazı çalışmalarda da her dört ergenden birinin beş saat ve üzerinde internet kullandığı, dolayısıyla bu sonucun günlük ortalama internet kullanım süresi açısından önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Çınar, 201). Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından (2013) yapılan "Gençlik ve Sosyal Medya Araştırmasında" 15-29 yaş arası gençlerin sosyal medya ile ilgili tutum ve davranışlarını anlamak amacıyla, Temmuz-Eylül 2013 tarihleri arasında niceliksel araştırma yöntemi kullanılarak online olarak gerçekleştirilmiş, toplam 26 ilden 2057 genç ile görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan internet kullanıcısı gençlerin %96'sı aynı zamanda sosyal medya kullanıcısı olup, %86'sı sosyal medyaya günde en az bir kere; %72'si ise her gün birkaç kere bağlanmakta, her üç gençten birisinin sosyal medyada en az üç saat geçirdiği belirlenmiştir. Özellikle 15-17 yaş grubunda bu oranın daha yüksek olduğu, araştırmaya katılan gençlerin %13'ü sosyal medyada 6 saat ve üzeri vakit geçirdiği ortaya koyulmuştur (<http://www.gsb.gov.tr/>). Bu sonuçlarda da ergenlerin teknoloji kullanımına ayırdıkları sürenin genel olarak yüksek olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmanın diğer bulgusu ergenlerin teknolojiyi sık kullanma nedenlerinin sırasıyla; oyun ve eğlence, bağımlılık, can sıkıntısı, eğitim ve ödev yapma, video ya da film izlemek, sosyal medya vakit geçirmek, müzik dinlemek, merak, sosyal aktivite eksikliği ya da çocukların dışarıda oyun oynayamaması, aile büyüklerinin hatalı davranışları ve büyüklerinden görmeleri, ilgi çekici olması, sohbet, yalnızlık, arkadaşsızlık, araştırma yapmak, arkadaşlarından gördüğü için, ilgi çekmek ve sosyal fobi olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; ergenlerin internet kullanım amaçlarının ilk sırada "eğlenmek/ vakit geçirmek" (%66,08), ikinci sırada "iletişim kurmak" (%19,59) ve üçüncü sırada "bilgi elde etmek" (%16,18) olduğu tespit edilmiştir (Günlü & Ceyhan, 2017). Bir diğer çalışmada elde edilen sonuçlarda; gençlerin %60'ı sosyal medyayı en çok eğlence amacıyla, %59'u ise bilgi alma/sağlama amacıyla kullandığını belirtiyor. Buradan yola çıkarak, sosyal medyanın gençler açısından sadece eğlence değil aynı zamanda geleneksel medyanın alternatifi olduğu görülmektedir. Sosyal medya, gençlerin yaklaşık yarısı için aynı zamanda serbest zaman geçirme, iletişim kurma, gündem, takip etme/gündem yaratma ve eğitim-öğretim-araştırma anlamına da geliyor (<http://www.gsb.gov.tr/>).

Vural ve Bat (2010) tarafından yapılan çalışmada da, sosyal medya ortamlarının "zaman geçirmek ve çevrimiçi sohbet" amaçlı kullanıldığı ve temelde "eğlence ve paylaşım" amaçlı kullanımın daha yağın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar teknolojinin kullanımının yarar sağlayıcı işlevlerinin yanı sıra olumsuzluklarına da odaklanılmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Nitekim gençlerin teknolojiyi daha çok eğlence ve serbest zaman etkinliği olarak kullandığı, bunun da ergenlerin bu dönemde sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilecekleri koşulların ve sosyal/kültürel etkinliklerin artırılmasına ihtiyaç duyulduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Öğrencilerin teknolojik aletleri kullanmaya çok zaman ayırdıklarında ailelerinin ya da öğretmenlerinin gösterdikleri tepkiler arasında; herhangi bir ceza vermeme, ceza yerine sınav zamanlarında teknolojik aletleri kullanmalarının yasaklanması, küçük sözlü uyarılar verme, ya da cezalandırma şeklinde bulgular elde edilmiştir. Bu konuda ailelerin ve öğretmenlerin bu durumu ya görmezden geldikleri ya da ceza vermektten öteye gidemedikleri, bu tepkilerinde teknoloji kullanımını önlemede çok etkili olmayacağı düşünülmektedir. Nitekim teknoloji ve internet bağımlılığının, özellikle 12-18 yaş aralığı için önemli bir risk hâline geldiği (Öztürk, Odabaşıoğlu, Eraslan, Genç & Kalyoncu, 2007), sağlıklı bilgisayar kullanımı konusundaki bilgi

düzeylerinin düşük olduğu, hem ilköğretim hem lise öğrencilerinin %60'ı ve ortaokul öğrencilerinin %30'una bilgisayarın sağlıklı kullanımı ile ilgili herhangi bir bilgi verilmediği belirlenmiştir. Bu durum çocukların yanı sıra toplumun ilgili kesimlerinin de sağlıklı bilgisayar kullanımı konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığını; bu konuda etkili önleme ve müdahale çalışmaları yapılması gerektiğini açıkça göstermektedir. Bu çalışmalar kapsamında çocuk ve ergenlerin yanı sıra, ailelerin ve öğretmenlerin, yöneticilerinde de sağlıklı tutum ve davranış geliştirmelerine yönelik psikoeğitim programlarına gereksinim duyulduğu açıkça görülmektedir.

Ergenlerin teknoloji kullanımına bağlı olarak yaşadıkları sorunlar arasında; en sıklıkla derslerini ihmal etme ve ders başarısının düşmesi, ailede tartışma ve sıkıntılar yaşama, arkadaşlarıyla görüşememe, başka sosyal etkinliklere zaman ayıramama gibi sorunlar belirlenmiştir. Teknolojiyi aşırı kullanmanın olumsuz etkilerine ilişkin bulgularda ise teknolojinin çocuklarda bedensel hastalıklar (göz bozukluğu, baş ağrısı, bel ağrısı ve obezite), bağımlılık, uykusuzluk; oyunların içeriğinden dolayı (şiddet içeren oyunlar) kendine (intihar) veya başkalarına zarar verme; ruhsal sorunlar (korku, panik atak, öfke); derslerde başarısızlık (ders notlarının düşmesi ve derslere yönelik dikkatlerinin azalması); sosyal yaşamın bozulması ve asosyallik (aile, arkadaş ve öğretmenlerle sorun yaşama, yalnız kalma, arkadaş bulamama, insan ilişkilerinde çekingenlik) gibi zararları olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışmalarda da teknolojinin ve internetin sağlıksız kullanımının ergenlerin gelişiminde olumsuz etkilere yol açtığı (Ceyhan & Ceyhan, 2011); sanal ortamda karşılaşılan şiddet, cinsellik gibi riskli oyunlar ve görsel içeriklerin etkisinde kaldıkları (Cansever, 2013), depresyon, yalnızlık, sosyal çevreden kendini soyutlama gibi problemlerin ortaya çıktığı belirtilmektedir (Subrahmanyam & Lin, 2007). Tüm bu zararlar göz önüne alınarak kapsamlı koruyucu ve önleyici çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda teknolojiyi aşırı kullanmanın nedenlerini, çocuk ve ergenler üzerindeki kısa dönem ve uzun dönem etkilerini ortaya koymaya ve etkili başa çıkma becerileri kazandırılmasına yönelik önleyici okul PDR uygulamaları yapılmalıdır. Bu kapsamda, hem birincil düzeyde temel önleme çalışmalarının yapılması hem de risk altındaki çocuklara yönelik müdahalelerin yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Araştırma kapsamında ergenlerin teknoloji bağımlılığını tanıma ve belirtileri ile ilgili olarak elde edilen bulgularda, teknoloji bağımlılığını; teknolojiye fazla zaman ayırmak, bilgisayarda veya cep telefonunda oyun oynamak, teknoloji yüzünden sosyal yaşamdan ayrı kalmak ve teknolojiden uzak duramamak olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte teknoloji bağımlılığının belirtilerini, derslerden uzak kalmak ve başarısız olmak, sağlığın bozulması ve teknolojinin bireyleri kendine hapsedmesi olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca, internetinde bilgi elde etme aracı, yararlı, hem yararlı hem de zararlı olduğu biçiminde görüşlerde ortaya çıkmıştır. Ergenlerin bir kısmının teknolojinin olumsuz yanları ile ilgili olarak eğitim aldıkları, okulda seminer veya konferansa katıldıkları, bu eğitimin okulda öğretmenler tarafından yapıldığını belirtmişlerdir. Bunun yanında eğitim almayan öğrenciler konu ile ilgili olarak eğitim almak istediğini belirtmiştir. Tüm bu bulgulara genel olarak bakıldığında, internet ve diğer teknolojik araçlar, çocuk ve ergenlerin dünyayı keşfetmelerine, öğrenme ve eğlenmelerine uygun bir ortam sağlarken; çocuklara yönelik gözlenen birtakım ciddi risklerin de varlığı unutulmamalıdır. Birçok çocuğun internet yoluyla kandırıldığı ve istismara uğradığı görülmektedir (Şahin, 2007). Bu konuda ergenlerin teknolojik araçlar ve internet kullanımında gerçekçi bir değerlendirme yapabilmelerinin önemli olduğu, kendilerini teknolojinin olumsuz etkisinden korumak için farkındalıklarının artırılmasına ihtiyaç duydukları, bu amaçla bu konuda

kapsamlı çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda teknoloji kullanımının riskleri ve korunma yolları konusunda kapsamlı psikoeğitim programlarının yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada ayrıca, çocukların teknoloji kullanımlarını önlemeye yönelik alınacak tedbirler arasında; teknolojiye ayrılan zamanın planlanması ve kuralların konulması, ceza verilmesi, önlemeye yönelik uyarıların verilmesi, yeni hobi edinme, spor faaliyetlerine katılma ve arkadaşlarıyla vakit geçirme gibi sosyal aktivitelere yönlendirilmeleri, seminer, konferans gibi eğitimler düzenlenmesi ve öğrenci de aile içinde bilgilendirme gibi eğitimler üzerine durulması gerektiği belirlenmiştir. Tüm bu bulgular ergenlerin teknoloji kullanımının nedenleri ve sonuçlarını kapsamlı olarak öğrenmeye, aynı zamanda daha nitelikli zaman geçirebilecekleri, sosyal ilişkilerini ve yaşam becerilerini geliştirebilecekleri ortamlara ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, çocuk ve ergenlerin teknolojiyi aşırı kullanıma oranlarının diğer çalışmalarda da vurgulandığı gibi yüksek olduğu, teknolojinin aşırı kullanımına bağlı olarak yararlarından çok olumsuz etkilerine daha fazla maruz kaldıkları, bu konuda kapsamlı bilgilendirme ve önleme çalışmalarının yapılmadığı, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu konuya daha fazla odaklanması gerektiği, okul temelli önleme çalışmalarına, ihtiyaç olduğu ve özellikle ebeveynlere ve öğretmenlere önemli görevler düştüğü açıkça görülmektedir. Bu noktada eğitimcilerin ve ailelerin ergenlerin yaşayacakları olumsuzlukları göz ardı etmemeleri, teknolojiyi aşırı kullanmada etkili olan risk faktörlerinin belirlenmesi için kapsamlı bilimsel çalışmaların yapılması çok büyük önem taşımaktadır. Önleyici PDR çalışmaları kapsamında okullarda çocukların, ergenlerin ve ebeveynlerinin teknolojinin sağlıklı ve bilinçli kullanımı konusunda bilgilendirilmesi, teknoloji bağımlılığını önleme çalışmaları yapılması, ergenlerin benlik saygısını artırma, başa çıkma becerileri kazandırma, sosyal becerileri geliştirme, teknoloji kullanımı alışkanlıklarını kontrol etmeleri için öz kontrol becerileri kazandırılması yararlı olacaktır. Bu kapsamda şu öneriler sunulabilir:

-Aşırı teknoloji kullanımı ve bağımlılığı önleme ve müdahale sürecine yönelik çalışmalar yapılması,

-Okulda teknoloji bağımlılığı da içeren tüm diğer bağımlılık türlerine yönelik hazırlanmış psiko-eğitim programları uygulanması ve bu programların çocuk, aile ve öğretmen boyutlarını içerecek şekilde hazırlanması,

-Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma uygulamaları kapsamında grup rehberliği çalışmalarının yaygınlaştırılarak sosyal beceriler ve başa çıkma becerileri odaklı grup çalışmaları yapılması,

-İnternet/Dijital tehlikelere yönelik çocuklara farkındalık eğitimleri ve atölye çalışmaları yapılması,

-Başta eğitimciler ve aileler olmak üzere toplumun tüm kesimlerinde teknolojinin aşırı kullanımına ve bağımlılığa ilişkin farkındalık kazanılması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aral, N. ve Doğan Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 317-348.
- ASICI, E. (2018). *Çocuk Ve Ergenlerde Problemlerli İnternet Kullanımını Önleme Ve Müdahale*. F. Savi Çakar. (Ed.), *Önleyici Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları*. PEGEM Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Brunborg, G. S., Mentzoni, R. A., & Frøyland, L. R. (2014). Is video gaming, or video game addiction, associated with depression, academic achievement, heavy episodic drinking, or conduct problems?. *Journal of behavioral addictions*, 3(1), 27-32.
- Cansever, A. (2013). *Ergenlerin internet kullanımının toplumsal ilişkilerinde yarattığı sorunlar*. M. Kalkan & C. Kaygusuz (Ed.), *İnternet bağımlılığı sorunlar ve çözümler içinde* (s. 193-210). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceyhan, E. (2008). Ergen ruh sağlığı açısından bir risk faktörü: İnternet bağımlılığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 109-116.
- Ceyhan, E. ve Ceyhan, A. A. (2011). *Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları*. A. Kuzu (Ed.), *Bilgisayar II içinde* (s. 165-188). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Çınar, M. (2015). *Ergenlerin problemlerli internet kullanım davranışları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Davis, R. A. (2001). A Cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computer Human Behavior*, 17, 187-195.
- Davis, R., A., Flett, G., L., & Beser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic internet use: Implications for pre-employment screening. *Cyber Psychology & Behavior*, 5, 331-346.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Goswami, V., & Singh, D. R. (2016). İnternet addiction among adolescents: A review of the research. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 37-44.
- Günlü, A. ve Ceyhan, A. A. (2017). Ergenlerde internet ve problemlerli internet kullanım davranışının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4, 75-117.
- Hall, A.S. & Parsons, J. (2001). İnternet Addiction:College Student Case Study Using Best Practices In Cognitive Behaviour Therapy. *Journal of Mental Health Counseling*, 1040-2861, October 1, 2001, 23(4)
- Kuss, D.J. & Griffiths, M.D. (2012). Internet and gaming addiction: a systematic literature review of neuroimaging studies. *Brain sciences*, 2(3), 347-374.
- Ögel, K. (2012). *İnternet Bağımlılığı: İnternetin Psikolojisini Anlamak Ve Bağımlılıkla Baş etmek*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

- Öztürk, Ö., Odabaşoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y. ve Kalyoncu, A. (2007). İnternet bağımlılığı: Kliniği ve tedavisi. *Bağımlılık Dergisi*, 8(1), 36–41.
- Potter, W. J. (2015). *Introduction To Media Literacy*. SAGE
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals Of Qualitative Research: Understanding Qualitative Research*. New York, NY: Oxford University Press
- Spada, M. M. (2014). An Overview Of Problematic Internet Use. *Addictive Behaviors*, 39, 3-6.
- Subrahmanyam, K., & Lin, G. (2007). Adolescents On The Net: Internet Use And Well-Being. *Adolescence*, 42(168), 659–677.
- Şahin, F. (2007). İnternet ve çocuk istismarı. Sosyal Pediatri Günleri. Basın Yayında Çocuk Sağlığı Sempozyumu Bildiri Özetleri. Ankara.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı (2013).Gençlik ve sosyal medya araştırması. <http://www.gsb.gov.tr>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2013). 06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya. <http://www.tuik.gov.tr>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2015). Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2015. <http://www.tuik.gov.tr>
- Vural, Z., B., A. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 20(5), 3348-3382.
- Yellowlees, P. & Marks, S. (2007). Problematic Internet use or Internet addiction?. *Journal Computers in Human Behavior*, 23(3), 1447-1453.
- Young, K. (1999). *Internet addiction: Symptoms, evaluation and treatment*. Retrieved from <http://www.netaddiction.com/articles/symptoms.pdf>
- Young, K. S. (2000). Cyber-disorders: The mental health concern for the new millennium. *Cyber Psychology and Behavior*, 3(5), 475-479.
- www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimliliği

EXTENDED ABSTRACT

In secondary school, students are able to cope with adolescence changes and problems, and to use technology to meet their needs such as leisure time activities, entertainment, games and socialization. However, it is seen that serious problems arise in terms of the risks and risks that are waiting for them in this process. One of the most important problems related to technology overuse is technology addiction. Addiction is that the person loses control over an object or action, and begins to live without him. In other words, the disappearance of the will in use and behavior means that the person continues to want or not to use the addiction behavior or behavior. Internet usage and related problems are increasing day by day in the world. Controlling this increase is especially important for children and adolescents. The problems frequently encountered by

adolescents with problematic internet users increase the frequency and frequency of internet usage and the negative effects on adolescents are increasing. The aim of this study is to examine the awareness levels of secondary school students about the use of technology and risks.

This research was conducted with qualitative research method. This research is a qualitative study of secondary school students' awareness of the use of technology and their awareness of the risks. Participants of the study were formed by using appropriate sampling method. Located in the province of Burdur in Turkey continue to work in two state secondary school education and training a total of 99 secondary school students (50 boys, 49 girls) were enrolled. The data of the study were collected through a structured interview form consisting of nine questions which were prepared by the researchers and used frequently in the qualitative research design in order to determine the level of awareness of technology use and risks of secondary school students. In the analysis of the data of the research, the responses of the secondary school students to the questions in the semi-structured interview form were analyzed by content analysis method. In the content analysis, firstly the answers of the open-ended questions were read and coded and themes were determined by the researchers.

Within the scope of the research, adolescents spend most of their time in television in their daily lives. However, the mean time spent by students on using computers or tablets is 1.67 hours per day. The average duration of using the mobile phone is 1.86 hours. Playstation etc. The average duration of the gaming tools is 1.59 hours. When the average of the usage period of the technological tools used by adolescents is examined, it is determined that the time spent on technological tools in the daily lives of the students is long enough when all the technological tools are used together. It was determined that adolescents' aim of using technology was to make education, homework and research, to evaluate leisure time, to chat, to use social media and to listen to music for play and entertainment purposes.

Adolescents who participated in the research were determined to frequently use technology to do education, homework and research, play and entertainment, to spend their free time, to chat, to use social media and to listen to music. The students were asked about the reactions of their parents and teachers to use technological equipment and the majority of the students stated that they did not receive any penalties, while some stated that they were forbidden to use technological equipment in the time of the exam. some of them stated that they received a small verbal warning.

Adolescents often expressed the reasons for using technology frequently as games and entertainment, addiction, boredom, training and homework, and watching videos or movies, and some of the students were informed about the adversities of technology, risky situations and ways of prevention. and they wanted to get information about the subject. Adolescents, children and adolescents need to use technology in order to prevent the use of technology in the time spent planning and the rules should be set; technology and the Internet in case they can not be separated from the media states that they should be punished. They stated that they should be given warnings to prevent their use of technology and, if possible, recruitment of new hobby, participation in sports activities and directing to social activities such as spending time with friends.

It was determined that the findings of the study were similar to the results obtained in other studies. These results can be evaluated as the necessity of focusing on the disadvantages as well as the beneficiary functions of the use of technology, and that young people use technology as more entertainment and leisure time activities, in this case, it is necessary to increase the conditions and social/cultural activities that adolescents can establish healthy social relations in

this period. When students spend a lot of time using technological equipment, it is thought that families and teachers either ignore this situation or go beyond punishment, and that these reactions will not be very effective in preventing the use of technology.

As a result, the rate of excessive use of technology for children and adolescents is high as emphasized in other studies, they are more exposed to the negative effects of the technology than their benefits due to overuse of the technology, there is no comprehensive information and prevention studies on this subject and teachers and parents should focus more on this subject. It is clearly seen that there is a need for school-based prevention, especially for parents and teachers. Effective prevention and intervention studies should be carried out for secondary school students' technology addiction, especially for the vehicles carrying internet and other addiction risks. In this process, awareness raising and coping skills with comprehensive prevention programs have begun to be emphasized. At the same time, it is a necessity to make more scientific studies on this subject, to put forward the reasons of using technology in secondary school students and to focus on the risks arising from the use of technology.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Fatma SİNECEN¹,  Mehtap GÜNEŞ ÖZDEN²

TÜRK DİLİ DERSİNİN UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA VERİLMESİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Kabul Tarihi: 20.10.2019 **Yayın Tarihi:** 31.12.2019

Künye (APA): Sinecen, F. & Güneş Özden, M. (2019). Türk dili dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 21 (6), 88-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.39393>

ÖZ

Bu çalışmada, Adnan Menderes Üniversitesi'nin 5(I) dersleri kapsamındaki Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin uzaktan eğitim ile verilmesinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarının cinsiyet, öğrenim türü, uyruk, ders içeriklerine ulaşma yolları, kişisel bilgisayara sahip olma durumları ve internete bağlanma durumlarına göre farklılık oluşturma durumlarına bakılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim türlerine göre "İçerik" ve "Genel Değerlendirme" algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı, "Sunum Kalitesi" algı düzeylerinde ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla 5(I) derslerinin sunum kalitesini daha nitelikli buldukları görülmüştür. "Normal Öğretim" öğrencilerin, "İkinci Öğretim" öğrencilerine göre 5(I) ile ilgili sunumları daha nitelikli buldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin uyruklarına göre "Sunum Kalitesi" ile ilgili değerlendirmeleri arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmamışken, "İçerik" ve "Genel Değerlendirme" düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre "Yabancı" uyruklu öğrencilerin, "Yerli" öğrencilere göre 5(I) ile ilgili sunumları daha kaliteli ve doyurucu nitelikte buldukları söylenebilir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin kişisel bilgisayara ve internet erişimine sahip olma durumlarının 5(I) derslerinin "İçerik", "Sunum Kalitesi" ve "Genel Değerlendirme" düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Türk Dili ve Edebiyatı, 5(I) Dersleri, Bilgi, Ölçek

¹ Öğr. Gör., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, fatma@adu.edu.tr

² Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mehtapgunes@comu.edu.tr

EXAMINATION OF TURKISH LANGUAGE COURSE THROUGH DISTANCE EDUCATION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the effect of giving Turkish Language and Literature courses within the scope of 5 (I) courses of Adnan Menderes University with distance education on students' achievements. Students' perceptions of distance education were examined according to gender, type of education, nationality, ways of accessing course contents, having a personal computer and making a difference according to their internet connection status.

According to the results of the research, it was concluded that there was no statistically significant difference in perception levels of "Content" and General Evaluation, according to gender and type of education, but there was a significant difference in "Presentation Quality" perception levels. It was observed that female students found the quality of presentation of 5 (I) courses to be more qualified than men. It was determined that "Normal Education" students found presentations about 5 (I) more qualified than "Secondary Education" students. While there was no statistically significant difference between the evaluations of students regarding "Quality of Presentation according to their nationalities, there was a statistically significant difference between "Content" and "General Evaluation" levels. According to this, it is seen that "Foreign" students find presentations about 5 (I) more quality and satisfying than Native students. According to the results of the analysis, it was concluded that the students' having a personal computer and internet access significantly predicted "Content", "Presentation Quality" and "General Evaluation in levels of 5 (I) courses.

Keywords: Distance Education, Infrastructure, 5 (I) courses, information, distance learning

GİRİŞ

Günümüzde eğitim, ülkelerin varlıklarını devam ettirebilmeleri, teknolojiye ilerlemeler sağlayabilmeleri, politik etkinliklerini arttırabilmeleri ve sosyal gelişimini sağlayabilmeleri için önem verilmesi gereken sosyal dinamiklerden birisi olarak benimsenmiştir. Bilgiyi üreten, geliştiren ve etkin kullanabilen bireyler yetiştirebilmek için ülkelerin eğitim metotların farklı yöntemler kullanması önemlidir. Bilgiyi ucuz, kolay, hızlı, zaman ve mekandan bağımsız olarak erişim sağlanabileceği ortam olan internet, çağımızın en geniş bilgi portalı olarak görülmektedir. Bu bağlamda, bilgiye erişimin kolay, zaman ve mekandan bağımsızlaştırılması ve hayat boyu eğitim kavramını benimseyen ülkelerde, başta üniversiteler olmak üzere birçok kamu kurum ve kuruluş gelişen teknoloji ve internet altyapısı ile eğitim modellerine uzaktan eğitim modelini de eklemiştir (Odabaş, 2003; Umut ve Madran, 2004; Düzakın ve Yalçınkaya, 2008; Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011).

Uzaktan eğitim, her türlü elektronik iletişimin kullanıldığı, eğitimcinin, öğrencinin ve eğitim materyallerinin sanal ortamda bir araya getirilerek oluşturulan bu portala genel olarak Uzaktan Eğitim adı verilmektedir (Sinecen, 2011). Uzaktan eğitim ile dersin etkin olarak izlenmesinde öğrencilerin ve öğretim elemanının aynı ortamda olmaması, öğrencilerin birbirleriyle sosyalleşmemesi, öğrencilerin yanlış bilgi ediniminde anlık düzeltilmemesi gibi dezavantajlara sahip olmasına karşın, öğrencilerin istedikleri zaman bilgiye erişebilmeleri, ses-video gibi etkileşimli içerikler ile kolay anlaşılabilirliğin sağlanması, senkron ve asenkron olarak ders dinleyebilmeleri, ders içeriklerinin sürekli güncel tutulabilmesi, eğitim kurumlarındaki fiziki koşullara ihtiyaç olmaması, uzman öğretim elemanlarının bulunduğu konumdan ders

verebilmeleri gibi avantajlara da sahip olmaktadır (Adıyaman, 2002; Ekiz, Bayam ve Ünal, 2003; Çetin, Çakıroğlu, Bayılmış ve Ekiz, 2004; Şen, Atasoy, Aydın ve Nesrin, 2010).

Uzaktan eğitim, gelişim sürecinde önceleri posta servislerini, sonra radyo, televizyon gibi iletişim araçlarını kullanarak başlamış fakat eğitimin kalite ve yöntemleri üzerinde çok önemli gelişmeler sağlanamamıştır. Çünkü öğrenci, eğitimci ve materyallerin etkileşimli olarak kullanılması eksik kalmış ve bilgi gerektiği gibi vurgulanamamıştır. Bu ihtiyacı karşılayabilecek en önemli platformu, takip eden süreçte gelişmeler sayesinde, internet ve uzaktan eğitim sistemleri oluşturmaktadır. Öğrenci istediği zaman eğitimci ile görüşebilmekte, ders materyallerine ulaşabilmekte ve sorularını paylaşılabilmektedir. Eğitimci ise öğrencisinin anlayabileceği şekilde görsel-işitsel dokümanlar hazırlayabilmekte, kolayca sınavlar oluşturarak anlık seviye belirlemeler gerçekleştirebilmekte ve bilgisini aynı anda birçok kişinin kullanımına açmaktadır. Uzaktan Eğitim her geçen gün önemini arttırmakta ve güçlenmektedir. Yeni teknolojiler ile etkileşimli veya etkileşimsiz yöntemler ile ders işlenmekte, öğrenci ve eğitimci iletişimi daha aktifleşmekte, öğrenim seviyeleri an ve an tespit edilebilmekte ve daha birçok avantajı ile Eğitim-Öğretim yapılabilmektedir.

Türkiye’de ise uzaktan eğitimin temelleri 1960’larda mektupla öğretim uygulamaları ile atılmıştır. 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun kabul edilmesiyle birlikte, Türkiye’de uzaktan eğitim modelinin üniversite bazında uygulanmasının ilk adımının atıldığı Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur. Eğitim için dünyada örgün eğitime yeni bir alternatif olması ve ülkeler arasında uyumlu bir eğitim sağlaması uzaktan eğitimin önemini artırmaktadır. Örneklem vermek gerekirse Rusya’da eğitim alanında 1990 yılından itibaren örgün eğitimin alternatifi uzaktan eğitimidir. Rusya’da uzaktan eğitimi başlatan kurumun şuan ülke üzerinden 350’den fazla şehirde olmak üzere ve 60 bağımsız ülke şehrinde kendi uzaktan eğitim büroları bulunmaktadır. Rusya için şuan kullanılan eğitim modelinin düzenlenmesinde ve iyi işler çıkarmasında uzaktan eğitimin rolü çok büyüktür. Rusya eğitim alanında uzaktan eğitim anlayışı bir bütün olan, ketiteli bir eğitim sağlamak için teknolojik olarak en büyük araç olarak algılanmaktadır. Uzaktan eğitim merkez ve kırsal kesim arasında eğitime uzaklığı ortadan kaldırmıştır. Ülkenin tamamının bir bütünlük sağlanmış ve ülkenin kırsal kesiminde yaşanan birçok sorun için çözüm olmuştur (Salyers, 2010).

Bu araştırmanın amacı, birçok farklı lokasyona sahip üniversiteler arasında bulunan Adnan Menderes Üniversitesi’nin 5(I) dersleri kapsamındaki Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin uzaktan eğitim ile verilmesinin öğrencilerinin başarıları üzerine etkisinin incelenmesi üzerinedir.

Araştırma kapsamında öğrenciler için Adnan Menderes Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi tarafından kurulan altyapı ile dersler uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bu model ile elde ettikleri bilgi birikimi öncelikle sınav notlarındaki etkisi öğrenci bilgi sisteminden alınan verilere göre önceki yılların sonuçlarına göre analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerden gerçekleştirilen eğitim modeline ait geri bildirimlerini incelemek adına geliştirilen “ADÜ 5i Dersleri ölçeği” uygulanmıştır.

Konu kapsamında cevap aranan sorular;

1. Gerçekleştirilen eğitim modelinin uygulamada etkinliğinin başarılı olup olmamasıdır?
2. Gerçekleştirilen eğitim modelinin etkinliğinin durumu nedir?
3. Öğrencilerin bu eğitim modelini ne kadar benimsediği?

4. Bu eğitim modelinin uygulanmasına devam edilmesi mi yoksa uygulamadan kaldırılması mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Bu araştırma, betimsel tarama modeline bağlı kalarak tasarlanmıştır. Karasar (2012) Tarama Modellerini, geçmişte veya var olan bir durumu olduğu gibi yansıtmayı amaçlayan araştırma türü olarak sınıflandırmıştır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini Aydın Adnan Menderes Üniversitesinde uzaktan eğitim gören toplam 12309 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 1922 öğrenci olarak çalışmada yer almıştır. Karasar (2012) evren/örneklem hesaplamasında yüksek geçerlilik ve güvenilirlikte ($\pm 0,03$) 12.309 olan çalışmanın evreni için 963 katılımcının üstünde bir değer araştırmanın geçerliliğini sağlayacağını bildirmiştir (s. 67).

Araştırmaya Katılan 989 öğrencinin (%51,5) Kadın olduğu, 1290 öğrencinin (% 67,1) Normal Eğitime devam ettiği, 1903 öğrencinin (% 99) yerli öğrenci olduğu, 1066 öğrencinin (%55,5) derslere “Cep telefonu” aracılığı ile ulaştığı, 1204 öğrencinin (% 62,6) kişisel bilgisayara sahip olduğu ve 1369 öğrencinin ise (%71,2) İnternet bağlantısının olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları: Öğrencilerin 5(I) derslerine yönelik değerlendirmelerini elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından “5(I) derslerini değerlendirme ölçeği” geliştirilmiştir. 5(I)DDÖ 11 maddeden oluşmakta ve öğrencilerin 5(I) derslerine yönelik değerlendirmelerini yansıtan ifadeleri içermektedir. 5(I)DDÖ, “İçerik” ve “Sunum Kalitesi” olmak üzere 2 alt boyut ve bu boyutların toplanması ile elde edilen “Genel Değerlendirme” düzeylerinden meydana gelmektedir.

Ölçekte öğrencilerin 5(I) derslerinin içeriklerine yönelik yapmış oldukları değerlendirmeler ölçme aracının “İçerik” boyutunu oluşturmakta ve ölçekteki; 1., 2., 4., 6., 7 ve 8’inci maddeler olmak üzere toplam 6 maddeden meydana gelmektedir.

5(I) derslerinin öğrencilere ulaştırılması ile ilgili değerlendirmeler ise “Sunum Kalitesi” boyutunu oluşturmakta ve ölçeğin; 3., 5., 9., 10. ve 11’inci maddeleri olmak üzere toplam 5 maddeden meydana gelmektedir.

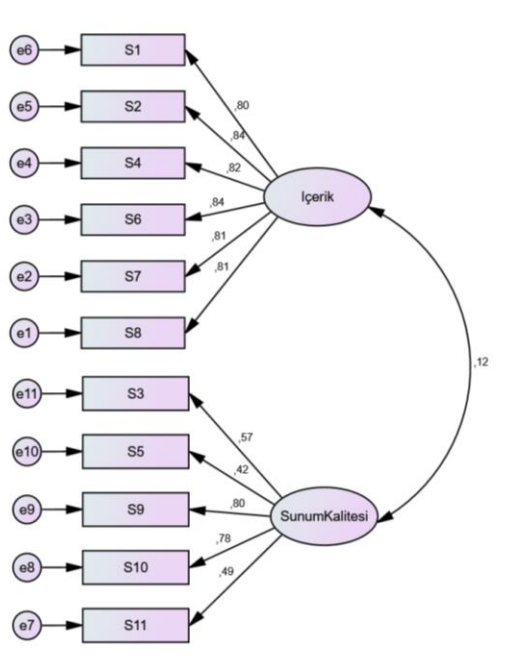
Ölçme aracında yer alan “İçerik” ve “Sunum Kalitesi” boyutları ayrı ayrı puanlanmaktadır. Elde edilen “İçerik”, “Sunum Kalitesi” ve tüm soruların toplamından elde edilen “Genel Değerlendirme” ile ilgili yüksek puanlar öğrencilerin konu ile ilgili olumlu değerlendirmelerini, düşük puanlar ise konu ile ilgili olumsuz değerlendirmelerini göstermektedir.

Ölçek maddeleri 5’li likert tipine göre puanlanmıştır. Öğrencilerin ölçekteki maddeleri okuyarak, o maddeye yönelik düşünceleri doğrultusunda cevap vermeleri beklenmiştir. Ölçekteki ifadeler “Kesinlikle katılmıyorum = 1”, “Katılmıyorum = 2”, “Kararsızım = 3”, “Katılıyorum = 4” ve “Kesinlikle katılıyorum = 5” olarak puanlanmıştır. Toplam puanın büyüklük derecesi, öğrencilerin 5(I) derslerinin işlenmesine yönelik olumlu değerlendirmelere sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

5(I) Derslerini Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

5(I) Derslerini Değerlendirme Ölçeği Geçerlik Çalışması: Araştırmacı tarafından iki faktörlü olarak geliştirilen “5(I) Derslerini Değerlendirme Ölçeği” bu araştırmayla doğrulanması amaçlanmıştır. Bu amaçla elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu ölçmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. KMO değeri “0.889” ve Bartlett’s Test of Sphericity değeri 10550,996 olarak bulunmuştur ($p < 0.01$). Verilerin doğrulayıcı faktör analizi yapılmasına uygun olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın ölçüm modeli AMOS programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiş ve yapısal eşitlik modeli aşağıdaki Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Ölçme aracının alt boyutları ile ilgili yapısal eşitlik araştırma modeli ve parametre değerleri.

Elde edilen sonuçlara göre χ^2 / sd oranı 6,464 olarak hesaplanmıştır ($\chi^2 = 232,691$, $sd = 36$, $p = 0,000$). Modelin uyumunu değerlendirmek için uyum iyiliği indeksleri hesaplanmış ve aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçüm modeline ait uyum indeks değerleri

Model Uygunluk Değerleri	Olmaması Gereken	Ölçülen Değer
χ^2 / sd	≤ 3.00	6,464
GFI (Goodness of Fit)	≥ 0.90	0.959
AGFI (Adjusted Goodness of fit)	≥ 0.90	0.937
NFI (Normed Fit Index)	≥ 0.90	0.959

RFI (Relative Fit Index)	≥ 0.90	0.948
CFI (Comperative Fit Index)	≥ 0.90	0.963
IFI (Incremental Fit Index)	≥ 0.90	0.963
TLI (Tucker – Lewis Index)	≤ 0.90	0.953
RMR (Root Mean Square Residual)	0 - 1	0.104
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	0.00 – 0.08	0.068

Tablo 1'e göre modelin iyi uyum indeksine sahip olduğu söylenebilir. Uyum indekslerinden RMR 0,104 ve RMSEA analiz sonucunda 0,068 olarak bulunmuştur ve bu da modelin iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. Uyum iyiliği indekslerinin tamamı iyi uyum sınırları içerisinde olduğundan herhangi bir değişken modelden çıkarılmamış sadece bazı değişkenler arası kovaryanslar oluşturulmuştur. Bu verilere bakarak, ölçme aracının 2 boyuttan meydana geldiği söylenebilir (İçerik = İçerik ile İlgili Değerlendirmeler, Sunum Kalitesi = Sunum Kalitesi ile ilgili Değerlendirmeler).

5(I) Dersleri Değerlendirme Ölçeği Güvenirlik Çalışması: Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçme aracının “İçerik” ve “Sunum Kalitesi” olmak üzere iki faktörden meydana geldiği belirlenmişti. Belirlenen bu faktörlerin güvenirlik derecelerini belirlemek amacı ile Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları elde edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, “İçerik” boyutuna ait güvenirlik katsayısı 0.925 ve “Sunum Kalitesi” boyutuna ait güvenirlik katsayısının ise 0.743 olarak elde edilmiştir. Ölçme aracının tamamı ile ilgili Cronbach Alpha değeri ise 0,825 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin aldığı sonuçlara göre Geçip/Kalma verileri ADÜ Bilgi İşlem Daire Başkanlığı Yazılım Şube Müdürlüğü tarafından hazırlanan Öğrenci Bilgi Sistemi (OBİS) kullanılarak elde edilmiştir. 2014 yılı itibariyle kayıtlanan öğrencilerin toplam sayısı 12309 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmının yatay geçiş, dikey geçiş, ikinci üniversite gibi nedenlerden dolayı 5(I) derslerinin sınavlarına giren öğrenciler ile kayıtlanan toplam öğrenci değerleri arasında farklılıklar mevcut olması normaldir. Ayrıca bir önceki seneden dersleri altttan alan öğrencilerinde yeni eğitim-öğretim yılında sınavlara girmesi nedeniyle sayılar farklı olmaktadır.

Tablo 2. 2014/2015 Eğitim-Öğretim Yılı Normal ve İkinci Öğretime Göre Kayıtlanan Öğrenci Sayıları

Yıl	Normal Öğretim			İkinci Öğretim			Genel Toplam
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	
2014	3946	4469	8415	2156	1738	3894	12309

Adnan Menderes Üniversitesi öğrencileri 5(I) dersleri yürütme esaslarına göre aynı anda 5(I) derslerinin tamamına veya alması gereken derslerin sınavına girme hakkına sahiptir. Bu bağlamda 2014/2015 Eğitim-Öğretim Yılında yapılan sınavlara giren öğrencilerin birim türlerine göre Tablo 2'de gösterilmiştir. Ders türüne ait birimlerin türlerine göre geçme oranlarının yüzdesel karşılıkları Tablo 3'de belirtilmiştir. Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin büyük bir kısmının sınavsız geçiş ile üniversiteye girmesi ve öğrencilerin derslere olan ilgisizliği başarı oranının düşük olmasından önemli bir etken gibi görünmektedir.

Tablo 3. 2014/2015 Eğitim-Öğretim Yılı 5(I) Derslerine Göre Toplam Sınava Giren Öğrenci Sayıları

	TD101	TD102
Meslek Yüksekokulu	7671	6780
Yüksekokul	1157	1072
Fakülte	3731	3740
Toplam	12559	11592

Verilerin Analizi

Araştırma bağımlı değişken olarak kullanılan “İçerik”, “Sunum Kalitesi” ve “Genel Değerlendirme” değişkenlerinin normal dağılım gösterme durumlarının belirlenmesi için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan bağımlı değişkenlerin normal dağılımına ait bilgileri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmada kullanılan bağımlı değişkenlerin dağılım özellikleri

	İçerik	Sunum Kalitesi	Genel Değerlendirme
K – S (z)	0.085	0.090	0.071
P	0.000	0.000	0.000

Tablo 4 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, 5(I)DDÖ alt boyutlarını oluşturan “İçerik” ve “Sunum Kalitesi” ile ölçeğin tamamını oluşturan “Genel Değerlendirme” değişkenlerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin öğrenim türlerine göre 5(I) derslerinin İçerik, Sunum Kalitesi ve Genel değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann – Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim türlerine göre “İçerik” ($U = 398159$; $p > 0.05$) ve “Genel Değerlendirme” ($U = 387372$; $p > 0.05$) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Diğer yandan, öğrencilerin “Sunum Kalitesi” ile ilgili değerlendirmelerinde ise öğrencilerin “Öğrenim Türü” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($U = 383681$; $p < 0.05$). Bu farkın hangi “Öğrenim türü” lehine olduğunu belirlemek amacı ile “Sıra Ortalaması” değerleri incelendiğinde, “Normal Öğretim” öğrencilerinin, “İkinci Öğretim” öğrencilerine göre 5(I) ile ilgili sunumları daha nitelikli buldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin öğrenim türlerine göre 5(I) derslerini değerlendirme düzeylerinin analizi

Değerlendirme Türü	Öğrenim Türü	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
İçerik	İkinci Ö	632	598187	946,50	398159	-0,832	0,406
	Normal Ö	1290	1249816	968,85			
Sunum Kalitesi	İkinci Ö	632	583709	923,59	383681	-2,103	0,035*
	Normal Ö	1290	1264294	980,07			
Genel Değerlendirme	İkinci Ö	632	587400	929,43	387372	-1,775	0,076
	Normal Ö	1290	1260603	977,21			

* $p < 0.05$

Öğrencilerin uyruklarına göre 5(I) derslerinin İçerik, Sunum Kalitesi ve Genel değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann – Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin “Uyruklarına” göre “Sunum Kalitesi” ile ilgili değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($U = 15423$; $p > 0.05$). Diğer taraftan, öğrencilerin “İçerik” ($U = 11860$; $p < 0.05$) ve “Genel Değerlendirme” ($U = 12456$; $p < 0.05$) düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu farkın hangi “Uyruk” türü lehine olduğunu belirlemek amacı ile “Sıra Ortalaması” değerleri incelendiğinde, “Yabancı” uyruklu öğrencilerin, “Yerli” öğrencilere göre 5(I) ile ilgili içerikleri daha kaliteli ve doyurucu nitelikte buldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin uyrukların göre 5(I) derslerini değerlendirme düzeylerinin analizi

Değerlendirme Türü	Uyruk	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
İçerik	Yabancı	19	24487	1288,79	11860	-2,591	0,010*
	Yerli	1903	1823516	958,23			
Sunum Kalitesi	Yabancı	19	15613	821,76	15423	-1,106	0,269
	Yerli	1903	1832389	962,90			
Genel Değerlendirme	Yabancı	19	23891	1257,42	12456	-2,338	0,019*
	Yerli	1903	1824112	958,55			

* $p < 0.05$

Öğrencilerin derslerin içeriklerine ulaşma şekline göre 5(I) derslerinin İçerik, Sunum Kalitesi ve Genel değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis – H testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ders içeriklerine ulaşım türüne göre, “İçerik” ($\chi^2 = 14,079$; $p < 0.05$), “Sunum Kalitesi” ($\chi^2 = 37,823$; $p < 0.05$) ve “Genel Değerlendirme” ($\chi^2 = 26,618$; $p < 0.05$) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu belirlemek amacı ile ikili karşılaştırmalı Mann Whitney – U değerleri incelendiğinde, derslerin “İçeriği” ile ilgili olarak derslere “Tablet, Dizüstü Bilgisayar, Masaüstü Bilgisayar ve Cep Telefonu” ile ulaşan öğrencilerin, sadece “Cep Telefonu” ile ulaşan öğrencilere göre ders içeriklerini daha olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Derslerin “Sunum Kalitesi” ile ilgili olarak, “Dizüstü Bilgisayar” kullananların, “Cep Telefonu” kullananlara göre daha olumlu değerlendirmede buldukları belirlenmiştir. “Genel Değerlendirme” ile ilgili olarak ise, “Tablet, Dizüstü Bilgisayar, Masaüstü Bilgisayar ve Cep Telefonlarını” aynı anda kullanan öğrencilerin, sadece “Cep telefonu”, “Masaüstü Bilgisayar” ve “Dizüstü Bilgisayar” kullananlara göre daha olumlu değerlendirmede buldukları belirlenmiştir. Ayrıca, “Dizüstü Bilgisayar” ve “Cep Telefonunu” beraber kullanan öğrencilerin, sadece “Cep Telefonu” kullananlara göre daha olumlu değerlendirmede buldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin derslerin içeriğine ulaşma şekli ile ilgili analiz sonuçları

Değişken	Ders içeriğine ulaşma şekli	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Fark
İçerik	1. BDÜ	458	945,10	14,079	0,015	6 - 4
	2. BDÜ, CT	138	1083,50			
	3. BMÜ	182	961,41			
	4. CT	1066	944,59			
	5. TABLET	57	1009,73			
	6. T, BDÜ, BMÜ,CT	21	1245,81			
Sunum Kalitesi	1. BDÜ	458	1053,59	37,823	0,000	
	2. BDÜ, CT	138	1015,18			

	3. BMÜ	182	963,75		
	4. CT	1066	900,80		
	5. TABLET	57	1097,12		1 - 4
	6. T, BDÜ, BMÜ, CT	21	1293,76		
Genel Değerlendirme	1. BDÜ	458	995,14	26,618	0,000
	2. BDÜ, CT	138	1092,30		
	3. BMÜ	182	960,75		
	4. CT	1066	917,87		1 - 6;
	5. TABLET	57	1060,39		2 - 4;
	6. T, BDÜ, BMÜ, CT	21	1321,05		3 - 6;
					4 - 6.

1 = Bilgisayar Dizüstü; 2 = Bilgisayar Dizüstü ve Cep Telefonu; 3 = Bilgisayar Masaüstü; 4 = Cep Telefonu; 5 = Tablet; 6 = Tablet, Bilgisayar Dizüstü, Bilgisayar Masaüstü ve Cep Telefonu

Öğrencilerin kişisel bilgisayara sahip olma durumları, 5(I) derslerinin İçerik, Sunum Kalitesi ve Genel değerlendirme düzeylerini ne derece yordadığını belirlemek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin kişisel bilgisayara sahip olma durumlarının, 5(I) derslerinin “İçerik” ($R (.7)$, $F= 9,927$, $p < 0.001$), “Sunum Kalitesi” ($R (.6)$, $F= 5,925$, $p < 0.05$) ve “Genel Değerlendirme” ($R (.8)$, $F= 13.737$, $p < 0.01$) düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bir başka ifade ile, kişisel bilgisayara sahip olan öğrencilerin, olmayanlara göre 5(I) derslerini “İçerik”, “Sunum Kalitesi” ve “Genel Değerlendirme” yönünden daha nitelikli buldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre 5(I) derslerini değerlendirme düzeyi analizi*

Değişken	Durum	R	R	t	p
İçerik	Kişisel Bilgisayar	0,072	0,005	3,151	0,002**
Sunum Kalitesi	Kişisel Bilgisayar	0,055	0,003	2,434	0,015*
Genel Değerlendirme	Kişisel Bilgisayar	0,084	0,007	3,706	0,000**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Öğrencilerin internete bağlanma durumları, 5(I) derslerinin İçerik, Sunum Kalitesi ve Genel değerlendirme düzeylerini ne derece yordadığını belirlemek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin internete bağlanma durumlarının 5(I) derslerinin “İçerik” ($R (.8)$, $F= 12,690$, $p < 0.001$), “Sunum Kalitesi” ($R (.8)$, $F= 11,379$, $p < 0.05$) ve “Genel Değerlendirme” ($R (.10)$, $F= 20,519$, $p < 0.01$) düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bir başka ifade ile interneti aktif kullanan öğrencilerin, kullanmayanlara göre 5(I) derslerini “İçerik”, “Sunum Kalitesi” ve “Genel Değerlendirme” yönünden daha nitelikli buldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *İnternete bağlanma durumuna göre 5(I) derslerini değerlendirme düzeyi analizi*

Değişken	Durum	R	R	t	p
İçerik	İnternete bağlanma	0,081	0,007	3,562	0,000**
Sunum Kalitesi	İnternete bağlanma	0,077	0,006	3,373	0,001**

Genel Değerlendirme	İnternete bağlanma	0,103	0,011	4,530	0,000**
---------------------	--------------------	-------	-------	-------	---------

** p < 0.01

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin 5(I) derslerinin “İçerik”, “Sunum Kalitesi” ve “Genel Değerlendirme” düzeylerinin öğrenim türlerine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin, istatistiki değerlendirmeler sonrasında; öğrencilerin öğrenim türlerine göre “İçerik” ve “Genel Değerlendirme” düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin “Sunum Kalitesi” değerlendirme düzeyleri öğrenim türlerine göre farklılık göstermiş ve Normal Öğretim öğrencilerinin İkinci Öğretim öğrencilerine oranla Sunum Kalitesini daha nitelikli buldukları görülmüştür.

Öğrencilerin 5(I) derslerinin “İçerik”, “Sunum Kalitesi” ve “Genel Değerlendirme” düzeylerinin uyruklarına göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin istatistiki değerlendirmeler sonrasında; öğrencilerin uyruklarına göre “Sunum Kalitesi” değerlendirme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin “İçerik” ve “Genel Değerlendirme” düzeyleri uyruklarına göre farklılık göstermiştir. Buna göre “Yabancı” uyruklu öğrencilerin, “Yerli” öğrencilere göre 5(I) ile ilgili değerlendirmelerinin daha olumlu yönde olduğu ve 5(I) içeriklerini daha kaliteli ve doyurucu nitelikte buldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin 5(I) derslerinin “İçerik”, “Sunum Kalitesi” ve “Genel Değerlendirme” düzeylerinin derslerin içeriklerine ulaşma şekline göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin istatistiki değerlendirmeler sonrasında; öğrencilerin derslerin içeriklerine ulaşma şekillerine göre 5(I) derslerinin “İçerik”, “Sunum Kalitesi” ve “Genel Değerlendirme” düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Derslerin “İçeriği” ile ilgili olarak derslere “Tablet, Dizüstü Bilgisayar, Masaüstü Bilgisayar ve Cep Telefonu” ile ulaşan öğrencilerin, sadece “Cep Telefonu” ile ulaşan öğrencilere göre ders içeriklerini daha olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Derslerin “Sunum Kalitesi” ile ilgili olarak, “Dizüstü Bilgisayar” kullananların, “Cep Telefonu” kullananlara göre daha olumlu değerlendirmede buldukları görülmüştür. “Genel Değerlendirme” ile ilgili olarak ise, “Tablet, Dizüstü Bilgisayar, Masaüstü Bilgisayar ve Cep Telefonlarını” aynı anda kullanan öğrencilerin, sadece “Cep telefonu”, “Masaüstü Bilgisayar” ve “Dizüstü Bilgisayar” kullananlara göre daha olumlu değerlendirmede buldukları belirlenmiştir. Ayrıca, “Dizüstü Bilgisayar” ve “Cep Telefonunu” beraber kullanan öğrencilerin, sadece “Cep Telefonu” kullananlara göre daha olumlu değerlendirmede buldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin 5(I) derslerinin “İçerik”, “Sunum Kalitesi” ve “Genel Değerlendirme” düzeylerinin kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına göre farklılık gösterme durumu incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin kişisel bilgisayara sahip olma durumlarının 5(I) derslerinin “İçerik” “Sunum Kalitesi” ve “Genel Değerlendirme” düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bir başka ifade ile kişisel bilgisayara sahip olan öğrencilerin, olmayanlara göre 5(I) derslerini “İçerik”, “Sunum Kalitesi” ve “Genel Değerlendirme” yönünden daha nitelikli buldukları belirlenmiştir. Gündüz’ün (2013) çalışmasında tam tersi bir sonuca ulaşarak öğrencilerin kişisel bilgisayara sahip olma durumlarının öğrencilerin uzaktan eğitim algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Temeli teknolojiye dayalı eğitimlerin, öğrenenler teknolojiye ulaşamadığında amacını gerçekleştirmesi mümkün değildir (Bates, 2005, s. 50). Bunun için bilgisayara sahip olma durumu, öğrencilerin 5(I) derslerine yönelik algı düzeylerine etki etmektedir. Bugün neredeyse tüm ev ve iş yerlerinde bilgisayarlar vardır. Yaşamın her alanında kullanılan bilgisayarlar, eğitimde de önemli bir yere sahiptir.

Soydal ve ark. (2012) çalışmalarında öğrencilerin sosyo-demografik konumunun yanısıra sosyo-ekonomik şartlarında uzaktan eğitimde belirleyici bir rol oynadıklarını vurgulamışlardır. Uzaktan eğitimin temel aşaması hazırbulunuşluk düzeyinde kişinin tutumları, güven ve deneyimleri kadar teknoloji olanakları içeriğin uzaktan eğitime uygunluğu ve kurumun yapısının elverişli olması gerektiğini aktarmışlardır.

Öğrencilerin 5(I) derslerinin “İçerik”, “Sunum Kalitesi” ve “Genel Değerlendirme” düzeylerinin internete bağlanma durumlarına göre farklılık gösterme durumu incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin internete bağlanma durumlarının 5(I) derslerinin “İçerik”, “Sunum Kalitesi” ve “Genel Değerlendirme” düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bir başka ifade ile interneti aktif kullanan öğrencilerin, kullanmayanlara göre 5(I) derslerini “İçerik”, “Sunum Kalitesi” ve “Genel Değerlendirme” yönünden daha nitelikli buldukları görülmüştür. Gündüz’ün (2013) çalışmasında tam tersi bir sonuca ulaşarak öğrencilerin internete sahip olma durumlarının öğrencilerin uzaktan eğitim algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bates (2005) uzaktan eğitim alan öğrencilere, eğitimleri sürecinde evlerinde kullanabilmeleri için düşük maliyetli teknolojik ürün veya internetin sağlanması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu uygulamanın kurum ve kuruluşlarca maliyetli olabileceğinden hatalı veya gereksiz kullanımı durumunda meydana gelen zararın eğitim alan kişiden tahsil edilmesi ile karşılanabilir. Bu tür bir uygulama eğitim alan kişilerin sunulan olanakları amacına uygun ve dikkatli kullanmalarını sağlayacaktır.

Yapılmış olan bu çalışmada internet kullanımı öğrencilerin 5(I) derslerine yönelik algı düzeylerine etki ettiği bulunmuştur. Bugün yaşamın her alanında internetten faydalanılmakta ve hemen hemen her ev ve iş yerinde internet bulunmaktadır. İnternetin etkili ve uygun kullanımı ile kişiler yaşamlarını kolaylaştırmaktadır. İnternetin etkili olduğu en önemli alanlardan birisi de eğitimidir. Öğrenim görenlerin interneti öğrenim süreçlerine olumlu katkı sağlayacak şekilde kullanabilmeleri bu sürecin verimliliğini ve öğrenim görenlerin kazanımlarını artıracaktır.

Öneriler

İlgili kurumlarca, uzaktan öğrenim gören öğrencilerin telefon, tablet, dizüstü bilgisayar ve masaüstü bilgisayar gibi teknolojik unsurlara sahip olmaları sağlanabilir. Öğrencilerin uzaktan öğrenim aldıkları süreç boyunca yararlanabilecekleri teknolojik unsurlar öğrencilere tahsil edilebilir.

İlgili kurumlarca, uzaktan öğrenim gören öğrencilerin internete kolay erişebilmeleri sağlanabilir. Eğitim veren kurumların, ulaşımı kolay internet sitelerinden ders anlatım videoları yayınlanabilir.

KAYNAKÇA

Adams, A. & Timmis, F. (2006). Students views of integrating web-based learning technology into the nursing curriculum-a descriptive survey. *Nurse Education in Practice*, 6, 2-21.

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 1(11), 92-97.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. ve Kapıdere, M. (2011). E-Öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *Akademik Bilişim, Malatya: Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 319-327.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Bates, AT (2005). Teknoloji, e-öğrenme ve uzaktan eğitim. London and New York: Routledge.
- Bontempi, E. & Warden-Hazlewood, L. (2003). Factors in effective computer-assisted instruction. *Online Learning*, 1, 1-7.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C. ve Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(3), 144-147.
- Düzakın, E. ve Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 225-244.
- Ekiz, H., Bayam, Y. ve Ünal, H. (2003). Mantık devreleri dersine yönelik internet destekli uzaktan eğitim uygulaması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(4), 92-99.
- Gündüz, A. Y. (2013). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. 20. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Salyers, V., Carter, L., Barrett, P., & Williams, L. (2010). Evaluating student and faculty satisfaction with a pedagogical framework, *The Journal of Distance Education*, 24(3).
- Sinecen, M. (2010). Uzaktan Eğitim’de Moodle kullanımı ve kurulumu. *Akademik Dizayn Dergisi*, 1, 14-21.
- Soydal, İ., Alır, G. ve Ünal, Y. (2012). Türk üniversiteleri e-öğrenmeye hazır mı? Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi örneği. *International Conference on Electronic Publishing, ELPUB*, 133-144.
- Şen, B., Atasoy, F., Aydın, ve Nesrin. (2010). *Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi*. Akademik Bilişim, Muğla: Akademik Bilişim Konferans Bildirileri.
- Umut, A.L. ve Madran, O. R. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.

Ünalır E., Önal A. ve Beydağ Ü. (2006). *Bilgisayar teknolojileri dersi alan öğrencilerin uzaktan eğitim programlarına bakış açıları*. Akademik Bilişim, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Yakın, İ. ve Tınmaz, H. (2013). *Uzaktan eğitimde önemli bir boyut: Öğretmen adaylarının e-hazırbulunuşlukları*. XIV. Akademik Bilişim Konferansı, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Yeliz Merve BULUT¹,  Ebru HEZEN²,

 Oğuzhan YONCALIK³

İLK YILLAR PROGRAMI (PYP) UYGULAMALARINA İLİŞKİN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Kabul Tarihi: 13.11.2019 **Yayın Tarihi:** 31.12.2019

Künye (APA): Bulut, Y. M., Hezen, E., & Yoncalık, O. (2019). İlk yıllar programı (PYP) uygulamalarına ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *The Journal of International Education Science*, 21 (6), 101-120.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.40159>

ÖZ

Bu çalışmada İlk Yıllar Programı uygulamalarına ilişkin Beden Eğitimi öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın amacı programı (PYP) yetkili okul statüsünde uygulayan okullardaki Beden Eğitimi öğretmenlerinin programı uygulamaları, derse özgü kapsam sıralama dokümanı, IB Öğrenen Profili özellikleri ve uluslararası bilincin geliştirilmesine ilişkin görüşlerini almaktır. Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara'da iki, İstanbul'da üç ve Adapazarı'nda bir özel okulda görev yapan toplam altı Beden Eğitimi öğretmeni ile yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmış, katılımcıların görüşleri betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Beden Eğitimi öğretmenlerinin PYP uygulamalarına ilişkin; derslerinin kapsam ve sıralamasını süreç içinde öğrendikleri, programın uygulanması için gönüllülük esasının uygulamaların niteliğini belirlediği, MEB tarafından ders için tanımlanmış öğretim programı ile İlk Yıllar Programı dahilinde kullanılan kapsam ve sıralama dokümanının benzer ve farklı yönlerinin bulunduğu ve bu iki dokümanın entegre biçimde ele alınmasının öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi sürecinde önemli rol oynadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlk yıllar programı, beden eğitimi, kapsam ve sıralama, kimlik, etkileşimler, aktif yaşam.

¹ İlkokul Müdür Yardımcısı, Nesibe Aydın Eğitim Kurumları, Ankara, Türkiye, bulutmylz@gmail.com

² IB PYP Koordinatörü, Nesibe Aydın Eğitim Kurumları, Ankara, Türkiye, ehezen@gmail.com

³ Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Kırıkkale, Türkiye. yoncaliko@gmail.com

PHYSICAL EDUCATION TEACHERS VIEWS ON PRIMARY YEARS PROGRAMME (PYP) APPLICATIONS

ABSTRACT

In this study, teachers opinions about the subject of Physical Education and Sports course in the schools that implement the Primary Years Program (PYP) in authorized status were examined. This study aims to get the opinions of Physical Education and Sports teachers on the Primary Years Program, the scope and sequence of the course, IB Learner Profile features and the development of international awareness. The study was conducted with six Physical Education and Sports teachers, two working in Ankara, three in Istanbul and one in Adapazarı, in 2018-2019 Academic Year. The data obtained in this research were collected through a semi-structured interview form, which is one of the qualitative analysis methods, and the opinions of the participants were evaluated through descriptive analysis. As a result of the research, it has been found out that the teachers of Physical Education and Sports lesson learned the scope and sequence of the courses related to the Primary Years Program applications during the process and the volunteering principle determines the quality of the practices for the implementation of the program. Besides, the study shows that the scope and sequence document used by the Ministry of Education and the one used by the Primary Years Program have some similar and different aspects and that the integration of these two documents in an integrated way plays an important role in the planning and evaluation of instruction.

Keywords: Primary years programme, physical education, scope and sequence, identity, interactions, active living.

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminden ilkokulun sonuna kadar bedensel gelişim hızlı bir sürecin içinde gerçekleşir. Yürüme, zıplama, atlama ile başlayan bu süreç bedensel koordinasyonun üst seviyelere taşındığı koşma, sıçrama, yön değiştirme vb. becerilerin sergilendiği gelişim özellikleri ile devam eder (Berk, 2009). Bu gelişim döneminde, bedensel gelişim okullarda öğretim programları aracılığı ile desteklenmektedir. Öğrenenlerin bedensel gelişim süreçlerini desteklemeyi tek başına ele almak bazı yanlışlara sebep olabilir. Bedensel gelişim; fiziksel, sosyal, bilişsel, duygusal gelişim süreçlerini de içeren ve öğrenenleri toplum içinde birey olmaya hazırlayan bir süreçtir (IBO, 2008). Tüm bunların yanında bedensel gelişim bireyin sağlıklı ve iyi olma hali ile ilgilidir. Sağlıklı ve iyi olma halinin bireylerde görülebilmesi için fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimin bütünsel olarak desteklenmesi gerekir. Tüm bu gelişim süreçlerinde kendisini gerçekleştiren birey, toplumda her alanda sağlıklı olarak yer alan bireye dönüşür. Bu yolla yetiştirilen bireyler kendini tanıyan, kendi yaşantısını anlamlandıran, başkaları ile ilişkiler kurup sürdürebilen, aktif, sağlıklı bir yaşam tarzına sahip olarak hayatlarını sürdürebilirler.

İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı (1-4. Sınıflar) öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler yoluyla hayatları boyunca kullandıkları temel hareketleri aktif ve sağlıklı hayat becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte bunlarla ilgili hayat becerilerini ve değerleri geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmalarını sağlar. Öğretim programının kapsamı öğrencilerin, hazır bulunuşlukları, yöresel özellikleri, ilgileri, beklentileri gibi özelliklerinin dikkate alınmasını ön görür. Öğrencilerin gelişim ihtiyaçları her sınıf düzeyinde “Hareket Yetkinliği” ve “Aktif ve Sağlıklı Yaşam” olmak üzere iki temel öğrenme ve gelişim alanı üzerine yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Bu dersin öğretiminin sorumluluğu sınıf öğretmeninin üzerindedir. Bunun yanında Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğine göre; ilkokullarda sınıf öğretmenliği esas olmakla birlikte özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen dersler için alan öğretmenleri de görevlendirilebilir (MEB, 2012).

Türkiye’de kurumsal kimlikteki özel okullarda Beden Eğitimi ve Oyun dersinin branş öğretmenleri tarafından verilmesi yaygındır. Okullar, fiziksel imkanları çerçevesinde Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı’nı uygular. Bununla birlikte son yıllarda Türkiye’de önde gelen özel okullarda artan oranlarda Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı’nın (IB PYP) uygulanmasına yönelik eğilim vardır. 2019 verilerine göre Türkiye’de IB PYP’yi “IB Dünya Okulu” statüsüyle yetkilendirilmiş olarak uygulayan 36 adet özel okul bulunmaktadır (IBO, 2019).

Uluslararası Bakalorya (IB), 1968 yılında İsviçre’de kurulmuştur. Uluslararası Bakalorya, kültürler arası anlayış ve saygı yoluyla daha iyi ve daha huzurlu bir dünya yaratmak isteyen, sorgulayan, bilgili ve duyarlı gençler yetiştirmeyi amaçlar. IB, Dünya’da bugün 4000’den fazla okulda, 70000’in üzerinde eğitimci ile uygulamaktadır. IB 3 yaştan yüksek öğretime kadar dört programı içerir. 3-12 yaşta İlk Yıllar Programı (PYP), 11-16 yaşta Orta Yıllar Programı (MYP), 16-19 yaşta Diploma (DP) ve/veya Kariyer Programı (CP). IB öğretimin tüm kademelerinde tanımladığı Öğrenen Profili özellikleri ile uluslararası bilince sahip bireyler yetiştirir. Bu bireylerin araştıran-sorgulayan, bilgili, iletişim kuran, düşünen, ilkeli, açık görüşlü, duyarlı, riski göze alan, dengeli, dönüşümlü düşünen özelliklerini geliştirir (IBO, 2015)

Bu çalışmanın amacı; İlk Yıllar Programı’nı (PYP) yetkili statüde uygulayan okullardaki Beden Eğitimi dersi öğretmenlerinin, İlk Yıllar Programı kapsamında tanımlanan “Kişisel ve Toplumsal Eğitim Kapsam Sıralama” dokümanı ve MEB Beden Eğitimi dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bunun yanında öğretmenlerin sadece dokümanlara ilişkin görüşleri değil dolaylı olarak uygulamalara ilişkin görüşleri de alınmıştır.

Araştırma, aşağıda belirtilen sorular kapsamında ele alınmıştır.

1. İlk Yıllar Programına ilişkin görüşleriniz nedir?
2. İlk Yıllar Programı kapsamında Beden Eğitimi dersinin içeriğine (kapsam ve sıralama) ilişkin görüşleriniz nedir?
3. Beden Eğitimi dersi öğretmeni olarak branşınızın İlk Yıllar Programındaki yerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Beden Eğitimi dersi öğretmeni olarak dersiniz kapsamındaki “Kimlik”, “Aktif Yaşam” ve “Etkileşimler” öğrenme bareminin içeriğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. Beden Eğitimi dersi öğretmeni olarak dersiniz kapsamında IB Öğrenen Profili özellikleri ve uluslararası bilincin geliştirilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

MEB Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı

Türk eğitim sisteminde son yıllarda çok hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişim sürecinde üzerinde en çok tartışılan konulardan biri ilköğretim programları olmuştur. (Bıkmaz, 2006). Bu bağlamda günümüz okullarından beklenenler de farklılaşmaktadır. Artık eğitimden ve okuldan beklenen; üretici faaliyetler içinde bulunan, öğrenmeyi bir zevk haline getirmiş, sorgulama ve eleştirme becerisi edinmiş, risk almaya açık bireylerin yarınlarına hazırlanmasıdır. Bu ise çağdaş eğitim kapsamında yer alan disiplinlerarası yaklaşımla bir başka deyişle tüm disiplinlerin temel kavram ve bilgilerini önemli sayarak dikkate alan, öğrencinin öğrenmesini teşvik etmeyi destekleyen yöntemlerle sağlanabilir. (Yarımca, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programları; bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2018).

Mili Eğitim Bakanlığı güncellemiş olduğu öğretim programlarında; farklı ülkelerin öğretim programlarını incelemiş, yapılan akademik çalışmaları taramış, öğretmen ve yöneticilerin ders programlarına yönelik görüşlerini toplamış, branşlarla ilgili zümre raporlarını incelemiş ve eğitim fakültelerinin branşlar ölçeğinde hazırladıkları raporları inceleyerek yeni bir öğretim programı ortaya çıkarmıştır. Bu sürecin paralelinde Beden Eğitimi ve Oyun dersi öğretim programında ise “Birey”, “Sosyal Çevre” ve “Fiziki Çevre” olarak okullara özgü bir düzenleme getirmişlerdir.

Beden Eğitimi ve Oyun dersi, ilkökul 1-4. sınıflarda okuyan öğrencilerin oyun oynamalarına, fiziki etkinliklere katılmalarına ve bu süreçlerde bedensel, zihinsel, kişisel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak tüm eğitim süreçlerini içerir. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin yaş düzeyi, hazır bulunuşlukları, ilgileri, beklentileri, yöresel özellikler gibi etkenlerin dikkate alınması ön görülür. Ders, öğrencilerin yaşına ve fiziksel özelliklerine uygun olarak etkinliklere katılacağı ve oyun oynayacağı şekilde planlanır. Bu doğrultuda Beden Eğitimi ve Oyun dersi, ilkökul 1-4. sınıflar düzeyindeki öğrencilerin gelişim ihtiyaçları ve eğitim öncelikleri göz önüne alınarak “Hareket Yetkinliği” ve “Aktif ve Sağlıklı Hayat” olmak üzere iki temel öğrenme ve gelişim alanı üzerine tasarlanmıştır. Fiziki çevre (okul ve yakın çevre), sosyal çevre, birey (öğrenci) olarak öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özellikleri ile sosyal ve fiziksel çevrelerinin özellikleri doğrultusunda uyarlamalar dikkat çekmektedir (MEB, 2018).

PYP Kişisel, Toplumsal Eğitim ve Beden Eğitimi Kapsam ve Sıralaması

İlk Yıllar Programında (PYP), Beden Eğitimi ve Oyun dersinin karşılığı olan alan Kişisel, Toplumsal Eğitim ve Beden Eğitimi (KTBE) olarak ifade edilmektedir. Programın tanımladığı bu alan bireyin esenliğiyle ilgilidir; bunu da bu esenliğe katkıda bulunacak kavramların, bilginin, tutumların ve becerilerin yaygınlaştırılmasıyla ve geliştirilmesiyle gerçekleştirmeyi öngörür. Esenlik, özü itibarıyla, bir öğrencinin okuldaki ve bunun daha da ötesindeki tüm deneyimleriyle bağlantılıdır. Kapsamında fiziksel, duygusal, bilişsel, ruhsal ve toplumsal sağlık ve gelişme yer alır; kişinin kendini anlamasına, başkalarıyla ilişkiler geliştirip sürdürmesine ve ayrıca da aktif, sağlıklı bir yaşam tarzına katkı sağlar (PYP, 2007).

Bir PYP okulundaki Beden Eğitimi, öğrencinin spor faaliyetine ya da maçlara katılımından daha fazlasını içermelidir. Bu dersin amacı fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi destekleyen bir dizi aktarılabılır becerinin geliştirilmesi; uzun vadede sağlıklı yaşamaya katkı sağlayacak bugünlük ve geleceğe yönelik seçimlerin teşvik edilmesi ile bireyler ve topluluklar açısından fiziksel aktivitelerin kültürel öneminin anlaşılmasıdır. Bu nedenden dolayı PYP’de çeşitli bağlamlarda hareket hakkında ve hareketlerle bir şeyler öğrenmeye dair belirgin fırsatların olması gerekir. Bu alana ilişkin tanımlanan dokümanda genel olarak esenliğin geliştirilmesine yönelik, tüm öğretmenleri ilgilendiren üç ortak alan tanımlanmaktadır: “kimlik”,

“aktif yaşam” ve “etkileşimler”. Bu alanlar kavramın yönlendirdiği alanlardır ve birbirleriyle etkileşime girecek şekilde tasarlanmıştır, öğrencilerin genel olarak gelişimini desteklemek için birlikte işlerler (PYP, 2007).

Tablo1. PYP Kişisel, Toplumsal Eğitim ve Beden Eğitimi Kapsam ve Sıralamasına Giriş

Kimlik	İnançlarımızın, değerlerimizin, tutumlarımızın, deneyimlerimizin ve duygularımızın ve bütün bunların bizi nasıl şekillendirdiğinin anlaşılması; kültürel etkilerin yansması; güçlü yanların, sınırlamaların ve zorlukların tanınmasının yanı sıra değişiklik ve sıkıntılı durumlara başarıyla başa çıkma yetisi; öğrenenin benlik misyonunun ve taşıdığı özdeğere dair hissettiklerinin kişinin öğrenmeye olan yaklaşımını ve başkalarıyla kurduğu etkileşimi nasıl etkilediği.
Aktif Yaşam	Dengeli, sağlıklı bir yaşam tarzının geliştirilmesine katkıda bulunan etmenlerin anlaşılması; düzenli fiziksel aktivitenin önemi; bedenin spora verdiği tepki; temel motor becerilerinin geliştirilmesinin önemi; bedendeki ifade ve hareket potansiyelini anlamak ve geliştirmek; beslenmenin önemi; hastalıkların nedenlerinin anlaşılması ve olasılık olarak engellenmesi; güvenliğin geliştirilmesi, esenliği artırmak için kendimize ve başkalarına karşı olan sorumluluğumuz ve haklarımız; bilgilendirilmiş seçimler yapma ve sonuçlarını değerlendirme; hem şu an için hem de gelecekte sağlıklı yaşamak için harekete geçme.
Etkileşimler	Bir bireyin diğer insanlarla, canlılarla ve daha geniş ölçekte dünyayla nasıl etkileşime girdiğinin anlaşılması; bireylerin diğerleriyle, topluluklarla, toplumla ve çevreleriyle ilişkilerindeki davranışları, hakları ve sorumlulukları; benzerlik ve farklılıkların farkına varılması ve anlaşılması; çevrenin değerinin bilinmesi, insanlığın gelecek nesiller adına Dünya'nın emanetçileri olarak taşıdıkları sorumluluğun anlaşılması ve bu konudaki adanmışlık.

PYP Uygulayan Okullardaki Beden Eğitimi Öğretmenleri

KTBE kapsam ve sıralamasında, Beden Eğitimi bilgi ve becerilerinin gelişimi için mümkün olan içerikleri ayrıntılarıyla planlayan bir müfredat olarak tasarlanmak (örneğin oyunlar, yüzme veya jimnastik) yerine, müfredatın tüm alanlarında ve tüm öğretmenler tarafından kişisel, sosyal ve fiziksel sağlığın artmasının ve gelişiminin sağlanacağı kavramsal anlayış etrafında tasarlanmıştır. Esenliğin artırılması için özgün öğrenme bağlamları sunan disiplinlerüstü sorgulama programına ek olarak, birçok okulun süregelen, dengeli bir Beden Eğitimi programı geliştireceği de bilinen bir gerçektir. Eğer bu gerçekleşirse, o zaman öğrenciler için anlamlı ve bağlantılı öğrenme deneyimleri sunmak adına öğretmenlerin her üç alandan da kavramsal anlama çıkarımında bulunmaları teşvik edilir. Hareketlerle ve hareket hakkında öğrenmenin gerçekleştirilmesi için seçilen bağlamlar her bir okulda farklı olacak ve şu gibi etmenlere bağlı olacaktır: öğrencilerin önceki bilgileri ve deneyimleri, okulun bulunduğu ülke, okulda ve yerel çevrede tercih edilen fiziksel aktiviteler, okulun kullanımına açık kaynaklar ile aktif ve sağlıklı bir yaşam tarzına giden yolda yapılan, şimdiki zamana ve geleceğe yönelik seçimleri teşvik edeceğine inanılan deneyim türleridir. Düzenli olarak her türlü fiziksel öğrenme deneyimine maruz kalan öğrenciler, yaşamları boyunca bilinçli seçimler yapabileceklerdir. Dengeli bir müfredatta şu türde deneyimler yer alır: bireysel takip, hareket kompozisyonu, oyunlar, macera zorlukları, sağlıkla bağlantılı zindelik.

Öğretmenler; kişisel, toplumsal eğitim ve beden eğitimi öğrenme deneyimlerini planlarken bazı uygulamalar konusunda dikkatli olmalıdırlar;

- KTBE, sorgulama ünitelerinin bağlantılı ve gerçekçi içeriğiyle öğretilmeli ve aynı zamanda öğrencinin diğer tüm öğretim ve öğrenim deneyimleri ile de aynı derecede bağlantılı olmalıdır.
- PYP planlayıcısı, öğretmenlere bir ana fikir etrafında yapılandırılan sorgulamaları planlamalarına destek vermek amacıyla geliştirilmiştir (PYP, 2007).

Sorgulama programı içerisinde; öğrencilerin ana fikri anlamaları, kavramsal anlamalar, sonuç değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve donanımlarını kullanmasını sağlayacak farklılaştırma baremleri, öğrenme deneyimi, her öğrencinin **kişisel, toplumsal ve beden eğitimi** gelişimini ve gelecek öğrenme gereksinimleri hakkında bilgi verdiğiinden emin olması öğretmenlerin bu süreçteki planlarında oldukça önem arz eder.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel analiz yöntemi ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmaya katılanların demografik özelliklerini tanımlamak amacıyla görüşmeden önce anket uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılında tüm Türkiye’de, İlk Yıllar Programını yetkili statüde uygulayan okullar oluşturmaktadır. Bu evreni temsil eden çalışma grubu ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve Ankara, İstanbul ve Adapazarı’da bulunan altı okulda ki altı Beden Eğitimi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygun örnekleme yöntemi, ihtiyaç duyulan büyüklükte bir gruba ulaşılan kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemin oluşturulması esasına dayanan bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2009).

Veriler ve Toplanması

Araştırmada bir anket, bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin toplanması için yapılan görüşmeler Ankara’daki öğretmenlerle bireysel olarak, İstanbul’daki ve Adapazarı’daki öğretmenlerle de Skype üzerinden görüntülü gerçekleştirilmiştir ve konuşmacıların izniyle ses kayıtları alınmıştır.

Anket

Çalışma grubu hakkında veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Anket; 1) Kişisel Bilgiler 2) Meslek ve Eğitim Özgeçmiş 3) PYP Deneyimi belirlemeye yönelik toplam 3 bölüm ve 10 maddeden oluşmaktadır .

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla beden eğitimi öğretmenlerine uygulanan, KTBE dersinin İlk Yıllar Programındaki yeri hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen öğretmenlerin kişisel, toplumsal eğitim ve beden eğitimi dersindeki kapsam ve sıralama hakkındaki ‘Kimlik, aktif yaşam, etkileşimler’ baremlerine yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Anket soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Bu araştırma kapsamında araştırmanın nicel bölümünden elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) 20 programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılanların değişkenlerine ilişkin veriler açıklama olarak sunulmuştur.

Araştırmanın nitel bölümündeki verilerin analizleri, betimsel analiz yaklaşımı ile değerlendirilerek yorumlanmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen bir çerçeve veya temalara göre özetlenip ve yorumlanmıştır. Veriler araştırma ve görüşme sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem

süreçlerinde kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) belirttiği gibi betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmayı yapan kişi görüştüğü kişilerin görüşlerini yansıtabilmek için doğrudan alıntılara yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutu ile ilgili veriler PYP ile KTBE dersine ilişkin başlıklar oluşturulmuş ve bu başlıklar bağlamında çözümlenmek suretiyle yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet süresi, okuldaki hizmet süresi, PYP'ye genel bakış, PYP deneyim süresi, PYP deneyimi, okulun IB statüsüne ilişkin anket ile elde edilen bulgular;

- Yaş değişkenine göre sınıflandırıldığında; % 50'inin 31-40 yaş aralığında, %50'inin de 41-50 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir.
- Cinsiyet değişkenine göre sınıflandırıldığında; %66,7' inin kadın, %33,3'nin ise erkek olduğu tespit edilmiştir.
- Eğitim düzeyine göre sınıflandırıldığında; %83,3'inin lisans, %16,7'nin ise yüksek lisans olduğu tespit edilmiştir.
- Mesleki Hizmet süresi değişkenine göre sınıflandırıldığında; %16,7' inin 6-10 yıl, %33,3'inin 11-15 yıl ve %50'nin 16-20 yıl olduğu tespit edilmiştir.
- Okuldaki hizmet süresi değişkenine göre sınıflandırıldığında; %33,3'si bir yıldan az, %50'ı 6-10 yıl arası deneyime sahip olduğu ve %16,7'nin 16-20 yıl olduğu tespit edilmiştir.
- PYP Genel Bakış; %100 olumlu olduğu tespit edilmiştir.
- PYP Deneyim Süresi değişkenine göre sınıflandırıldığında; %33,3'nin 1 yıldan az, 1-5 yıl ve 11 yıl üstü olduğu, %16,7 , %33,3 6-10 yıl olduğu tespit edilmiştir.
- PYP Deneyimi; %83,3'nin daha önce çalıştıkları okullarda böyle bir deneyime sahip olmadığı sadece %16,7'sinin sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Okulun IB Statüsü; Araştırmaya katılan okulların %83,3'i onaylanmış okul, %16,7'si aday okul olduğu tespit edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Yönelik Bulgular

İlk Yıllar Programına İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
<i>Beden eğitimi branşını düşündüğünüzde kendinizi programın neresinde görüyor ve tanımlıyorsunuz?</i>	Eğitime açık tarafında İletişime açık tarafında İşbirliğine açık tarafında Programın başında Sürekli öğrenen, değerlendiren

K1 (...) “Eğlenceli, öğretici, sorgulamaya açık; hem öğretmen hem de öğrenciler ders boyunca aktif kalıyor.”

K2 (...) “Olumlu taraftayım Aslında ilk burada tanıştım programla sorgulama programı olarak her zaman çocuklarda genel olarak baktığımda çok ciddi faydalarını görüyorum sorgulayan soru soran çocuk bence her zaman konuya daha hakim olabilen korkusuz empati yapabilen kendini daha iyi hisseden çocuklar. Benim için ilk yıllar programı tabii ki de olumlu.”

K3 (...) “Öğrenci merkezli olması sorgulama yaptırması güçlü yönü, olumsuz tarafı bizim ülkemizde sınav sistemine pek uygun değil.”

K6 (...) “2008 yılında ilk PYP ile tanıştım. Okulumuz daha önceden çalıştığım okul ilk yıllar programına başvurmuştu ama kendimizi aday okul adlandırmamız gerekirken PYP okuluyuz diye afiş asmıştık caddeye, bu programa olan yabancılığımızı gösteriyordu aslında sonrasında yıllar içinde eğitimlerimiz başladığından programlamanın, ünite planlarının neler olduğunu kısmen öğrendik. Burada tabii yeniliklere açık olmak esas önemli olan kısım ve öğretmenler olarak her zaman hayatımızda öğrenme var oluyor ve programı sürdürebilmenin en önemli kısmı eğitime açık olmak gerekiyor’.”

Veriler incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin programı tamamen biliyoruz demediklerini aksine sürekli gelişime açık ve yenilikçi olmasına dikkat çekmişlerdir. Örneğin bir beden eğitimi öğretmeni K5 (...) “ben hiçbir zaman programın kıyasında köşesindeyim ya da tam ortadayım, program benden sorulur diye bir şey diyemem, kendimi çok daha farklı konumlandırıyorum. Alan olarak ne her şeyi yönlendiren ne de çok uzağında olduğumu diğer branşlarda ki arkadaşlarımda olduğu gibi sorgulamaya onlarla kendimi aynı uzaklıkta görüyorum.” Derken diğer öğretmenler;

K4 (...) “Geriye baktığımızda aldığımız yol fazla olsa da yapılacakları düşününce baştayıp.”

K3 (...) “Programı her yıl yeni öğreniyorum gibi ve içine dahil olmaya çalışıyorum.”

K2(...) “Hala öğreniyorum, hala başındayız programın.” Diyerek, programa karşı pozitif ve olumlu baktıkları yönünde görüş belirtmiştir.

İlk Yıllar Programının Güçlü ve Gelişime Açık Yönlerine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema
Programın Güçlü ve Gelişime Açık Yönleri	Öğrenci Merkezli Sorgulaması Güçlü Hayal gücü Değişik Öğretme Modellemeleri MEB Benzerliği Sınav sistemimizle ortak paydada zor birleşmesi Öğrenci ihtiyacını görebilen Programdaki yenilikler kolay alımlıdır Disiplinler arası uyum Sürekli sabit değil, esnetilebilir

Araştırma verileri incelendiğinde; Öğretmenlerin programın sürekli eksikliklerini görerek yenilediğini ve bunu yaparken çok keskin geçişler yerine daha uygulanması mümkün olarak başladığı hakkında görüş bildirmiştir.

K6(...)”Beden eğitimiyle alakalı olarak söyleyecek olursam beden eğitiminin Türk toplumunda olan olumsuz bir yaklaşımı var; topçu, ya da beden eğitimi işte ver topu oynatsın, serbest bırak Kişisel, toplumsal beden eğitimi diye adlandırdığı kısımda toplum içinde yaşamının kişinin kendi fiziki yapısını geliştirerek hem sosyal hem kültürel anlamda kendisini daha yukarı nasıl taşıyabileceğini vurgulayan ve PDR ile toplumla beraber nasıl daha kuvvetli bireyler yetiştirilebilir, onu öğretmeye çalışıyor. O yüzden de Türkiye deki beden eğitimi bazında çok daha iyi yerlere getirebilecek güçlü bir programdır”.

K5(...) “Bana göre programın en güçlü yönü şu; kendi güçsüz yönlerinin farkında ve onun için sürekli bir değişim olması gerektiğini düşünüyor zaten ve bunu karşı tarafa çok iyi yansıtıyor. 7-8 senedir bu programı uyguluyoruz belki bu seneki kadar büyük değişiklik olmadı ama hep kendi içinde değişimler vardı ve geri bildirimleri bizlerden alıyordu. Program kendisinin açık yönlerinin farkında ama buna bir açıklık olarak bakmıyor dönüşümlü düşünmesini yapıyor. Buradan MEB programlarına gönderme yapmak gerekirse ki ben MEB programlarına karşı değilim ama orda ki değişimler çok sert oluyor, IB programlarında geçişler daha yumuşak ve daha ikna edici ve daha da inandırıcı şekilde oluyor.”

K2(...)”İlk yıllar programında en güçlü yönü süreklilik. Bence çok önemli öğretmenin sürecin içinde olması ve sürekli olması bu programın ilkesi. Buna gönüllü olman gerekiyor, bakış açınızın bu programla mutlaka uyuşması gerekiyor. O yüzden buna inanan ve inandığı şeyi yapmak isteyen öğretmenlerle çalışmak çok önemli çünkü belli alışkanlıkları olan ve uzun yıllar bu şekilde çalışmış öğretmenler vazgeçmek istemiyorlar ve size engel olabiliyorlar bunu da kesinlikle garip bulmuyorum çünkü onlar da bir eğitim felsefesinden geliyor ve bazen felsefeleriniz çakışabilir. Programın gelişime açık yönü olarak yeni öğretmenlere daha fazla fırsat verilebilir bu konuda benim de ciddi çelişkilerim var başlangıçta yeni bir öğretmenin bir kaç program verilse bu sadece ilk yıllar programı değil bambaşka eğitim programları da olabilir bu şekilde öğretmenle çalışırsan geri dönüş almak daha kolay olabilir.”

İlk Yıllar Programı ve MEB içeriğine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema
İlk yıllar programı ile MEB içeriğinin ilişkilendirilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?	MEB Alt ve üst kazanımları KTBE ile oldukça benzer MEB değişiklikleri çok sert ve keskin olabiliyor Ortak kısım çok ama derse yaklaşım farkı var Herkes KTBE öğretmenidir, MEB’de ilkökul da sınıf öğretmenleri beden eğitimi öğretmenidir. Dersi isimlendirme farkı Denetim Kanıtlar

K4(...)”İlk başta zorlansak da MEB her sene kazanımları biraz daha iyileştirdiği için sorunlar azalıyor.”

K5(...)”En büyük fark bir defa isimde; MEB deki isime baktığınız zaman, fiziksel etkinlik ve oyun daha öncede farklıydı spor değişti oyun oldu. İsime kodlanıyor herşey; PYP şöyle diyor

kişisel, toplumsal beden eğitimi; kişinin içindeki fiziksel toplumsal her durumuyla ilgilendiği mesajı veriyor. İlişkilendirdiğimiz zaman ortak kısımları var ama isimlendirmede bile bence yaklaşım farkı var. Bu söyleyeceklerim içinden asla MEB yapmış olduğu programa karşı çıktığım anlaşılmasın hatta çok doğru yaklaşıtları kısımlar var. MEB de şöyle bir durum var beden eğitimi dersini, beden eğitimi öğretmeni yapar, alan bilgisi olan yapar programı okuduğunuz zaman beden eğitimi öğretmenini karşılıyor bunu okuyan kişinin beden eğitimi öğretmeni olduğu düşünülmüş ama bizim ilkokullarda beden eğitimi öğretmeni atanmıyor. PYP baktığınız da beden eğitiminde herkes bir kişisel, toplumsal beden eğitimi öğretmenidir, herkes bir dil öğretmenidir, herkes bir matematik, sosyal, sanat öğretmenidir. MEB yaklaşımında müfredatı karşıma aldığım da grafikler müfredatta dikkatimi çeker, bir tanesinde iç içe geçmiş daireler var birey, sosyal çevre ve en dışta fiziki çevre var. Grafikte geçişkenlik yok. PYP de buna benzer bir grafik var o ise daha geçişken ve halkalar birbirine değmektedir.”

K2(...)"Kesinlikle ikisini de birbiriyle ilişkilendiriyor ve çok faydalı buluyorum. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni programına baktığınızda branş itibari ile ilk yıllar programı çok yakın şeyler yapmaya başladılar gerçekten sistemde bir takım değişiklikler görüyorum ve artık buna müsait hazır olduklarını düşünüyorum. Kazanımlarımız bu yıl kesinlikle çok daha başarılı, başlıklarımız daha kısa, çocuğu daha çok sorgulatan sürecin içine aldıkları, öğretmenin daha az aktif olduğu öğrencinin daha çok aktif olduğu planlanan kazanımlar var ve bence çok daha iyi bir yöne doğru gidiyor.”

K1(...)"İki programının da benzer yönleri fazla olduğu için zorlanmıyorum fakat altı ünite olduğu için MEB' de bulunan üç üniteyi entegre etmekte bazı zamanlar zorlanıyoruz”.

Öğretmenler; MEB öğretim programı ile KTBE arasındaki benzer ve farklılıklardan da bahsetmiştir.

K3(...)"Benzer yönü öğrenci merkezli olması. Disiplinler arası işbirliği ise farklı yönü”.

K6(...)"Değer bulma açısından bence ikisi farklı diye düşünüyorum. MEB de sizden kanıt istiyor ama biz yapamıyoruz. Eylem olarak baktığımız zaman fiziki gelişim karneleri, rubrikler var ama kaç beden eğitimi öğretmeni öğrencisini listeleriyle kontrol ediyor. Ölçme değerlendirmemiz bence MEB kısmında en alt olan kısmımız. PYP de ünite planlarında entegre olduğumuz ve alanımızla alakalı yaptığımız kısımlarda yaklaşım farklılıkları oluyor”.

İlk Yıllar Programı kapsamında beden eğitimi dersinin içeriğine (kapsam- sıralama) ilişkin görüşler.

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
<i>KTBE Kapsam ve sıralama ilişkin görüşler.</i>	Özgün Program
	Sorgulamaya yönelik
	Süreç odaklı
	Ortak planlama
	Her ders ölçme ve değerlendirme
	Öğrenci merkezli
	Kanıt odaklı
	Esnek
	Yaratıcı
	Okulun fiziki Durumu

Araştırma verileri incelendiğinde; K2 (...)"Yıllar İçinde bunu çok geliştirdik bizim burada ilk yaptığımız kapsam sıralamamız hiçbir şey bilmeden başlamıştık tüm evraklarımızı önümüze

döktük ve ilk yıllar programı gerçekleştirmek kitapçığını hepsini tek tek aktif yaşamdan, etkileşimden, kimlikten çıkartıp kendi kapsam ve sıralamamızı oluşturduk”.

K5(...)"Programı oluştururken çok zorlandık. Bir önceki uyguladığımız yaklaşımdan nasıl uzaklaşacağız, alışkanlık var arkanızdan gelen bunu bırakmak zor. En önemli değişiklik nasıl oldu programda biz kapsam sıralama dökümanımızı kendimiz yapabileceğimizi öğrendiğimizde çok heyecanlandık. Bizim okulumuza ait, bizim baştan tasarlayıp uygulayabileceğimiz bir programımız olacaktı. Çok güzel harika ama çok zormuş. Çünkü süreç içerisinde sizin okulunuzun fiziki durumu demografik özellikleri, bütçeniz, okulun misyon ve vizyon bir sürü durum için içerisine giriyor. Kimlik, etkin yaşam, etkileşimler ayrı ayrı her birini ünitemize dahil etmek zorladı. En başından bizim alışkanlığımızın şu olduğunu fark ettik biz beceri odaklı üniteler geliştiriyoorduk. Süreçte destek aldık mutlaka iletişime geçtik. Okullarda dezavantajımız şu oldu; Türkiye’de azdı o zamanlar pyp okulu, yurtdışıyla iletişime geçtik, dil bariyeri ortaya çıktı diğer arkadaşlar açısından ama dil biliyor olmamız bu noktada bize avantaj oldu. Dediğim gibi en önemli kırılma noktaları buralardı”.

K4(...)"MEB daha fazla beceri üstüne odaklanmış. Bazı becerileri PYP kazanımları karşılamıyor”.

K6(...)"Bizim PYP gerçekleştirmek kitabında hangi alanların kapsam sıralamada beden eğitiminin içinde hangisinin PDR’nin içinde olduğunu ayıran kısım var. Aktif yaşam hareket edebilir olduğumuz kimlik kim olduğumuz, bunlar bizim aslında PYP ile MEB en uyumlu olduğu kısımlar çünkü tamamen örtüşüyor aslında bizim alt alanlar üst alanlar kısmında o yüzden kapsam sıralamalar bizim için önemli olan kısımları yapabilir olmamızı sağlıyor”.

Beden Eğitimi Dersi Öğretmenlerinin; Beden Eğitimi Dersinin, İlk Yıllar Programındaki Yerine İlişkin Görüşleri.

Tema	Alt Tema
Beden eğitimi öğretmenlerinin branşlarının ilk yıllar programındaki yerine ilişkin görüşleri	Hareket becerisi Sosyal gelişim Psikolojik gelişim Motor gelişim Disiplinler arası yaklaşım

K4(...)"Tüm ünitelere dahil olmaya çalışıyor olsak da, bağımsız planlarla hareket becerilerini geliştirmek için uğraşyoruz. Ana fikir düzenlemelerinde KTBE’nin fikri alınmıyor.”

K6(...)"Beden eğitiminin fiziki olarak gelişmesini desteklemenin yanında ruhsal olarak çocuğun çok desteklendiği bir alan çünkü çocukların spor yapmaları, hareket etmeleri, spor ortamlarında olabilmek bunların hepsi beden eğitimiyle oluyor ve ilk yıllar programı 3 yaş itibariyle başlarken bizim okulumuzda hem kulüp hem de beden eğitimi saati açmamızın sebebi devlet kaldırmışken onlara bir şekilde bu imkanları sağlamak. Ne kadar hareket ederlerse oradan kazanacakları becerileri toplayıp sunmaları çok daha yararlı ve kolay olacaktır”.

K5(...)"Öğrencilerin gelişiminde fiziki, sosyal, psikolojik gelişim, motor gelişimin çok önemli olduğunun farkındayız ama bu gelişimlerin aynı zamanda hayatın içerisinde birbirine değişiyor olması öğrencinin bunu fark ediyor olması çok daha önemli bunun içinde disiplinler arası etkileşim bizim olmazsa olmazımız. Çocuk farkında aslında top oynarken bir fizik problemi

çözüyor, koşarken bedeninin farkında; bizim işte bunları koparmadan, kuvvetlendirerek onlarla öğrenme yolculuğuna devam etmemiz gerekiyor”.

Beden Eğitimi Dersi Kapsam Sıralamasının Okullar Tarafından Özgün Olarak Oluşturulan Sorgulama Programına Entegrasyonu Hakkında Görüşler

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
<i>Sorgulama programına entegrasyon hakkında öğretmenlerin görüşleri</i>	Bağımsız planlar kurtarıcı Yıllık plan Ortak klasör Zorlayıcı

K4(...)”Bizim entegrasyonumuz da sorun çıkmıyor: çünkü biz bağımsız planlarla elimizi güçlendiriyoruz”.

K6(...)”Kapsam ve sıralama diye söylediğiniz zaman aslında çok korkutucu gibi geliyor sanki bilinmez bir şey gibi eyvah diyebiliyorsun. Kapsam sıralama aslında yıllık planın farklılaştırılmış hali”.

K5(...)”Kapsam ve sıralamada dökümantasyon ile ilgili bahsetmek gerekirse; bizim için en önemli şey kanıt. Bir çalışma yapılabilir, planlanabilir, ya da tersine olabilir ama o derste ne yapıldığıyla ilgili mutlaka bir kanıt ihtiyacımız var. Ben bunun için bireysel olarak video çekimlerini çok fazla kullanıyorum. Daha sonra öğrencilere izletmek ve onların kendilerini izlemesi ya da o çalışmaya bağlı olarak yaptığımız herhangi bir çalışma bu akıl haritası olabilir bir anket, röportaj olabilir ortaya çıkan ürününün hangi çalışmayla bağlantılı olduğunu hatırlamaları ve bunu tam kurabilmeleri için video çok etkili olduğunu düşünüyorum. Farklı yola ihtiyaç duyan öğrencilerde var o zaman onlara yazılı ya da farklı kanıtlar yapmaya çalışıyorum. Bunlarda kapsam sıralamaya dahil edilerek planlanabilir”.

Beden Eğitimi Dersi Kapsam ve Sıralamasının Okullar Tarafından Özgün Olarak Oluşturulan Diğer Derslerin Kapsam ve Sıralamalarına Entegrasyonu Hakkında Görüşler

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
<i>Diğer Derslerin Kapsam ve Sıralamasına Entegrasyonu hakkında görüşler</i>	Öğretmen birliği Öğrenci bütünlüğü Konu bütünlüğü Ortak planlama

K4(...)”Diğer derslerle ortak çalışmalar içine giriyoruz. Sınıf öğretmenleri ve yabancı dil başta olmak üzere beraber etkinlikler planlıyoruz”.

K2(...)”Kesinlikle yapılmalı ve kesinlikle herkesin bir kapsam sıralaması olması gerektiğini düşünüyorum çünkü sosyo-ekonomik düzeyler öğrencilerin aile yapısı nereden geldikleri aslında bunlar çok önemli, bu ihtiyaçlar farklılık gösterebiliyor. En kıymetlisi bunlar; yaşantı ile belirlenmiş, evet çok kıymetli eğitim programcıları var akademisyenler var ama içinde olmadıktan sonra sadece oturup yazmak havada kalıyor asıl kıymetli olan deneyerek yapılmış olanlar tabii ki çocuklarla birebir yaşayarak yaptığımız programlar en kıymetlileri, okulun kapsam ve sıralamasına kendi deneyimleri ve tecrübeleri ile getirdiği yer en önemlisidir”.

Beden Eğitimi Dersi Öğretmeni Olarak Dersiniz Kapsamındaki “Kimlik” Öğrenme Bareminin İçeriğine İlişkin Görüşler

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
“KİMLİK” Öğrenme Baremine İlişkin Görüşler	Duyusal Kişilik Gelişimi IB felsefesi Değer, inanç, tutum Güvenlik Öğrenme Profilleri Kendini İfade Etme

Araştırma verileri incelendiğinde;

K4(...)”Kimlik birimleri bence iyi ve duyuşsal olarak beklentileri karşıılıyor”.

K3(...)”Çocuklarının kişilik gelişimlerini destekliyoruz. Öğrenme profilleri bunun içerisinde”.

K6(...)”Kimlik diye söylediğiniz zaman biz kimiz teması giriyor işin içine. Burada dünya insanı yaratmaya çalışıyoruz aslında IB programının felsefesi bu sınırları kaldırmak insanların birey olarak her yerde her zaman yaşayabilmesini sağlamak. Ondada beden eğitimi her zaman aktif oluyor. Siz PYP öğretmeni ol olma iyi insan olarak çocuğa her yönü bu derste kazandırabilirsiniz”.

K5(...)”Kimliğin, etkileşimlerin nelere vurgu yaptığı ile ilgili şöyle diyebilirim; kimlik daha çok öğrencinin, bireyin, inançlarının, değerlerinin, tutumlarının, kendi deneyimlerinin ve duyuşlarının ne olduğunu fark etmesi için olan bir alan, aynı zamanda kişinin kendi güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerinin neler olduğunu öğrendiği bir yer. Zorluklarla nasıl mücadele edecek karşısına çıkan problemi nasıl çözecek, çözerken kendisi neler yapıyor onu fark edeceği bir alan. Etkin yaşama geçtiğimiz zaman ise biraz daha sağlıklı bir yaşam sürebilmek, doğru beslenmek için düzenli bir fiziksel faaliyete nasıl geçebilir, nasıl sürdürebilir, hayatının nasıl bir parçası haline getirebilir, güvenliği ile ilgili aslında kendi güvenliğini nasıl sağlayabilir; bunlarla ilgili çalışan bir alan. Etkileşim neredeyse biraz daha sosyal yönü ortaya çıkıyor öğrencinin çevresinde olup bitenle nasıl bir bağı var; Kendisi etkin bir yaşam sürerken etrafında neler olup bitiyor olup bitenlere karşı kendisi nasıl tepkiler gösteriyor çevreye karşı duyarlılığı nedir bunun üzerine çalışan alandır”.

Beden Eğitimi Dersi Öğretmeni Olarak Dersiniz Kapsamında ki “Aktif Yaşam” Öğrenme Bareminin İçeriğine İlişkin Görüşler

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
“AKTİF YAŞAM” öğrenme baremi içeriğine İlişkin Görüşler	Hareket kompozisyonu Değerlendirme Öğrenci liderliği Bireysel Takip Oyunlar Dans, sanat Zinde olma Beden-ruh bütünlüğü

K1(...)”Her öğrenciyi aktif yaşam baremi ile ilgili değerlendirmeye alıyoruz. Uygulamalara verdikleri performans göre görüş alıyorlar. Yapamadıkları hareketleri etkileşim yolu ile öğrenmeyi deniyorlar”.

K2(...)”Kimlik, aktif yaşam, etkileşim; hiç biri birbirinden bağımsız olamaz benim görüşüm bu şekilde evet çocukların hareket kompozisyona uygun oyunları bütün olarak ele almamız gerekiyor ve Bence her çocuğum tek tek izlenebildiği bir değerlendirme, öğrenci takip formları mutlaka bu alanda elinizde olmalı”.

K6(...)”Aktif olmayı prensip olarak kabul edebilmek küçük yaşlarda geçerli oluyor siz çocuklara bunu alışkanlık haline temelde verirseniz sürdürebilir olması daha kolay oluyor. Bireysel takip, hareket kompozisyonu, oyunlar, macera zorlukları, sağlıklı bağlantılı zindelik, dans gibi öğrenme deneyimleri içeriğine ilişkin bu konuların hepsi beden eğitiminin içinde olup dersi besleyenler konular aslında”.

Beden eğitimi Dersi Öğretmeni Olarak Dersiniz Kapsamındaki “Etkileşimler” Öğrenme Bareminin İçeriğine İlişkin Görüşler

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
“ETKİLEŞİMLER” Öğrenme Baremine İlişkin Görüşler	Toplumsal boyut Sürecin tamamı Tüm kazanımların ortaya çıkışı Duyarlı birey

K6(...)”Öğrencinin neyi bilmelerini istiyoruz; kimlik, aktif yaşam ve etkileşim. Toplumsal olan kısmı etkileşim, toplum içinde olduğunda neler yaşayabiliyor, çocuğun kimlik benliğini kazandırdın, aktif yaşam sağlattın peki bu sefer etkileşime geldiğinde grup içinde olamıyor”.

K2(...)”Etkileşim; çocuğun sadece branş bazında değerlendirdiğimizde beceri odaklı çocukta eğer kilosuna varsa kendine özgüveninde sıkıntısı varsa utanıyorsa var olan potansiyeli size hiçbir şekilde sunamıyor. Çocuklara fırsat verme konusunda ilk yıllar programının kesinlikle destekliyorum. Etkileşim programın son aşaması değildir; yani sürecin içindedir hayat boyudur”.

Beden Eğitimi Dersi Öğretmeni Olarak Dersiniz Kapsamında IB Öğrenen Profili Özellikleri ve Uluslararası Bilincin Geliştirilmesine İlişkin Görüşler

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>
IB Öğrenen Profili ve Uluslararası Bilincin Geliştirilmesine İlişkin Görüşler	Olimpik ruh Dünya insanı Meraklı bireyler Sosyal sorumluluk Farkındalık Araştıran, yenilikçi öğretmen

K1(...)”Okuldaki tüm öğrenciler IB öğrenen profili özelliklerinin neler olduğunu biliyorlar ve bunun bilinciyle hareket ediyorlar”.

K2(...)”Öğrenen profili olarak baktığımızda sınıf öğretmeni ile branş öğretmenleriyle aynı bütündeyiz. Bu özellikleri dersin bir kısmında mutlaka çıkartıyorsunuz öğrencilerin derste bu profillerin hepsine hakim ve bu zincir hiç kopmuyor. Öğrencinin farkındalığı yüksek, sergi süreci özellikle ilk yıllar programının mezuniyetidir, sosyal sorumluluk projeleri yapılabilir. O ünitenin konusu ile alakalıdır orada gerçekten çocuklar biliyorlar bu özellikleri. Ben çocuklarla kendi dersim içinde de mutlaka uyguluyorum bu profilleri. Derste çocuk bunun farkındalığında mutlaka olmalıdır”.

K6(...)”Dünya insanı olabilmek diye adlandırdığımız kısımda, sonuçta iyilik dünyaya göre değişiyor mu? Sokak hayvanlarına yemek vermek bu iyiliği yaptığın zaman duyarlı olmak ülkeler bazında farklılık göstermiyor. Akademik olarak kendimizi geliştirmeye açık ve çocuklara yararlı olmak için yapmak istediklerimizi yukarıya nasıl taşıyabileceğimizi araştıran öğretmenler olmamız bunun için de okumamız gerekiyor. Eğitim ve yeniliklere açık olmamız gerekiyor”.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin İlk Yıllar programı (PYP) kişisel, toplumsal eğitim ve beden eğitimi (KTBE) kapsam sıralama ile MEB öğretim programına ilişkin görüşleri incelenmiş ve belirlenen amaçlar doğrultusunda da şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından, öğretmenlerin ilk yıllar programına olumlu yaklaşan, planlı, süreç odaklı, gelişime açık, deneyimli ve kendilerini programın her zaman en başında ve yeniledikleri görülmektedir. PYP uygulama deneyimi ve bilgi birikimine sahip oldukları, zamanla programın kapsam ve sıralamasına entegre oldukları görülmüştür. İlk yıllar programını uygulamaktan memnun olan öğretmenlerin programa olumlu baktığı, bu programı öğrendik ve herşeyi tamamladık diye bir durum olmadığını sürekli kendilerini revize ettikleri belirlenmiştir. Programın Türkiye’de sınav sistemiyle çok uygulanabilir olmadığı zaman zaman bunun zorlayıcı olabildiği ancak tüm disiplinler arası derslerin ortak planlamayla oldukça faydalı olduğu düşünülmektedir. KTBE kapsam sıralaması ile MEB beden eğitimi dersi öğretim programı arasındaki farklı ve benzer yönleri bakıldığında; öğretmenlerin MEB’ de ki yeni düzenlemelerle kazanımların çok daha rahat kapsam sıralamalarına örtüştürdüklerini, değişimlerin MEB de çok daha sert olduğunu geçişlerin daha uygulanabilir olması gerektiğini vurgulamıştır.

Beden eğitimi dersine ilkokulda giren öğretmenlerin bu alana sahip kişiler olması gerektiği, ilk yıllar programında herkesin bir KTBE öğretmeni olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin planlarını her yıl revize edecek öngöründe olması okulların KTBE öğretmenlerini her yıl değiştirmesinde olumsuz sonuçlar getireceğine varılmıştır.

İlk yıllar programını uygulayan öğretmenlerin, kanıt ve geri bildirimle yönelik ders planları ölçme değerlendirme açısından kendilerini alanda daha güçlü kıldığı, bu anlamda MEB öğretim programında denetim ve kanıtın daha güçlü olması gerektiği vurgulanmıştır. Etkili ölçme-değerlendirme çalışmalarının süreç içerisinde planlanmasının önemi MEB öğretim programında da yer almaktadır. Ortak planlamalar ile diğer branş öğretmenleriyle etkileşimlerinin derse çok katkısı olduğu, disiplinler arası çalışmanın zor ama çok faydalı bir süreç olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler, Kimlik, Aktif Yaşam ve Etkileşim öğrenme baremleri için; birbiriyle sarmal olduğu, beden eğitimi dersiyle; öğrencilerin hem sağlıklı hem aktif spor yapan hem de sosyal etkileşimi kuvvetli ve her anlamda duyarlı öğrenenler yetiştirebildiği sonucuna varılmıştır.

Alan yazında araştırma sonuçlarını destekleyen farklı araştırmalar mevcuttur. Programı uygulayan okulların artması bu alanda araştırmaların daha çok yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Altun ve Doğan (2015) yılında yaptıkları çalışmada MEB ve PYP programlarının aynı anda uygulamaya çalışmanın zorlukları ve PYP öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre mesleki açıdan daha donanımlı olması bu durumda iş imkanlarının daha fazla olduğu ayrıca iş yükü sorumluluklarının da fazla olduğu görüşler saptanmıştır.

Güler ve Yaltırık (2011) ilk yıllar programının MEB öğretim programları ile uyuşmayan yönleri olduğunu, planlama aşamasının uzun sürmesinin programın zayıf yönleri olarak belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan eğitim programlarında bazı düzenlemeler yapılarak, PYP'nin olumlu yönlerinden yararlanılması önerilmiştir. Çamlıkaya (2007), MEB resmi müfredat programı ile İlk yıllar programının kolayca uygulanabileceğini ve altı temada toplanabileceğini belirtmiştir. Branş öğretmenlerinin kendilerine özgü oluşturdukları kapsam sıralama dokümanında ki yaşadığı zorlukları destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunu destekleyen bir başka çalışma sonucu ise; Weiss (2013) 'ün öğrenen profilleri üzerine yaptığı çalışmadır. IB'nin öğrenen profillerinin uygulanması hakkında öğretmenlere yoğun eğitimler sunmasını önermektedir. Böylece öğretmenler Uluslararası bilincin geliştirilmesinde daha aktif ve anlayan öğrenenler olarak programa dahil olacaktır.

Twigg (2010) yılında yaptığı çalışmada; İlk Yıllar Programında, öğretmenlerin uygulamaları, değerleri ve inançları, hakkındadır. Bu çalışma ile sorgulamaya dayalı öğretim üzerinde ve öğretmen değerleri üzerinde durulmuştur. Öğretmenler programda kendilerini, yeteneklerine ve yapabileceklerine inanma, açık fikirli olma, esnek ve uyarlabilir, eğlenceli ve heyecan verici olarak tanımlamışlardır. İlk Yıllar programı kapsamında aldıkları haftalık okul temelli mesleki gelişim kursları, çalıştaylar sayesinde çocukların öğrenme isteklerinin ve heyecanlarının arttığını gördükçe sorgulama sürecini daha çok benimsediklerini ve kendilerinin de çocuklarla birlikte öğrendiklerini belirtmişlerdir (Twigg, 2010). Araştırma kapsamında beden eğitimi öğretmenlerine ilk yıllar programına ilişkin görüşleri sorulduğunda benzer duyguları ifade ettikleri görülmüştür. Sonuç olarak; ilk yıllar programı uygulama yetkisi onaylanmış okullarda ki beden eğitimi öğretmenleri, eğitim-öğretim yılı başında ayrıntılı bir planlama süreci geçirdiklerini, kapsam sıralama belgelerinin oluşturulmasında ki zorluğa rağmen yıl içerisinde planlama açısından çok daha aktif ve verimli ders işlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin programa olan pozitif inançlarının bu süreci verimli geçirdikleri sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

- AKDOĞAN, A. (2014) Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya PYP Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi.
- ALTUN, S. Doğan, Z., (2015). PYP (İlk Yıllar İçin Program) Uygulamasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi. Siirt üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı 1.
- BERK, E. Laura (2008). Child Development. Prentice Hall PTR.
- BIKMAZ HAZIR, Fatma (2006), "Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler", Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt.39, S.1, ss.99-116.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2009). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- ÇAMLIKAYA, E. (2007), IBPYP Programına yakından bir bakış ve Türk Milli Eğitim Müfredatını uygulayan bir ilköğretim okulunun, IB PYP'ye göre hazırlanmış müfredatından örnek çalışma. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü- Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, 2007.

- GETCHELL, Leroy Alfred, (2010) “Uluslararası Bakalorya İlköğretim Yıllarının Öğretmen Felsefesi, Etkinlik Algıları ve Eğitim Üzerine Etkileri Üzerine Etkileri” (2010). *Elektronik Tez ve Tezler*.
- GÜLER, T. ve YALTIRIK, İ. (2011), Erken Çocukluk Eğitiminde İlk Yıllar Programı'nın Öğretmen Görüşleri ile İncelenmesi, Eğitim ve Bilim, Cilt 36, Sayı 160.
- IBO(2008), PYP yi gerçekleştirmek: Bir PYP Okulunda Pedagojik Liderlik. Uluslararası Bakolarya Peterson House, Cardiff, Wales,UK. Syf, (19-20-21)
- IBO (2010), PYP yi gerçekleştirmek: Uluslararası İlköğretim İçin Müfredat Çerçevesi. International baccalaureate Peterson House, Cardiff, Wales, UK.
- IBO (2015) , İlk Yıllar Programı, International baccalaureate “Daha İyi Bir Dünya Eğitimi İçin” IBO 2015. IBAEM.
- IBO 2019, <https://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/>, “İlk Yıllar Programı Uygulayan Okulların Raporu” , Erişim Tarihi: 02.10.2019.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018), Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=443> , Erişim Tarihi: 08.10.2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012), Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_04/12041418_120416ozel_ogretim_kurumlari_yonetmelik.pdf, Erişim Tarihi: 08.10.2018.
- PYP, KTBE (2007), “Kişisel, Toplumsal Eğitim ve Beden Eğitimi Kapsam ve Sıralamasına Giriş Kitapçığı”, 2007.
- TWİGG V. V., (2010), Teachers’s Practices, Values and beliefs for successful inquirybased teaching in the international baccalaureate primary years programme. Journal Of Research İn International Educaiton. Vol 9, Issue1, pp. 40-65.
- WEİSS, K. (2013), Teachers' perspectives on assessment of the learner profile attributes in the primary years programme. A Master’s Thesis. The Program Of Curriculum And Instruction, Bilkent Üniversitesi, ANKARA (2013).
- YARIMCA, Ö. (2011), “Disiplinler arası Yaklaşım Dayalı Bir Durum Çalışması”, Akademik Bakış Dergisi. Sayı: 25 Temmuz – Ağustos 2011.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

From early childhood to the end of primary school, physical development takes place in a rapid process and change.

This process starts with walking and jumping skills and continue with the development of these features.

In this period of development, both physical, social, emotional and cognitive development is supported through curriculum in schools.

From this point of view, only supporting the physical development processes of learners can cause some misconceptions.

Physical development includes physical, social, cognitive and emotional development processes and prepares learners to become adults in the society (IBO, 2008).

In addition to this, physical development is related to the well-being of the individual.

Physical, social, cognitive and emotional development needs to be supported as a whole in order to be able to observe well-being of individuals.

The individual who is self-actual in all these developmental processes turns into a healthy individual in every field in the society.

Individuals who are raised in this way can continue their lives by having an active, healthy lifestyle, makes sense of their own life, establishes and maintains relationships with others and reflects on themselves.

Method

Descriptive analysis and semi-structured interview forms, which are qualitative research methods, were used in the study.

In order to define the demographic characteristics of the participants, a questionnaire was administered before the interview.

All IB Primary Years Programme world school in Turkey since 2018-2019 academic year constitutes the population of the study.

The working group representing this population was selected by appropriate sampling method and six Physical Education teachers, who are working in Ankara, Istanbul and Adapazari, from six different schools constituted the study group.

A questionnaire, a semi-structured interview form were used for this study.

Data collection process for interviews were conducted individually and face-to-face with the teachers who lives in Ankara, and with the teachers it was conducted with an online meeting via Skype. Consent was taken from the participants to record the interview.

In the scope of this research, SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences) program was used in the analysis of the data obtained from the quantitative part of the research.

The data on the variables of the participants were presented as explanations. The analysis of the data in the qualitative part of the research was evaluated and interpreted by descriptive analysis approach.

The data obtained according to this approach are summarized and interpreted according to a predetermined framework or themes.

Results

From the results of the research, it shows that teachers approaches positively to the first years program, they are process oriented, always open to development and they are always new and renewed.

It has been stated that teachers have PYP implementation experience and knowledge and over time they are integrated to the scope and process of the program.

It was determined that the teachers who were pleased to implement the program in the first years looked at the program positively, they stated that it is not like “we learned this program and we have completed everything” and that they are constantly revising themselves.

It is thought that the program is not feasible with the examination system in Turkey, where from time to time it can be very challenging but that all of interdisciplinary courses were quite helpful with joint planning.

When we look at the different and similar aspects between the KTBE scope ranking and the curriculum of MoNE physical education course; with the new regulations in the MoNE the teachers overlap the gains more easily in the scope, that the changes are much harsher in the MoNE and that the transitions should be more applicable.

It was emphasized that the teachers who entered the physical education course in primary school should be people from this field and that in the first years program everyone was a KTBE teacher.

It is concluded that teachers are capable to revise their plans every year will have negative consequences for schools to change their teachers every year.

It was emphasized that the teachers who applied the early years program made themselves stronger in the field in terms of assessment and evaluation of lesson plans for evidence and feedback, and in this sense, supervision and evidence should be stronger in the curriculum of MoNE.

The importance of planning of effective assessment and evaluation studies in the process is also included in the curriculum of MoNE.

It was concluded that joint planning and their interaction with other branch teachers contributed a lot to the course, and that interdisciplinary work is a difficult but very useful process.

Discussion and Suggestion

There are different studies in the literature supporting the research results. The increasing number of schools implementing the program emphasizes the importance of more research in this area. Altun and Doğan (2015) found the difficulties in implementing the MoNE and PYP programs at the same time and that PYP teachers were more professionally equipped than other teachers and in this case indicated that job opportunities were higher and workload responsibilities were also higher.

Güler and Yalıtırık (2011) stated that the first years of the program are incompatible with the MoNE curricula and that the long planning phase is the weaknesses of the program. It has been suggested to make use of the positive aspects of PYP by making some arrangements in the education programs prepared by the Ministry of National Education. Çamlıkaya (2007) stated that MEB official curriculum program and Early Years program can be easily implemented and can be gathered under six themes. The scope created by the branch teachers is unique to the difficulties

they encounter in the ranking document. Public Schools can also collaborate with private schools in the training of questioning teachers who are at the core of this program. Education faculties can now support their students with programs for changing school climates.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Fatma ŞAHİN¹,  Filiz GÜLHAN²

SOLUNUM SİSTEMİNİ ANLAMADA SİSTEM DÜŞÜNMENİN ÖNEMİ

Kabul Tarihi: 16.11.2019 **Yayın Tarihi:** 31.12.2019

Künye (APA): Şahin, F., & Gülhan, F. (2019). Solunum sistemini anlamada sistem düşünmenin önemi. *The Journal of International Education Science*, 21 (6), 121-134.

DOI:<http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.40186>

ÖZ

Her geçen gün yaşamımızda problemler karmaşık hale gelmektedir. Çalışma hayatına başlayan bireylerden bu karmaşık problemleri çözmeleri beklenmektedir. Bu problemlerin çözülebilmesi için daha önce karşılaşmış pratik yapmış olmak gereklidir. Dolayısıyla öğretmenler eğitim sırasında öğrencilerini kompleks problemlerle karşılaştırmalıdır. Öğrencilerin düşünme becerilerini gelişimi öğretmenlerin bilgileriyle yakından ilgilidir. Buradan yola çıkılarak bu çalışma planlanmıştır. Çalışmanın amacı; Fen bilgisi öğretmenliği lisansüstü programına devam eden öğretmenlerin solunum konusunu sistem düşünme ile açıklama düzeylerini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği üstü programına devam eden 16 öğretmen (6 Doktora, 10 Yüksek Lisans) oluşturmuştur. Çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veri toplamak için solunum sistemi sistem düşünme testi, nitel veri toplama aracı olarak da öğretmenlerin çizdikleri kavram haritaları kullanılmıştır. Nicel veriler sonucunda öğretmenlerin sistem düşünme seviyeleri %10'u uygulama- sentez, %30 sentez, %60'ı analiz düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Nitel verileri analizinde ise sistem bileşenlerini belirleme ve sistem bileşenleri arasında basit ilişki kurmada başarıyla, sistem bileşenleri arasındaki dinamik ilişkileri tanımlama ve sistem bileşenlerini etkileşimler çerçevesinde organize edebilmede başarılı olmadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: solunum, sistem, kompleks kavram, sistem düşünme

¹ Prof. Dr. Marmara Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D,
fsahin@marmara.edu.tr

² Milli Eğitim Bakanlığı, Fen Bilgisi Öğretmeni. flzgulhan@gmail.com

THE IMPORTANCE OF SYSTEM THINKING IN RESPIRATORY SYSTEM

Abstract

Everyday problems become more complex in our lives. Individuals who start working life are expected to solve these complex problems. In order to solve these problems, it is necessary to encounter and practice before. Therefore, teachers should introduce their students with complex problems during education. The development of students' thinking skills is closely related to teachers' knowledge. The aim of the study is to determine graduate program science teacher' level of system thinking in the explanation of respiratory subject. The study group of the study consisted of 16 teachers (6 Ph.D., 10 Master) who are attending a science teaching program in a state university in Istanbul in 2018-2019 academic year. Quantitative and qualitative data collection tools were used in the study. Respiratory system thinking test was used to collect quantitative data, and concept maps drawn by teachers were used as qualitative data collection tools. As a result of the quantitative data, it was determined that the system thinking levels of the teachers were at the level of practice-synthesis, 30% synthesis and 60% analysis. In the qualitative data analysis, it was found that while they were successful in identifying system components and establishing simple relationships between system components, they were not successful in defining dynamic relationships between system components and organizing system components within interactions.

Key Word: respiration, system, complex concept, system thinking

GİRİŞ

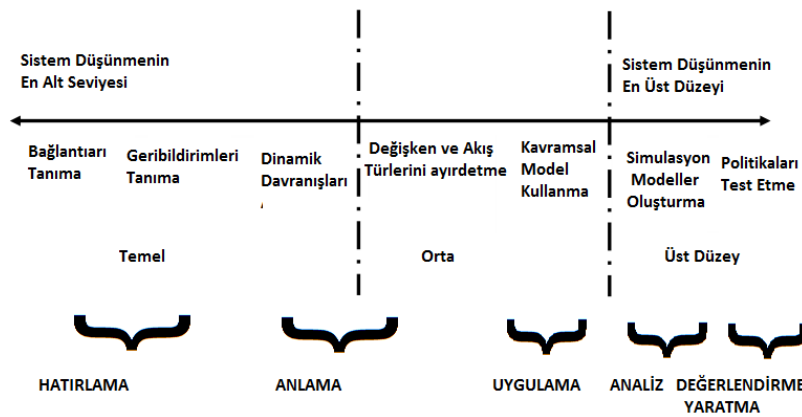
Günümüzde problemler her geçen gün daha kompleks hale gelmektedir. Bunun için bilimde bu problemleri çözen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Sistem düşünme karmaşık problemlere bütüncül bakarak çözümü kolaylaştırmaktadır. Ancak öğrencilerin vücudun çalışma mekanizması, su döngüsü, yer bilimleri gibi kompleks kavramlarda bütüncül düşünmede zorlandıkları belirlenmiştir (Pekel ve Özay, 2005; Assaraf ve Orion, 2005; Hmelo-Silver ve Pfeffer, 2004). Öğrenme zorluklarının sebebi ise, kompleks olayların çoklu bileşenlerinin olması ve sistemin karmaşık olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Daniel ve ark, 2004). Ayrıca sistemlerin örgütsel düzeyleri arasında bağlantıların kurulamaması da başka bir neden olarak gösterilmektedir. Karmaşık sistemlerin yapısal ve davranışsal yönlerini anlamak, bilim insanları için bile zorlu bir süreçtir (Jacobson ve Wilensky, 2006).

Sistem Düşünme Modelleri

Sistem düşünme, sistemin parçaları ve parçalar arasındaki ilişkiyi açıklamaya yarayan ve resme büyük bir açıdan bakmayı sağlayan bir düşünce sistemidir (Assaraf ve Orion, 2005). Dahası, örüntüleri ve ilişkileri tanımayı ve bu ilişkileri daha etkili ve verimli bir şekilde nasıl yapılandırılacağını ele almaktadır. Son yıllarda eğitim sisteminde sistem düşüncesinin araştırılması için, fen bilgisi eğitimi araştırmacıları arasında bir fikir birliği sağlanmıştır (Brandstädter ve ark. 2012). Araştırmalar sistem düşünme seviyelerini kavramanın yararlı bir yolu olarak birçok model ortaya koymuşlardır. Bunlardan biri **Yapı-Davranış-İşlev (YDİ)** düşüncesidir. Karmaşık bir sistemin YDİ modelinin **yapı kısmı**, sistemin bileşenlerini ve aralarındaki bağlantıları ifade eden sistemin ne olduğunu belirtmektedir. **Davranışlar**, karmaşık sistemin nasıl olduğunu, içerisinde meydana gelen nedensel süreçleri belirtmektedir. **İşlevler**, sistemin “neden” inin anlaşılmasını belirtmektedir. Örneğin, diyafram insan solunum sisteminin yapılarından biridir, büzülme ve gevşetme mekanizması, diyaframın davranışına bir örnektir.

Diyaframın işlevi, göğüs boşluğun içinde bir hava basıncı farkını oluşturarak havanın içeri ve dışarı çıkmasını sağlamaktadır (Brandstädter ve ark. 2012).

Sistem Düşünmenin diğer modeli ise, Assaraf ve Orion (2005) tarafından geliştirilen **Sistem Düşünme Hiyerarşi (SDH)**'dir. Bu model, sistem anlayışını değerlendirmek için kullanılan modeldir. Çünkü YDİ modelinden daha ayrıntılıdır ve bu nedenle bize daha doğru bir resim sunar. Assaraf ve Orion (2005), sistem düşünmeyi sekiz hiyerarşik özellik veya yeteneğe göre kategorize edilebileceğini belirtmiştir. Bu sekiz özellik, üç ardışık seviyede düzenlenmiştir: (A) analiz sistem bileşenleri (karakteristik 1); (B) sistem bileşenlerinin (2, 3, 4, 5) sentezlenmesi; ve (C) uygulama (6, 7, 8). Sistem düşünme yedi temel sistem düşünme becerisini içermektedir. Stave ve Hopper (2007) bunu kullanarak, Bloom'un öğrenme taksonomisine paralel sistem düşünme becerisi taksonomisi önermişlerdir (şekil 1).



Şekil 1: Sistem Düşünme Düzeyleri

Bu sistemde yer alan beceriler şunlardır: Ara bağlantıları tanıma, geribildirimleri tanıma, dinamik davranışları anlama, değişken ve akış türlerini ayırtma, kavramsal model kullanma, simülasyon modeller oluşturma, politikaları test etme'dir.

Biyolojik Sistemlerde Sistem Düşünme

Çok çeşitli yapı ve işlevlerden oluşan insan vücudu da kompleks yapılara örnektir. Sistemler bağlamında insan vücuduna bakıldığında genel olarak üç sistem özelliği göstermektedir: (a) hiyerarşi, (b) homeostasi ve (c) dinamizm. Hiyerarşi: Bir sistem hiyerarşiler ile karakterize edilmektedir. Bu tür hiyerarşiler insan vücudunda makro ve mikro düzeylerde görülmektedir (Hmelo-Silver ve ark. 2000). Sistemler ve bileşenleri kendi aralarında ilişki içindedirler. Bu yapılar hiyerarşik bir sistem içinde çalışmakta ve birlikte homeostasis'i oluşturmaktadırlar. Bir biyosistemi anlamak için sistemin her bir hiyerarşik yapısı ve ilişkileri bilinmelidir. Bu biyosistemlerden biri homeostasisdir. Öğrenciler homeostasis gibi kompleks kavramları özümsemeye zorluk çekmektedir. Çünkü homeostasis; hem iç ortamın dengesinin korunmasını hem de bu dengeye yol açan birçok düzenleyici süreçler. Homeostasisi anlamak, insan vücudunun karmaşıklığını anlamak demektir. Homeostasis hem beden ile çevresi arasındaki etkileşimi hem de farklı organizasyonel seviyelerinde meydana gelen süreçleri açıklamaktadır (Tripto ve ark. 2013). Biyosistemde sistem dinamiklerini anlamak, olaylar arasındaki etkileşimi tanımlamamıza ve değişikliklerin sonuçlarını tahmin etmemize olanak sağlamaktadır (Sommer ve Lücken, 2010). Sistem düşünme biyo-sistemdeki kompleks kavramları anlamak için önemlidir (Jacobson ve Wilensky, 2006). Kompleks sistemleri anlamak bilimi anlamak için esastır, ancak

bu tür sistemlerin karmaşıklığı onları anlamayı zorlaştırır. Çünkü dinamik şekilde etkileşime giren birbiriyle ilişkili çok sayıda kavram ve seviyeden oluşmaktadır (Sommer ve Lücken, 2010).

Sistem Düşünmenin Değerlendirilmesinde Kavram Haritaları

“Gelecek Nesil Bilim Standartları” (NRC), (2012) raporunda, bilim ve mühendislik alanında farklı disiplinleri birbirine bağlayan kavramlara yer verilmiştir. Bu kavramlar sistem düşünmeyi yansıtmakta olup metabilşsel kavramları içermektedir. Metabilşsel öğrenmeyi ve sistem düşünmeyi değerlendirme için kavram haritalarının uygun olacağı belirtilmiştir (Ben-David ve Orion, 2012). Kavram haritalarının hem öğretmenler hem de öğrenciler için faydalı değerlendirme araçları olduğu bildirilmiştir (Ausubel, 1968; Dorrough & Rye, 1997; Ruiz-Primo & Furtak, 2004). Kavram haritaları öğrencilerin bilgi yapılarını belirli bir alanda nasıl düzenlediklerine dair görsel resimler sunmaktadır. Kavram haritalarının, sistem düşüncesini değerlendirmek için özellikle yararlı olduğu da belirtilmiştir (Boersma ve ark. 2011). Sommer ve Lücken, (2010) kavram haritalarının kavramların, bağlantıların ve çeşitliliğin artmasının öğrencilerin sistem düşüncesini ölçmek için güvenilir bir parametre olduğunu göstermiştir.

Sistem düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin yaşamlarında sağlık, beslenme, enerji, çevre gibi kompleks konularda hem karar vermelerine yardımcı olacak hem de bu sorunlarla başa çıkabilecek araçlar sağlayacaktır. Ayrıca sistem düşünme becerilerinin geliştirilmesi, çok miktarda bilgiyle başa çıkmak için yararlı araçlar sağlayacağı bildirilmiştir (Raved ve Yarden, 2014; Verhoeff, 2003; Wilensky ve Resnick, 1999; Ben-David ve Orion, 2012; Sommer ve Lücken, 2010; Shepardson ve ark., 2012; Meilinda ve ark, 2017). (NRC, 2012) tarafından yayınlanan son K-12 Bilim Eğitimi raporu da farklı yaş seviyelerindeki öğrencileri için sistem düşünme becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğini belirtmiştir. Bu çalışma; ilköğretim öğrencilerinin sistem düşünmesini geliştirmede önemli bir yer tutan öğretmenlerin sistem düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve literatüre katkı sağlamak amacıyla tasarlanmıştır.

Çalışmanın amacı; Fen bilgisi öğretmenliği lisansüstü programına devam eden öğretmenlerin solunum konusunu sistem düşünme ile açıklama düzeylerini incelemektir.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak planlanmıştır. Mevcut literatürde durum çalışması farklı isimlerle anılmaktadır. Olay incelemesi, durum çalışması, örnek olay çalışması, örnek olay inceleme yöntemi ve vaka çalışması bu isimlerden bazılarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışması sosyal ve bilimsel araştırma yapmanın çeşitli yollarından biridir. Bu çalışmada Fen bilgisi öğretmenliği lisansüstü programına devam eden öğretmenlerin solunum konusunu sistem düşünme ile açıklama düzeylerini belirlemek hedeflenmiştir. Bu çerçevede çalışmaya konu olan tek bir durum söz konusudur ve “Bütüncül Tek Durum Deseni” varsayımları ve uygulama ilkeleriyle bu araştırmaya yön vermiştir. İsminden de anlaşılacağı gibi bu desende tek bir analiz birimi (Fen Bilgisi öğretmen adayları) bütüncül ve tek bir ünite olarak ele alınacaktır.

Çalışma Grubu: Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisansüstü programına devam eden 16 öğretmen (6 Doktora, 10 Yüksek Lisans) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlar; Solunum sistemi sistem düşünme testi ve öğretmenlerin çizdiği kavram haritalarıdır.

1. Solunum Sistemi Sistem Düşünme Testi

Durum çalışmasında sıklıkla yaygın olarak kullanılan veri toplama aracı açık uçlu sorulardan oluşan testlerdir (Q'Brien, 2003). Çalışmada öğretmenlerin solunum konusundaki sistem düşünmelerini belirlemek amacıyla 16 açık uçlu sorudan oluşan “Solunum Sistemi Sistem Düşünme Testi” kullanılmıştır. Test araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Test soruları sistem düşünmenin basamakları olan Uygulama-Sentez, Sentez ve Analiz düzeyindeki sorulardan oluşmaktadır.

Tablo 1: Solunum İle İlgili Sistem Düşünme Kategorileri Ve Soru Örnekleri

Kategoriler	Soru Sayısı	Örnek Soru
Uygulama ve sentez	5	Alveollerin toplam dış yüzey alanları 50-100 m ² arasında değişir. İnsanda toplam deri yüzeyi yaklaşık 1.75 m ² kadardır. Yukarıdaki bilgiye göre; eğer bazı canlılar gibi sadece deri solunumu yapsaydık neler olurdu? Alveoller ve deride oksijen karbondioksit değişimini karşılaştırın. Azot yağlarda sıvılara oranla 5 kat daha hızlı çözünür. Merkezi sinir sistemi(beyin ve omurilik) gibi yağlı dokulardır. Bu dokulardan azot nasıl atılır?
Sentez	5	Solunumun sinirsel kontrolü nasıl gerçekleşir? Hangi olaylar solunum merkezini uyarır? Ve nasıl tepki verilir? Dekompresyon(Vurgun) neden oluşur?
Analiz	6	İnspirasyon, Ekspirasyon mekanizması . Solunum Siklusunda Basınç ve Hacim İlişkileri Akciğer ve alveolar ventilasyon. Alveollerden gaz taşınması

2. Kavram Haritaları

Öğretmen adayları “Solunum Sistemi Sistem Düşünme Testi” sorularını cevapladıktan sonra, buradaki bilgilerini kavram haritasına dönüştürmeleri istenmiştir.

Araştırmanın Uygulanması

Araştırmada araştırmacı öğretim elemanı tarafından Fen Bilgisi öğretmenliği lisansüstü programına devam eden öğretmenlere disiplinlerarası, kompleks problemler ve sistem düşünme ile ilgili bilgiler verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden “Solunum Sistemi Sistem Düşünme Testi” sorularını cevaplamaları istenmiştir. Testten sonra öğretmenlerden kavram haritası çizmeleri beklenmiştir. Uygulama sırasında öğretmenlere süre ve kaynak sınırlaması koyulmamıştır.

Veri Analizi

1. Solunum Sistemi Sistem Düşünme Testi

Öğretmen adaylarının cevapladıkları anket soruları içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Açık uçlu soruların geçerliliğini sağlamak ikinci bir öğretim elemanı tarafından da analiz edilmiştir. İki araştırmacı arasındaki içerik doğrulama indeksi 0.85 olarak tespit edilmiştir.

2. Kavram Haritalarının Değerlendirilmesi

Kavram haritaları tablo 2’de belirtilen ve Raved ve Yarden(2014)’den esinlenerek araştırmacılar tarafından hazırlanan kavram haritası değerlendirme rubriğine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 2: Kavram Haritası Değerlendirme Rubriği

Sistem düşüncesini geliştirme aşamaları	Kavram haritalarının analizi	“Biyolojide sistem düşünme becerilerini karakterize etme modeli” ile korelasyon	
		Temel Seviye	Üst Seviye
Sistemdeki bileşenleri belirleme yeteneği	Kavram sayısı, kavramların organizasyon seviyesi	Bileşenler tek bir organizasyon düzeyinde görünür(1 puan)	Bileşenler çeşitli organizasyonlar düzeyinde görünür (2 Puan)
Sistem bileşenleri arasındaki basit ilişkileri tanımlayabilme	Basit ilişkilerin sayısı, basit ilişkilerin organizasyon seviyeleri	Basit ilişkiler, tek bir organizasyon düzeyinde ortaya çıkar(3 Puan)	Basit ilişkiler çeşitli organizasyon seviyelerinde ortaya çıkar(4 Puan)
Sistem bileşenleri arasındaki dinamik ilişkileri tanımlayabilme	Dinamik İlişkilerin sayısı, dinamik ilişkilerin organizasyon seviyeleri	Dinamik ilişkiler, organizasyonun tek düzeyinde görünür(5 Puan)	Dinamik ilişkiler çeşitli organizasyon seviyelerinde görünür(6 Puan)
Sistem bileşenlerini etkileşimler çerçevesinde organize edebilme	Kavşakların sayısı (en az üç diğer kavramla bağlantısı olan kavramlar)	Zayıf bir etkileşim çerçevesi(7 puan)	Zengin bir etkileşim çerçevesi (8 Puan)

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırma ölçülmesi gereken olguyu olabildiğince yansız ölçtüğü kadar bilimsel kabul görür. Araştırmanın bilimsel olarak kabul görmesi için geçerlik ve güvenirliliğinin yüksek olması gerekmektedir. Lincoln & Guba (1985) nitel araştırmanın niteliğini üst seviyeye taşıyabilecek bir takım stratejiler önermektedir. Araştırmada kullanılan iç geçerlik kavramı yerine inandırıcılık, dış geçerlik kavramı yerine aktarılabirlik, iç güvenirlilik yerine tutarlık, dış güvenirlilik yerine teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır. Bu çalışmada araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için araştırma konusu hakkında bilgili ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesi, araştırmanın tüm süreçlerini incelemiş; eleştirilerini ve yorumlarını araştırmacılara aktarmıştır. Çalışmada araştırmanın aktarılabirliğini arttırmak ve dış geçerliliğini yükseltmek için verilerin nasıl toplandığı detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmadaki güvenirlilik kavramı yerine Lincoln & Guba (1985) nitel araştırmada tutarlılık kavramını önermektedir. Olay ve olguların aynen taklit edilmesi mümkün olmayacağı için nitel araştırmada güvenirlilikten ziyade tutarlılık ön plandadır. Bu çerçevede araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesi süreci detaylarıyla ve gerekçeleriyle birlikte açıklanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda dış güvenirliliğin yerine geçen teyit edilebilirlik sağlanabilin diye çalışmada araştırmacı çeşitlenmesine başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ikincil bir araştırmacı yer almıştır. İki araştırmacı arasındaki tutarlık teyit edilebilirlik kısacası dış güvenirlilik olarak değerlendirilmiştir.

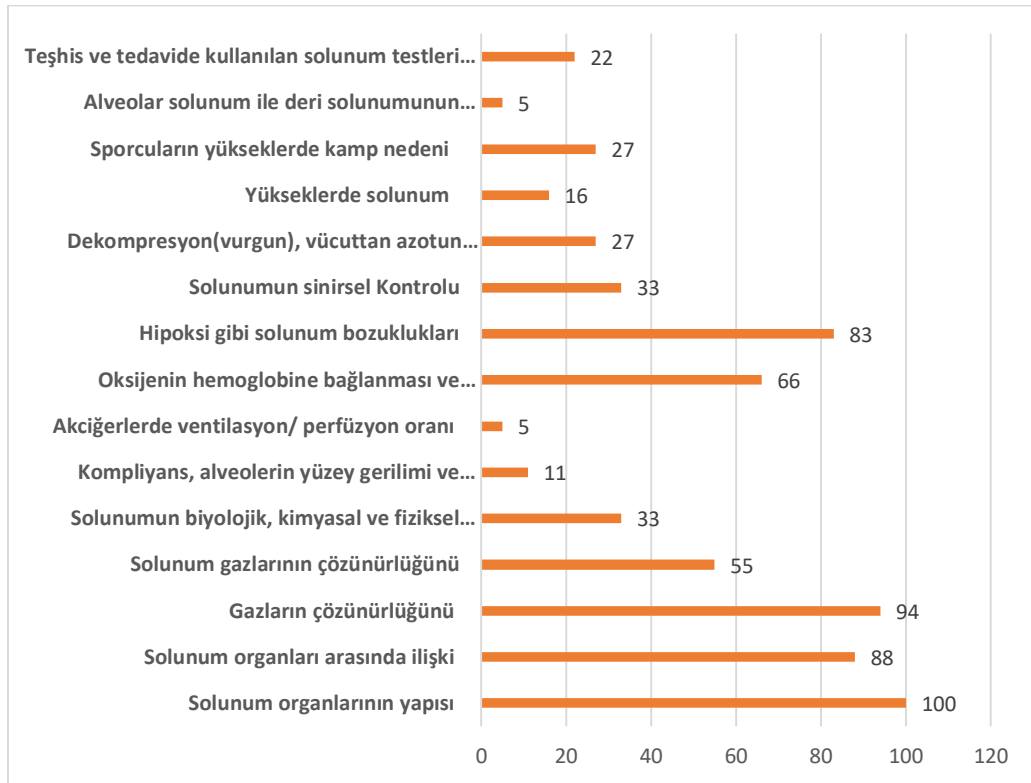
BULGULAR

Yapılan çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin solunum sistemi ile ilgili sistem düşünme seviyelerine ait bulgular tablo ve grafikler olarak verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Sistem Düşünme Düzeyleri

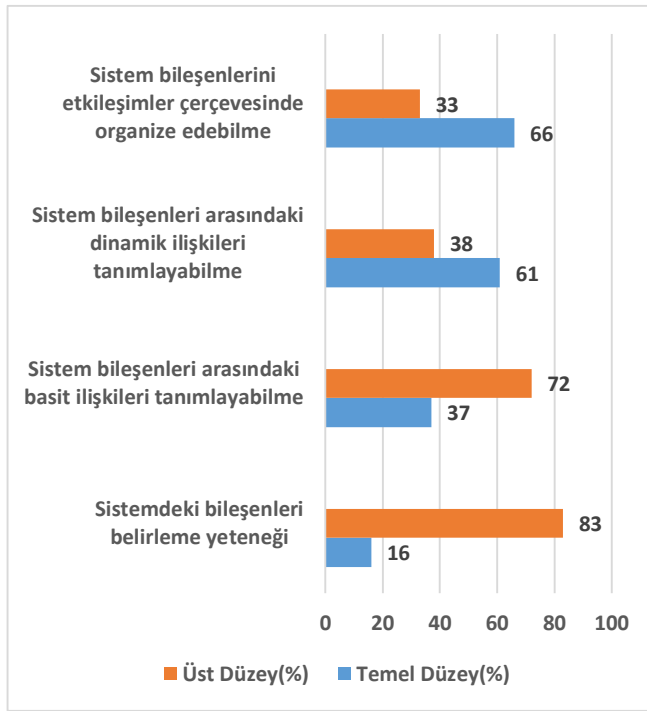
Basamak	Sistem Düşünme Seviyesi	Solunum ile İlgili Sistem düşünme Beceri Göstergesi
Üçüncü Düzey (Uygulama Ve sentez) (%7.14)	Üç veya daha fazla bileşen veya süreci ve etkileşimi tanımlar	<p>Deniz seviyesinden yüksek ve alçak yerlerde solunumu etkileyen oksijenin kısmi basıncının, hemoglobine bağlanma düzeyini etkilediği, Oksijen saturasyonu, Solunum hızı, damarlar, solunum kasları, vücut sıvı oranı ve kalbin nasıl etkilendiğini açıklar</p> <p>Hız bir şekilde yükseklere tırmanıldığında (örneğin sporcular) solunum ve dolaşım sisteminin etkilenmesi ve bunun sonucunda oluşan komplikasyonlar (akciğer ödemi gibi) Solunumun sinirsel kontrolü Hangi olaylar solunum merkezini uyaran olaylar ve bunlara verilen tepkiler</p> <p>Dekompresyon(Vurgun) olayının biyolojik ve kimyasal, sağlık boyutunda açıklama</p> <p>Vurgun sırasında vücuttaki azotun farklı doku sıvılarında farklı çözünme düzeyine sahip olduğu örneğin azotun yağlarda sıvılara oranla 5 kat daha hızlı çözündüğü Merkezi sinir sistemi(beyin ve omurilik)daha çok etkilendiğini kavrar. Sporcuların maç öncesi yükseklere kampa götürülmesini açıklar.</p> <p>Akciğer solunumu ile deri solunumunu vücudun oksijen ihtiyacını hesaplayıp karşılaştırır(Örnek soru: Alveollerin toplam dış yüzey alanları 50-100 m2 arasında değişir. İnsanda toplam deri yüzeyi yaklaşık 1.75 m2 kadardır. Bu bilgiye göre; eğer bazı canlılar gibi sadece deri solunumu yapsaydık neler olurdu? Alveoller ve deride oksijen karbondioksit değişimini karşılaştırın).</p>
İkinci Düzey(sentez) (%35.71)	Tam bağlantı Bir bütünün bir kısmını oluşturan iki veya daha fazla kavram ve / veya bağlantıyı tanımlar.	<p>İnspirasyon, Ekspirasyon mekanizması . Solunum Siklusunda Basınç ve Hacim İlişkileri Komplyans Alveollerin Yüzey Gerilimi ve Sürfaktanlar arasındaki ilişkilerin kurulması</p> <p>Akcigerlerde dolaşım, ventilasyon/perüzyon oranının önemini bilir</p> <p>Oksijenin hemoglobinden ayrılmasına neden olan etkenleri açıklar</p> <p>Hipoksiya, siyanoz, asfeksi ile solunum arasındaki ilişki kurulur</p>
Birinci Düzey(Analiz) (%57.14)	Kısmi bağlantı Öğrenciler hem kavramları hem de bağlantıları tanımlar ancak ilişkileri tam tanımlayamaz.	<p>Solunum Sistemi Organlarının Yapı - Fonksiyon İlişkisi kurar Solunum hacmi, kapasite ve tiplerini açıklar</p> <p>Akciğer ve alveolar ventilasyon. Alveollerden gaz taşınması, O₂ ve CO₂'in taşınmasını kavrar</p>

Tablo 1’de öğretmenlerin sistem düşünme düzeyleri ve örnek ifadeleri yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin %7.14’ü solunumu sistem düşünmenin en üst düzeyi olan uygulama ve sentez basamağında açıklayabilmiştir. %35.71’i ikinci basamak olan sentez basamağına göre, %57.14’ü ise sistem düşünmenin en alt basamağı olan analiz basamağına göre açıklamada bulunmuştur.



Grafik 1: Öğretmenlerin Solunum Konusunda Sistem Düşünme Düzeyleri(%)

Grafik 1’de Fen bilgisi öğretmenliği lisans üstü eğitime devam eden öğretmenlerin solunum konusundaki sistem düşünme seviyeleri yer almaktadır. Buna göre öğretmenler solunum organları, solunum organları arasındaki ilişki, genel gazların çözünürlüğü, solunum bozuklukları gibi temel bilgileri üst düzeyde cevaplamışlardır. Solunum gazlarının çözünürlüğü, solunumun sinirsel kontrolü gibi konuları orta düzeyde cevaplamışlardır. Alveolar solunumla deri solunumunu karşılaştırma, akciğerlerde ventilasyonla perfüzyon yüzeyi arasındaki ilişki gibi kompleks problemleri çözmeye başarısız oldukları görülmektedir.



Grafik 2’de öğretmenlerin yaptıkları kavram haritalarının sistem düşünme açısından değerlendirilmesi görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kavram haritalarında üst düzey ilişki kurma düzeyleri sistem bileşenlerini belirleme (%83) ve sistem bileşenleri arasında basit ilişki kurma (%72) üst düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşılık sistem bileşenleri arasındaki dinamik ilişkileri tanımlama (%38) ve sistem bileşenlerini etkileşimler çerçevesinde organize edebilme (%33)’de üst düzey ilişki kurmanın daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Grafik 2: Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Solunum Sistemi İle İlgili Kavram Haritalarının Sistem Düşünme Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Yapılan bu çalışmada fen bilgisi lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin solunum konusunda sistem düşünme becerileri yaptıkları kavram haritaları değerlendirilerek ortaya çıkarılma çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin solunum organları, solunum organları arasındaki ilişki, genel gazların çözünürlüğü, solunum bozuklukları gibi temel bilgileri üst düzeyde cevapladıkları görülmüştür. Solunum gazlarının çözünürlüğü, solunumun sinirsel kontrolü gibi konuları orta düzeyde; alveolar solunumla deri solunumunu karşılaştırma, akciğerlerde ventilasyonla perfüzyon yüzeyi arasındaki ilişki gibi kompleks problemleri açıklama düzeylerinin ise çok sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu sonucun öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerinde kompleks problemlerde temel bilgilerini nasıl kullanacakları ile ilgili eğitim almamaları gelmektedir. Yine öğretmenlerin çizdikleri kavram haritalarında da sistem bileşenlerini belirleme ve sistem bileşenleri arasında basit ilişki kurma düzeyinde başarılı oldukları görülmüştür. Buna karşılık sistem bileşenleri arasındaki dinamik ilişkileri tanımlama ve sistem bileşenlerini etkileşimler çerçevesinde organize edebilme düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin karmaşık sistemler hakkında bilgi sahibi olma becerilerini etkileyen ana konulardan biri bilişsel, meta-bilişsel ve öz-düzenleme süreci olduğu bildirilmiştir. Bu nedenle, meta-bilişsel süreçlerin kullanımı, bilimsel akıl yürütme becerileri ve karmaşık sistemlerin anlaşılmasında motivasyon stratejilerinin incelenmesinin önemli olduğu belirtilmiştir (Hmelo-Silver ve Azevedo, 2006). Meta-bilişsel farkındalık geliştirmek, karmaşık sistemler hakkında bilgi sahibi olmada kritik öneme sahiptir. Öztürk Soytürk ve Şahin (2016) yaptıkları çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin sistem düşünme becerileri ile akademik başarı arasındaki

ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarıları artmış ve öğrencilerin çoğu üst düzey sistem düşünme basamağına ulaşmıştır. Rieß ve Mischo, (2010) Yaptıkları çalışmalarında biyolojideki kompleks kavramların anlaşılması ve kompleks problemlerin çözümünde sistem düşünmenin önemli olduğu belirtilmiştir.

Sistem düşünme artan karmaşık ve kompleks problemlerin çözümünde önemli bir yere sahip olmasına rağmen bilim eğitiminde sınırlı çalışma bulunmaktadır (Meilinda ve ark., 2017). Yapılan çalışmalarda sistem düşünmenin önünde bazı engeller olduğu belirtilmiştir. Bu engeller; a. çok sayıda etkileşim ve ilişki seviyesini tanımlama, b. sistemin işlevlerini ve davranışını açıklama c. sistemin gizli boyutlarını (sistemin görünmez kısımlarını) tanımlama gerektirmesidir. Bu beceriler, daha kapsamlı bir sistem anlayışı geliştirmek için birlikte kullanılmaktadır. Örnek olarak, sistem içindeki daha ayrıntılı ilişkileri ayırt etmek ve anlamak için, bireyin sistemin yapısal boyutlarının işlevlerini ve davranışlarını kavraması ve aynı zamanda sistemin gizli boyutlarının etkisinin farkına varması gereklidir. Çeşitli araştırmacılar bu becerilerin geliştirilmesi için öğretim programlarında sistem düşünme becerilerine yer verilmesini önermektedirler (Assaraf ve Orion 2005, 2012; Evagorou ve ark. 2009; Hmelo-Silver ve Azevedo 2006; Wilensky ve Resnick 1999). Bütüncül düşünmenin önemli olduğu Bilim ve Mühendislikte sistem düşünme, amacı, süreci ve performansı entegre etmenin bir yolunu sunmaktadır. Ayrıca, sistemleri bütüncül görmeyi, kompleks problem durumlarını anlama; istenmeyen durumları ve belirsizlikleri azaltma ve risk yönetimini sağlamaktadır. Monat ve Gannon, (2015) sistem düşünmeyi birçok disiplini ilgilendiren bilim ve mühendislik alanlarının temel bir becerisi olduğunu belirtmiştir.

Çalışma sonucunda; öğretmenlerin solunum sistemine sadece biyolojik bir olay olarak tek bir disiplinle açıklamaya çalıştıkları, farklı disiplinler açısından bütüncül düşünemedikleri görülmüştür. Bu çalışma öğretmenlerde sistem düşünme için bir farkındalık oluşturmuştur. Çalışma için yapılan literatür çalışmasında ülkemizde sistem düşünme çalışmalarının çok sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışma sonucunda sistem düşünme çalışmalarının hem bilim hem de mühendislik alanlarında farklı konularda çalışılması ve eğitimde bir öğretim aracı olarak kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ben David, A & Orion, N.(2012). Teachers' Voices on Integrating Metacognition into Science Education. *International Journal of Science Education* 35(18):1-33 DOI: 10.1080/09500693.2012.697208
- Ben-Zvi Assaraf O, Orion N. (2005). Development of system thinking skills in the context of earth system education. *J Res Sci Teach.* 42:518–60.doi:10.1002/tea.20061
- Ben-Zvi Assaraf O, Orion N. (2012). Teachers' voices on integrating metacognition into science education. *International Journal of Science Education*, 35,3161–3193. doi:09500693.2012.697208/10.1080

- Boersma, K., Jan Waarlo, A & Klaassen, K.(2011). The feasibility of systems thinking in biology education. *Journal of Biological Education* . 45, 4. 190-197
- Brandstädter, K., Harms, U., & Großschedl, J. (2012). Assessing system thinking through different concept- mapping practices. *International Journal of Science Education*, 34, 2147–2170.
- Daniel B, Stanisstreet M.A and Boyes E. (2004). How can we best reduce global warming? School students' ideas and misconceptions. *International journal of environmental studies* 61: 2 211-22
- Dorough, D.K. and J.A. Rye (1997). “Mapping for Understanding”, *Science Teacher* (64)1, pp. 36- 41.
- Evagorou, M., Korfiatis, K., Nicolaou, C., & Constantinou, C. (2009). An investigation of the potential of interactive simulations for developing system thinking skills in elementary school: a case study with fifthgraders and sixth-graders. *International Journal of Science Education*, 31(5), 655–674.
- Hmelo-Silver, C. E, Marathe S. Liu.L.(2007). Fish swim, rocks sit, and lungs breathe: expert-novice understanding of complex systems. *J. Learn. Sci.* 16:307–31. doi:10.1080/10508400701413401
- Hmelo-Silver, C.E., Azevedo, R. (2006). Understanding complex systems:some corechal-lenges. *J. Learn. Sci.*15:53–61.doi:10.1207/s15327809jls1501_7
- Hmelo-Silver C.E, Pfeffer M.G. (2004). Comparing expert and novice understanding of a complex system from the perspective of structures, behaviors, and functions. *Cogn. Sci.* 28:127–38.doi:10.1207/s15516709cog2801_7
- Hmelo-Silver, C. E., Holton, D. L., & Kolodner, J. L. (2000). Designing learning about complex systems. *Journal of the Learning Science*, 9, 247–298. doi:10.1207/S15327809JLS0903_2
- Hogan, K. (1999). Relating students’ personal frameworks for science learning to their Cognition in collaborative contexts. *Science Education*, 83, 1–32. doi:10.1002/(SICI)1098-237X(199901)
- Jacobson, M. J., & Wilensky, U. (2006). Complex systems in education: Scientific and educational importance and implications for the learning sciences. *Journal of the Learning Sciences*, 15, 11– 34. doi:10.1207/s15327809jls1501_4
- Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Meilinda, M., Rustaman, N.Y. and Tjasyono, B. (2017). The Perceptions of Pre-Service Science Teachers and Science Teachers about Climate Change. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia* 6(2) 292-7
- Monat, J.P., Gannon, T.F.(2015). What is Systems Thinking? A Review of Selected Literature Plus Recommendations. *Am. J. Syst. Sci.* 4, 2
- Novak, J.D. (1995). “Concept Mapping: A Strategy for Organizing Knowledge”, in Glynn, S.M. and R. Duit (eds.), *Learning Science in the Schools: Research Reforming Practice*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 229-245.

- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Özyurt Soytürk, B., Şahin, F.(2016). Ortaokul Öğrencilerinde Sistemik Düşünme Becerileri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*. 13(1) p. 1473-1485
- Pekel, F. O. and Özay, E. (2005). Turkish high school students' perceptions of ozone layer Depletion. *Applied Environmental Education and Communication*. 4 (2) 115-23
- O'Brien, R. (2003). *An Overview of the Methodological Approach of Action Research* /online/. Retrieved on 5th September 2012 from <http://www.wb.net/robrien/papers/arfinal.html>
- Raved, L and Yarden, A. (2014). Developing seventh grade students' systems thinking skills in the context of the human circulatory system *Frontiers in public health* 1 (2) 260
- Rieß, W & Mischo, C.(2010). Promoting Systems Thinking through Biology Lessons. *International Journal of Science Education* 32(6):705-725 DOI: 10.1080/09500690902769946
- Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2004, April). Informal assessment of students' understanding of scientific inquiry. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA
- Shepardson D P, Niyogi D, Roychoudhury A and Hirsch A (2012). Conceptualizing climate change in the context of a climate system: Implications for climate and environmental education. *Environmental Education Research* 18 (3) 323-52
- Sommer, C., & Lüken, M. (2010). Systemcompetence—Are elementary students able to deal with a biological system? *NorDiNa—Nordic Studies in Science Education*, 6, 125–143. Resource <http://www.naturfagsenteret.no/c1515603/binfil/download2.php?tid=1568379> document
- Stave, K. A., & Hopper, M. (2007). What Constitutes Systems Thinking? A Proposed Taxonomy. In *25th International Conference of the System Dynamics Society*. Boston
- Tripto, J., Ben-Zvi-Assaraf, O., & Amit, A. (2013). Mapping what they know: Concept maps as an effective tool for assessing students' systems thinking. *American Journal of Operations Research (AJOR)*, 3, 245–258. doi:10.4236/ajor.2013.31A022
- Wilensky, U. and Resnick, M. (1999). Thinking in levels: A dynamic systems approach to making sense of the World. *Journal of Science Education and technology* 8(1) 3-19
- Verhoeff R P. (2003). *Towards systems thinking in cell biology education* (Netherland: Utrecht University)
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Understanding the structural and behavioral aspects of complex systems is a challenging effort for scientists (Jacobson and Wilensky, 2006). The importance of system thinking The Next Generation Science Standards (2012) report includes seven cross-concepts that connect the boundaries of discipline that birleştirebilir combine fundamental ideas in science and engineering ”. Seven of these concepts reflect system elements and system thinking: 1. patterns; 2. cause and effect; 3. scale, ratio and quantity; 4. systems and system models; 5. flows, cycles and conservation; 6. Structure and function; 7. Stability and change.

Research has shown the challenges faced by students of all ages when dealing with complex systems (Assaraf and Orion, 2005; Hmelo-Silver and Pfeffer, 2004). In order to understand complex systems, it has been suggested that there should be a focus on methods that encourage cooperative learning, discussion and reflection (Jacobson and Wilensky, 2006). It was stated that concept maps would be suitable for such metacognitive learning and evaluation (Ben-David and Orion, 2012). When considered as a system, the biological knowledge of the human body consists of a wide variety of events. Looking at the human body in terms of systems, there are generally three system features: (a) hierarchy, (b) homeostasis, and (c) dynamism. Hierarchy: To understand biological systems, students need to understand these hierarchies. A system is characterized by hierarchies. Such hierarchies are at the macro and micro levels in the human body (Hmelo-Silver et al.,2000). Systems and components are interrelated. These structures work in a hierarchical system and together they form homeostasis. To understand a biosystem, each hierarchical structure and relationship of the system must be known.

The aim of this study; The aim of this course is to examine the level of system thinking and explanation of respiration subject of the teachers attending graduate program in science teaching.

Method

In this study, a mixed pattern was used in order to examine the system thinking skills of science teachers who are continuing their graduate education.

Study Group: The study group of this research consists of 16 teachers (6 Ph.D., 10 Master) who are continuing their graduate program in Science Teaching in a state university in Istanbul in 2018-2019 academic year.

Data Collection Tools: Quantitative and qualitative data collection tools were used in the study. Respiratory system thinking test was used to collect quantitative data, and concept maps drawn by teachers were used as qualitative data collection tools.

1. Respiratory System Thinking Test: In the study, 16 open-ended questions were used to determine the teachers' thinking about the system.

The test questions consist of Application-Synthesis, Synthesis and Analysis levels which are the steps of system thinking.

2. Concept Maps: After answering questions about respiratory system, prospective teachers were asked to convert their knowledge into concept maps.

Implementation of the Study: In the study, first of all, a system thinking questionnaire was created. This questionnaire was applied to graduate students in science teaching. After the test, teachers were asked to draw a concept map. There was no time and resource limitation.

Data analysis

1. Respiratory System Thinking Questionnaire: Questionnaires answered by prospective teachers were evaluated by content analysis. The validity of the open-ended questions was also analyzed by a second instructor. Content validation index 0.85 between two researchers.

2. Evaluation of Concept Maps: Concept maps are evaluated according to the rubric of the concept map prepared by the researchers, which is inspired by Raved and Yarden (2014).

Results

In this study, 7.14% of teachers were able to explain respiration in the application and synthesis step which is the highest level of system thinking. 35.71% of them are in the second step according to the synthesis step and 57.14% of them are made according to the analysis step which is the lowest step of system thinking. The system thinking levels of the teachers in the field of respiration are given by the teachers who continue their graduate education in science teaching. Accordingly, the teachers answered the basic information such as respiratory organs, the relationship between respiratory organs, the solubility of the general gases and respiratory disorders at a high level.

They answered the issues such as solubility of respiratory gases and neural control of respiration at a moderate level. They have failed to solve complex problems such as comparing alveolar respiration with skin respiration and the relationship between ventilation and perfusion surface in the lungs.

Discussion

In this study, the concept maps of the teachers who are continuing their science graduate education on respiratory system thinking skills were evaluated and revealed. According to the findings, it was observed that the teachers answered basic information such as respiratory organs, relationship between respiratory organs, solubility of general gases, respiratory disorders at high level. The subjects such as solubility of respiratory gases and neural control of respiration are moderate; however, the level of explaining complex problems such as the comparison between alveolar respiration and skin respiration and the relationship between ventilation and perfusion surface in the lungs was found to be very limited.

It has been reported that one of the main issues affecting teachers' ability to have information about complex systems is cognitive, meta-cognitive and self-regulation process. Therefore, it is stated that the use of meta-cognitive processes, scientific reasoning skills and the study of motivation strategies are important in understanding complex systems (Hmelo-Silver and Azevedo, 2006). Developing meta-cognitive awareness is critical to gaining knowledge about complex systems. Öztürk Soytürk and Şahin (2016) examined the relationship between system thinking skills and academic achievement of secondary school students. As a result of the research, the academic achievement of the students increased and most of the students reached the level of high level system thinking.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 **Phil. Atanur KARAY**

SURİYELİ GÖÇMENLER BAĞLAMINDA TÜRKİYE’NİN ENTEGRASYON TEMELLİ EĞİTİM POLİTİKALARI

Kabul Tarihi: 24.11.2019 **Yayın Tarihi:** 31.12.2019

Künye (APA): Kara, P.A. (2019). Suriyeli göçmenler bağlamında Türkiye’nin entegrasyon temelli eğitim politikaları. *The Journal of International Education Science*, 21 (6), 135-149.

DOI:<http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.40290>

ÖZ

Büyük çaplı göçlerin kendisi veya doğurduğu yeni durumlar; belirlenemezlik ve hesaplanamazlık zeminine oturan bir süreci dayatır. Küresel dünyadaki kitlesel göçlerde bu ögeler daha baskındır. Küreselleşmenin etkisiyle ilişkileri daha sıkı hale gelen toplumlar/devletler, ilişkilerinin sıklığı ölçüsünde ya bu göçlerin maruzu ya göçlerin kaynağına karşı bir güç unsuru ya da bunların her ikisi birden olur. Ortaya çıkacak her yeni durumda toplumlar/devletler; güvenlik, ekonomi, iş piyasası, ulusçu tutumlar/refleksler, demografi, kültürel değişim, konut ihtiyacı, eğitim ve dil öğretimi gibi konularda çeşitli etkilerle karşılaşır. Ülkelerin değişken dinamikler barındıran göçlere dair tecrübesi yoksa entegrasyon gecikir; üstlenilen yük ağırlaşır. Suriye kaosunun Türkiye’ye kitlesel göçler olarak yansımaları da Türkiye’nin göçlere ne ölçüde hazırlıklı/hazırlıksız olduğunu göstermiştir. Geçen sekiz yıla rağmen Türkiye’nin bir “Suriyeliler meselesi” vardır. Türkiye’nin önemli bir komşuluk ilişkisi ortaya koymasına rağmen ideal bir entegrasyon sağlanamamıştır.

Bu çalışmanın amacı, Suriyelilerin Türkiye’ye göç etmesinden bu yana Türkiye’nin uyguladığı entegrasyon temelli eğitim politikalarına dair genel bir çerçeve çizmektir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli göçmenler, eğitim, entegrasyon, geçici koruma.

ABSTRACT

Large-scale immigration itself or new situations migrations impose a process based on indeterminacy and incalculability. These elements are more dominant in mass migration in the global world. Societies/states whose relations have become tighter with the effect of globalization are either exposed to these migrations or a force against the source of the migrations, or both, to the extent of their relationship. In every new situation that will exit, the societies/states face various influences on issues such as security, economy, labor market, nationalist attitudes / reflexes, demography, cultural change, housing need, education and language teaching. If the countries do not have experience of migration with variable dynamics integration is delayed; the assumed load becomes heavier. Reflection of chaos in Syria as mass migrations to Turkey showed that Turkey was prepared/unprepared for the extent of the migration. Despite the last eight years, Turkey has a “matter of Syrians”. Although Turkey showed a significant neighborly relations, ideal integration could not be achieved.

The aim of this study is to draw a general framework for integration based on the educational policy implemented by Turkey, since the Syrians to immigrated to Turkey.

Keywords: Syrian migrants, education, integration, temporary protection.

GİRİŞ

Kuşkusuz, nedenlerinden ve hukuki adlandırılmalarından azade olarak göç denilen olgu, insanlık tarihine ait bir gerçekliktir. Tarihsel süreçlere bağlı olarak herkesi ve her toplumsal kesimi beklediği gibi ya da umulmadık biçim ve zamanlarda kendisiyle yüz yüze getirebilen göç gerçeği, bu temel varlık şeklinin yanı sıra küreselleşme, uluslar/devletlerarası ilişkilerin daha sıkı ve hassas hale gelmesi, liberal düşüncelerin kapsamını genişleten etkisi, kapitalist ihtiyaçlar (iş gücü gibi), insan haklarına olan duyarlılığın ve insan hakları örgütlerinin kampanyaları/etkileri, beyin göçünü doğuran baskı ya da cazibe gibi daha çağdaş (çağın şartlarıyla ilgili) nedenlerle çokça gündeme gelir. Dünyanın herhangi bir yerinde hiç umulmadık bir şekilde gelişen herhangi bir olay, kısa sürede milyonlarca insanın göç etmesine neden olduğu gibi hiç hesapta olmayan coğrafyaları, devletleri ve toplumları etkileyebilir. Bu durum, göç konusunun zorunlulukla doğan hassasiyetidir. Dolayısıyla kısa sürede gelişen olaylardan etkilenen devletlerin aynı hızda ve gerektiği gibi bir çözüm üretmesi; dinamikleri ve karakteristiği çeşitlilik ve başkalık arz eden toplumların göç edenlere aynı biçimde olumlu tepkilerde bulunması mümkün olamaz.

Öyleyse bugün, göç olgusunun devletler ve toplumlar düzleminde önemli bir gündem oluşturmasının “hassasiyet” zemininde seyrettiği göz önünde tutulmak zorundadır. Nitekim konuyla ilgili olarak ortaya konulan anket, akademik çalışma ve raporlar, genel anlamda göçmenleri kabul eden ülke insanların göçmenler nedeniyle ekonomik, siyasal, sosyolojik, beşeri, güvenliğe dair vb. bakımlardan tehlike altında hissettiklerini ortaya koyar. Tam da bu çerçevede devletlerin ne ölçüde bir yük altına girebileceği, hükümetlerin politikaları, toplumların huzur ve güvenlik endişesi, göçmenlerin entegrasyonu gibi temel ayakların belirgin olarak araştırılıp objektif ve bilimsel sonuçlar doğrultusunda çalışmalar yürütülmesi gerekir. Bütün bu çerçevede, devlet mekanizmalarının kısa ve orta vadeli her türlü tedbirinden çok farklı olarak hem devletin hem de sivil toplum örgütlerinin ortaklığında şekillenebilecek eğitim konusu; meselenin tespiti, anlamlandırılması, uzun vadeye yayılan politikaların

belirlenmesi, bunların uygulanması ve uygulamaların denetimi gibi esaslar üzerine oturur. Akademik çalışmalar, bu süreçlerin her aşamasında bir perspektif sunma işlevini yüklenir.

Suriyeliler: Göç, Genel Durum ve Eğitim Süreçleri

Tarihsel seyir içinde tüm Ortadoğu gibi Suriye de düzen ve huzur bakımından problemlili bir bölge olagelmıştır. Bunu Suriye’de 2011’de başlayan çatışmaların kaotik ve belirsiz kimliği açıkça gösterir. Bölgede, rejimin tabii varlığından başka Rusya, Türkiye, İran, Irak, ABD ve AB ülkelerinin devlet olarak bulunması ya da doğrudan/dolaylı etkilerinin yanı sıra DEAŞ (Irak Şam İslam Devleti / IŞİD) ile Demokratik Birlik Partisi (PYD) gibi iki önemli güçten başka irili ufaklı onlarca radikal İslamcı grubun varlığı da söz konusudur. Dolayısıyla Suriye’deki bitmeyen kaosu çok boyutlu ve çok özneli değişkenliği, bölge insanı için belirsizliği gittikçe karmaşıktır. 2011 Mart ayında patlak verip devam eden karmaşa, kaçınılmaz biçimde, büyük kitlelerin göç etmesine neden olmuştur. Suriyeli göçmen olgusundan etkilenen ülkeler, öncelikle Türkiye olmak üzere Irak, Lübnan, Ürdün, Mısır’dır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği’nin (BMMYK) 2019 verilerine göre kayıtlı olan Suriyeli göçmenlerin sayısı Türkiye’de 3.676.288; Lübnan’da 919.578; Ürdün’de 654.955; Irak’ta 229.285; Mısır’da 129.779’dur (UNHCR 2019). Uluslararası Mülteci Hakları Derneği (UMHD)’nin verdiği bilgilere göre, ülke içindeki ikamet değiştirmeler de dâhil edildiğinde bu göçlerin 2018 yılı için toplamda 13 milyondan fazla olduğu; 1 milyon Suriyelinin de Avrupa ülkelerine göçtüğü bilinmektedir (UMHD, 2018).

Dolayısıyla Suriyeli göçmenler konusu, Avrupa ülkeleri için çeşitli bakımlardan sorun oluşturur. Bunların başında güvenlik ilk sıradadır. Zira 11 Eylül saldırılarının bir travma olarak kendini diri tuttuğu süreçte Batı dünyası, başta Müslümanlar olmak üzere Doğulu göçmenlere daima potansiyel tehlike unsuru olarak bakar. Bunun en somut göstergesi, göçmenlerin özellikle Almanya gibi ülkelerde ırkçı düşünceleri gittikçe yükseltmesidir. Elbette başka nedenlere de bağlı olarak Batılı devletler, Avrupa’ya geçişlerin önlenmesi adına AB-Türkiye arasında 18 Mart 2016 tarihinde bir mutabakat (Geri Kabul Anlaşması) sağlamıştır. Bu mutabakat, temelde Türkiye-AB arasındaki düzensiz göçün önüne geçmeyi amaçlar. Bu çerçevede Türkiye’den Yunan adalarına kaçak olarak giden düzensiz göçmenlerin Türkiye’ye geri alınması, Türkiye’ye gönderilecek her “istenmeyen” Suriyeli vatandaş karşılığında bir Suriyelinin AB ülkelerine kabulü, Türkiye’nin AB’yle tam üyelik müzakerelerinin hızlandırılması, yeni müzakere başlıklarının açılması, Suriyeli sığınmacılar için Türkiye’ye 2016-2017 ve 2018-2019 dönemleri için üçer milyar Euro finansal yardım yapılacağı, ilgili 72 kriterin tamamlanmasıyla Türkiye’nin AB ülkelerine vize serbestisi sağlanacağı konuları kararlaştırılmıştır (Aygül, 2019).

Bugün Türkiye’nin 3 buçuk milyondan daha fazla olan Suriyeli göçmeni ülkeye kabul etmedeki pozitif tavrı, literatürdeki alışıldık ifadesiyle “*insani değerlere dayalı açık kapı politikası*”na bağlı olarak açıklanır. Türkiye, yoğun göç dalgalarına maruz kaldıktan sonra Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve Türk Kızılay’ı; Hatay’ın ilçeleri ile Kilis, Gaziantep, Adana, Kahramanmaraş, Şanlıurfa, Adıyaman, Osmaniye, Mardin, Malatya gibi illerde barınma kampları açmıştır. Göç İdaresi verilerine göre; Temmuz 2019 itibarıyla 8 ilde 11 geçici barınma merkezinde 108.732 kişi barındırılmaktadır. Yanı sıra, barınma merkezleri dışında da 3.514.016 geçici koruma statüsünde göçmen yaşamaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019a).

Güncel veriler, Suriyeliler içinde okul çağındaki çocuk ve gençlerin yaklaşık %30 oranında olduğunu gösterir. Üstelik basına yansıyan resmi açıklamalardan 450 bin çocuğun da Türkiye’de doğduğu öğrenilmiştir. Aşağıdaki tabloda, bu göçmenlerin yaş dağılımı gösterilmiştir:

GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDA BULUNAN SURIYELİLERİN YAŞ VE CİNSİYET DAĞILIMI

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	1.992.622	1.683.666	3.676.288
0-4	292.613	273.316	565.929
5-9	254.997	240.160	495.157
10-14	199.978	185.075	385.053
15-18	151.836	123.742	275.578
19-24	323.874	230.556	554.430
25-29	206.665	146.626	353.291
30-34	169.526	124.315	293.841
35-39	119.660	94.657	214.317
40-44	78.881	69.972	148.853
45-49	58.483	55.897	114.380
50-54	47.277	45.405	92.682
55-59	32.889	33.304	66.193
60-64	22.969	23.746	46.715
65-69	15.052	15.758	30.810
70-74	8.463	9.146	17.609
75-79	4.702	5.912	10.614
80-84	2.599	3.266	5.865
85-89	1.403	1.872	3.275
90+	755	941	1.696

*16.10.2019 itibarıyla



Bu bakımdan Türkiye’nin Suriyeli göçmenlerin eğitimi konusunda ciddi ve kalıcı adımlar atmak zorunda olduğu bir gerçektir. Zira Suriyelilerin bu kadar yüksek genç nüfusu, hem bir potansiyel hem de ciddi bir risktir. Entegrasyona dayalı yeterli eğitim verilmediği takdirde bu potansiyel güç, uzun vadeli etkileri olan bir yük hâline gelecektir.

Türkiye’ye göç akını başladıktan sonra ilgili çalışmaları AFAD yapmışsa da daha sonra Geçici Koruma Yönetmeliği’ndeki düzenlemelerle barınma merkezlerinin yönetimi, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’ne verilmiştir. Diğer yandan birçoğu dini motivasyonla olmak üzere çeşitli yerel STK’ler ile uluslararası kuruluşlar da bu çalışmaların bir tarafını oluşturur. Bu sivil toplum kuruluşları arasında S. Kalaycı, şunları örnekler: İnsan Hakları ve Mazlumlar için Dayanışma Derneği (MAZLUMDER), Türkiye İnsan Hakları Vakfı (TİHV), Helsinki Yurttaşlar Derneği (HYD), Uluslararası Af Örgütü (UAÖ), İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsani

Yardım Vakfı (İHH), Türkiye Kızılay Derneği, Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği (SGDD), Mültecilerle Dayanışma Derneği (Mülteci-Der) (2016: 11). İlgili hizmet ve yardımlar arasında müzik, resim ve bilgisayar derslerinin verilmesine, Suriyelilerin okudukları eğitim kurumlarının ve personellerinin giderleri konusunda desteklenmesine, psikolojik destek merkezlerinden konteyner hastanelerin kurulmasına kadar birçok girişim sayılabilir.

Türkiye’deki Suriyelilerin dostluk, komşuluk, misafirlik vb. kültürel ve politik saikler ile ülkeye kabulünden sonraki aşamada bu göçmenlerin hangi yasal ve hukuki çerçevede ikamet edeceği sorusu gündeme gelmiştir. Türkiye, öteden beri ırk, inanç, mensubiyet, düşünce vb. bakımlardan, yaşadığı baskı ya da korkularla kendi ülkesinden kaçan, ülkesine geri dönemeyen veya dönmek istemeyen Avrupa ülkelerinden gelmiş kişileri “mülteci” olarak tanımlarken Avrupa dışından gelenleri genel olarak “sığınmacı” statüsünde tutmayı yeğler. Bu bağlamda, Suriyeliler için gündelik kullanımda her ne kadar mülteci ifadesi yaygın ise de bugün “geçici koruma” statüsünde tutulan Suriyeli göçmenler hakkında aşağıdaki düzenlemeleri içeren bir süreç söz konusu olmuştur:

Suriyeli göçmenlerin hukuki statüsüne dair tanımlamalar ve yasal/hukuki düzenlemeler:		
Nisan 2011	“misafir”, “komşu”, “dost” vb. kültürel ve politik tanımlamalar	
Ekim 2011	“Geçici Koruma” nitelemesi	
30 Mart 2012	62 sayılı “Türkiye’ye Toplu Sığınma Amacıyla Gelen Suriye Arap Cumhuriyeti Vatandaşlarının ve Suriye Arap Cumhuriyetinde İkamet Eden Vatansız Kişilerin Kabulüne ve Barındırılmasına İlişkin İçişleri Bakanlığı Yönergesi”	“Geçici Koruma” statüsünün resmi dayanak kazanması.
4 Nisan 2013	“Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu” (YUKK) / 61. madde	- Öteden beri Türkiye, Avrupa ülkelerinden gelenleri “mülteci”; Avrupa dışından gelenleri genel olarak “sığınmacı” statüsünde kabul eder. - YUKK 61. madde de aynı durum caridir. Fakat “sığınmacı” kavramından başka “mülteci”, “şartlı mülteci”, “ikincil koruma” kavramları ve daha sonradan (2014 yılında) yürürlüğe konulacak olan “geçici koruma” statüsü söz konusu olur.
13 Ekim 2014	YUKK 91. maddeyi esas alan “Geçici Koruma Yönetmeliği”	“Geçici Koruma” statüsünün devamına dair teyit işlevi. Bu kanun, Suriyeliler konusundaki ilk geniş kapsamlı ve ciddi düzenlemeleri gösterir.

Suriyeli göçmenlerden başka birçok diğer ülke vatandaşı için de uygulanan “Geçici Koruma”; “Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak

sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan korumayı” (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014) ifade eder. Anılan yönetmelik kapsamında kendisine “*Geçici Koruma Kimlik Belgesi*” verilen göçmenler, barınma hakkının yanında, birtakım iş imkânlarından, sağlık hizmetlerinden, sosyal yardım ve desteklerden ücretsiz olarak faydalanmak gibi temel insani haklara sahip olmuştur.

Elbette göçmenlerin hak ve imkânlarının prosedürel boyutu önemli olmakla beraber, esas değere sahip olan kuşkusuz ki uyum süreçleridir. Entegrasyon sözcüğü, öncelikli olarak ve ister istemez eklemlenen ögenin dahilini söz konusu etse de bunun bir başka ulus ve ülkeye entegre olunmasına yönelik anlam, karşılıklı ilişki zemininden bağımsız olamaz. Oysa çoğunlukla beklenti, karşılıksız ilişki gibi amorf bir durumdur. Göçmenlerin aidiyet hissi ve travma sonrası kolay ve hızlı adaptasyonu öncelikle kendilerini “öteki” olarak görmeyen insanlarla muhatap olduğu hissiyle mümkün olabilir. Nitekim entegrasyon süreçlerinin en başarılı sonuç verdiği ülkelerde dikkat çeken temel olgu, ülke mensuplarının gönüllülüğü esas alarak göçmenlerle insani ilişkiler kurmasıdır. Öyleyse bir topluma sonradan dâhil olan “öteki”nin entegrasyonuna dair beklenti, her iki taraf için de kaçınılmaz gerekliliktir. Toplumun ötesinde devletlerin de ulusçu yaklaşımları bir yana bırakarak göçmenlerin bir fırsat ve imkâna dönüştürülebileceğini kabul etmesi, çağın dayattığı gerçeklerden biri olarak kabul edilmelidir. Küresel ve postmodern ilişkilerin söz konusu olduğu çağda entegrasyon politikalarının karşılıklı kabul ve liberalleşme eğilimlerine yönelik olması; çoksesli, çok kültürlü olma bilincinin yüceltilmesi gerekir. İçinde bulunduğu durum itibarıyla Suriyeli göçmenler özelinde düşünüldüğünde Mahir Terzi, Türkiye’nin edindiği tecrübeyi somut hale getirmesi, kurumsallaştırması ve uluslararası toplumla paylaşması için imkân ve kabiliyetlerini sergilemesini; bu olguyu muhtemel başka göç dalgaları için de hızlı ve rasyonel tepkiler vermesi için kullanılacak bir deneyim olarak görmesi gerektiğini vurgular (2018: 211).

Suriyeli göçmenlerin yarıya yakınının okul çağındaki çocuk ve gençlerden oluştuğu, Türkiye’de doğanların da 450 bin civarında olduğu düşünüldüğünde uyum çalışmalarının daha çok eğitim temelli politikalarda kendini göstermesi gerektiği savunulabilir. Ne var ki Nisan 2011’den bu yana süregelen göç dalgasının ilk 2-3 yıldaki belirsizliği ve beklenmeyen kitlesel göçler konusundaki eksik tecrübesi; Türkiye’nin alması gereken tedbirler ile geliştirmesi kaçınılmaz eğitim politikalarında gecikmeye neden olmuştur. Ancak Suriyeli sayısının giderek artması ve sığınmacıların kalıcı hale geldiği realitesi, bazı düzenlemeleri zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki düzenlemeler gerçekleşmiştir:

Suriyeli çocukların eğitim-öğretim durumunu ilgilendiren hukuki ve yasal düzenlemeler:		
26 Nisan 2013	“Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı MEB genelgesi	
26 Eylül 2013	“Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri”	Suriyeli sayısının giderek artması ve sığınmacıların kalıcı hale geldiği realitesi, bazı düzenlemeleri zorunlu hale getirir. MEB’in bu genelgesi, Suriyelilere yönelik eğitim-öğretim konusundaki en kapsamlı çalışmadır.

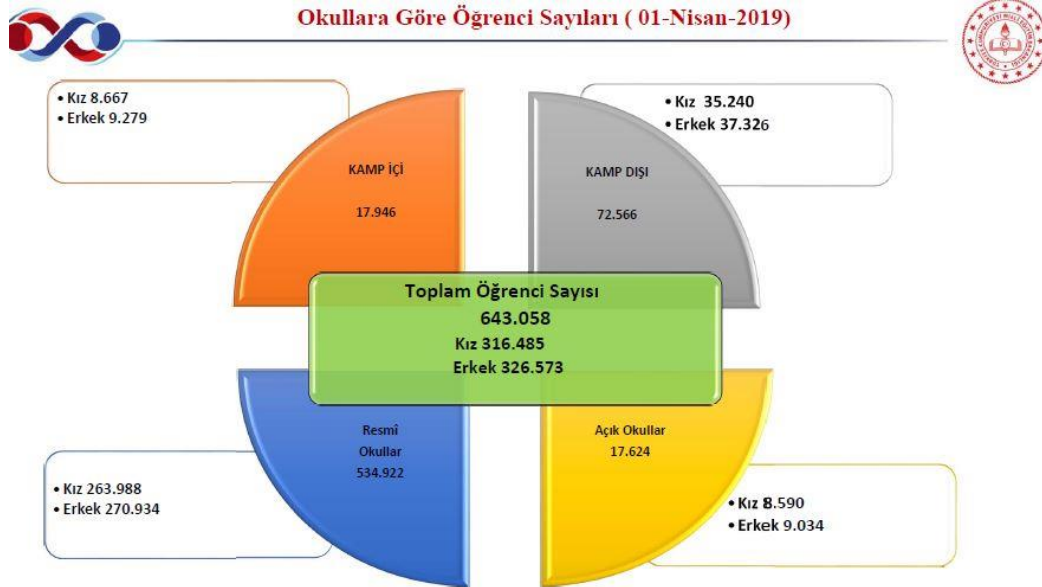
23 Eylül 2014	“Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri”	Suriyeli çocukların eğitimi daha sistematik ve belirli bir çerçeveye oturmuş; söz konusu eğitim hukuken güvence altına alınmıştır. Bu bağlamda öğrenciler, hem GEM'lere hem de resmi devlet okullarına gitme hakkı kazanmıştır.
13 Ekim 2014 (Bakanlar Kurulu kararı)	22 Ekim 2014'te Resmi Gazete'de yayımlanan “Geçici Koruma Yönetmeliği”	Suriyelilerin eğitim konularına dair çerçeveyi esas olarak çizen yasal düzenlemedir. 28. mad. (1) (a) 54-66 aylık çocukların okul öncesi eğitim hizmeti alabilmesi, (b) ilköğretim ile ortaokul çağındaki çocuklara gerekli eğitimin verileceği, (c) çeşitli yaş gruplarına yönelik olarak dil, meslek, beceri, hobi vb. alanlarda yaygın eğitim faaliyetlerine dair kursların sağlanabileceği belirtilir. (2) Geçici koruma kapsamındakilerin ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerine ilişkin usul ve esaslar, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenir. (3) Yönetmelik, Türkiye'de eğitim alan yabancı ülke vatandaşlarına aldıkları eğitimin içerik ve süresini gösteren bir belge verilmesini sağlar. Ancak eğitim zaten alınmış ve belgelendirme yapılmışsa bu belgeler, MEB ya da YÖK'ün ilgili birimlerine değerlendirilerek uygun bulunan seviyelere denklikleri sağlanır.

Diğer birçok araştırmacı gibi Amaç ve Yaşar (2018: 420) da Suriyeli göçmenlerin eğitimine ilişkin çalışmalarında 1951 Cenevre Sözleşmesi ile YUKK kapsamını hatırlar. Buna göre Türkiye'nin de taraf olduğu Cenevre Sözleşmesi'nin 22. maddesi, taraf devletlerin “*mültecilere, temel eğitim konusunda, vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulayacaklar(ını)*” garanti altına alır. YUKK-34. maddenin 4. fıkrası ise: “*Aile ikamet izinleri, on sekiz yaşına kadar, öğrenci ikamet izni almadan ilk ve ortaöğretim kurumlarında eğitim hakkı sağlar.*” demektedir. Yine YUKK-96. maddesi; Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün çalışma kapsamını belirler. Buna göre göçmenler, ülkenin imkânlarının el verdiği ölçüde bilgi ve becerilerle donatılma, sosyal gelişim hakkına sahiptir. Böylece göçmenlerin entegrasyonu ve bağımsız hareket etme becerisi sağlanabilecektir (1. fıkra). Ayrıca göçmenler; “*ülkenin siyasi yapısı, dili, hukuki sistemi, kültürü ve tarihi ile hak ve yükümlülüklerinin temel düzeyde anlatıldığı kurslara katılabilir*” (2. fıkra); göçmenlere Genel Müdürlük tarafından sağlanacak olan “*Kamusal ve özel mal ve hizmetlerden yararlanma, eğitime ve ekonomik faaliyetlere erişim, sosyal ve kültürel iletişim, temel sağlık hizmeti alma gibi konularda kurslar, uzaktan eğitim ve benzeri sistemlerle tanıtım ve bilgilendirme etkinlikleri Genel Müdürlükçe kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarıyla da iş birliği yapılarak yaygınlaştırılır.*” (3. fıkra) (YUKK, 2013). Dolayısıyla Türkiye Cumhuriyeti, devlet olarak bir süreç dâhilinde Suriyeli göçmenlerin ve Türkiye'de doğan Suriye kökenli

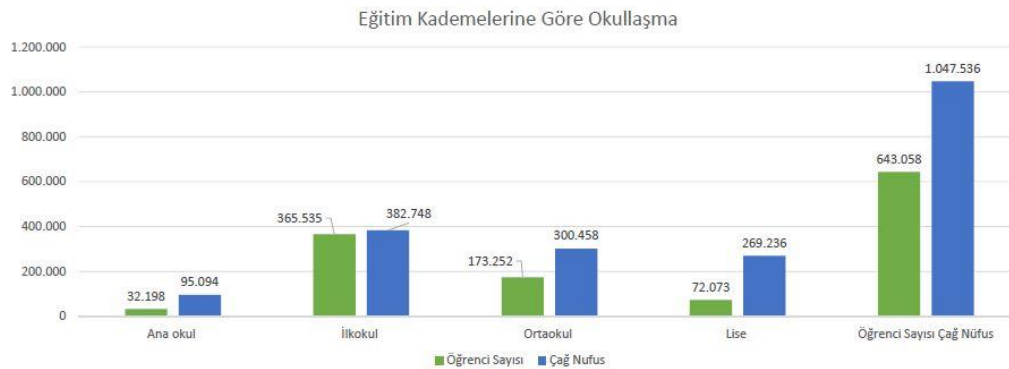
çocukların eğitimi ve entegrasyonu konusunda hukuki/yasal düzenlemeleri güncelleyerek gerekli hizmetleri sağlamaya çalışmaktadır. Genel koordinasyon bakımından ise; Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçleri MEB Müsteşar Yardımcısı'nın sorumluluğunda olmak üzere Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü altında 2016 yılında kurulan Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı aracılığıyla faaliyet gösterir (MEB 2015). Türkiye, Suriyelilerin eğitimi konusunda temel olarak; *erken ya da zorla evlilikler, radikal grupların kurbanı olma, toplum dışına itilme veya dışlanmışlık hissi, çocuk işçiliğinin artması, düşük gelirli aileler, güvenlik kaygısı – suça eğilimlilik* (MEB 2017) gibi sorun ve sorun potansiyeli taşıyan durumlara odaklanan bir politika izler. Ne var ki belirsizliğini sürdüren büyük göç kitlelerinin çok hızlı şekilde ve mutlak biçimde sisteme dâhil edilebilmesi, kolay bir süreç olarak görünmemektedir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, her ne sebeple bulunuyor olursa olsun tüm göçmen çocukların eğitim hakkını mahfuz tutar. Ancak bu çap ve bu biçimde ilk kez yüz yüze geldiği göç dalgasından önce özel bir düzenleme yapmamış olan Türkiye Cumhuriyeti'nin Suriyeli göçmenler için sürdürdüğü eğitim faaliyetleri, temel olarak kamplarda ve devlet okullarında devam etmektedir. Göç İdaresi verilerine göre, Ekim 2019 için 63.013 kişi geçici barınma merkezlerinde; 3.613.275 kişi kampların dışında olmak üzere toplam 3.676.288'e (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019b) ulaşan geçici koruma altındaki Suriyelinin % 30'u okul çağındaki nüfusa karşılık gelir. MEB'in 01 Nisan 2019'daki Yabancı Öğrenci Bilgi İletişim Sistemi (YÖBİS) ve e-Okul verileriyle hazırladığı rapora göre, okul çağındaki Suriyeli sayısı (çağ nüfusu) 1 milyon 47 bin 536; kayıtlı toplam öğrenci sayısı ve okullaşma oranı 643.058 (% 61.39); e-Okul'a kayıtlı öğrenci 534.922 (% 85.92); YÖBİS'e kayıtlı öğrenci 90,512 (% 14.08)'dir.

Türkiye'de Suriyeliler için yapılan eğitim hizmetleri; geçici barınma merkezleri içinde ya da dışında olan Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ya da devlet okulları aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu çerçevede MEB bünyesindeki Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı'nın güncel Raporu (MEB, 2019), okullara göre öğrenci sayılarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:



Aynı raporda (MEB, 2019) “Sınıf Seviyelerine Göre Okullaşma Sayı ve Oranları (01-Nisan-2019)” başlığı altında resmî okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları ise şöyle açıklanmıştır: anaokulunda %33.86; ilkokulda %96.50; ortaokulda %57.66; lise eğitiminde %26.77. Bu çerçevede okullaşma yüzdesinin ilkokulda yüksek iken lise düzeyinde azalması dikkat çekicidir. Eğitim kademelerine göre öğrenci dağılımı şöyledir:



Devlet okulları: İlgili genelge (MEB Eylül 2014 – “Yabancılar İçin Eğitim ve Öğrenme Hizmetleri” genelgesi) ile Suriyeli çocukların MEB kapsamındaki devlet okullarında Türkçe eğitim alma imkânı garanti altına alınmıştır. Bunun için de hiçbir şart gözetilmez. Tabii ki Türkiye, her ne kadar bu öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı şekilde ve karışık olarak eğitim

görmesine izin verse de pratikte, çoğunlukla savaşın doğrudan veya dolaylı etkisi devam eden, travma süreçlerini atlatamamış, ekonomik açıdan kötü durumda olan öğrencilerin yakalayabildiği eğitim kalitesi de tartışılır olmaktadır. Yanı sıra Türk dilini bilmeden olağan eğitim sistemine dâhil olmak da önemli bir engel olarak durmaktadır.

Geçici Eğitim Merkezleri (GEM): Milli Eğitim Bakanlığı, Geçici Eğitim Merkezlerini; “kamplarda ve kamp dışındaki Suriyeli öğrencilere yönelik, kurum ve kuruluşların desteğinde, Valilik izni ve denetimi altında, gönüllü Suriyeli eğitimciler tarafından revize edilmiş ve gözden geçirilmiş Arapça müfredata göre öğretim yapılan kurumlar” (akt. Kılıç, Özkor, 2019: 19) şeklinde tanımlar. İlk ve ortaöğretim derecelerinde eğitim sağlanan bu kurumlarda haftalık on beş (15) saat de Türkçe dersi verilir. Genel olarak normal okul binalarının kullanıldığı GEM’lerde sabah Türk öğrenciler, öğle sonu Suriyeli öğrenciler eğitim alır. BEKAM 2015 raporuna göre; GEM’lerde “Kullanılan müfredat geçici Suriye hükümeti eğitim bakanlığı tarafından gözden geçirilmiş kısmen değişiklikler yapılmış Suriye müfredatıdır” (akt. Usta vd., 2018: 176). Söz konusu kısmi çıkarma ve değişiklikler, daha çok Suriye rejimi/yöneticileri ile ilgili olumlu ve propagandist nitelikteki bilgilerdir.

GEM’lerin işletilmesi ile ilgili olarak 2017 yılı için MEB; 404 Geçici Eğitim Merkezinde 13.178 Suriyeli gönüllü eğitimci desteği ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğünü; GEM’lerin 228’inin doğrudan MEB ve 46’sının AFAD tarafından; 84’ünün kiralık binalarda, 11’inin belediyelerce, 20’sinin diğer kamu kurumları ve 152’sinin STK’ler tarafından idare edildiğini bildirmiştir (Baloğlu, 2017: 65). Bu görüntünün dağınıklığı da dikkate alındığında, “geçici” niteliği ve misyonuyla kurulan GEM’lerin 2016’dan itibaren kapatılması söz konusu olmuştur. Nitekim “2016’ya kadar GEM veya devlet okullarında eğitim almaları Suriyelilerin tercihine bırakılmış iken 2016 sonrasında devlet okullarında eğitim almaları yönünde yoğun çaba gösterilmiştir. Suriyeli çocukların eğitiminin önümüzdeki yıllarda tamamen devlet okullarına devredilmesi planlanmaktadır” (Emin, 2019: 15). Türkiye’deki olağan örgün eğitim-öğretim sistemine entegrasyonun asgari koşulları sağlanarak GEM’lerin tamamen kapatılması, Suriyeli öğrencilerin MEB’e bağlı kurumlarda eğitim almasının sağlanması amaçlanmaktadır (Baloğlu, 2017: 65).

Şüphesiz Suriyeli çocukların eğitimi konusunda temel motivasyon, bu çocukların eğitimli insanlar olarak topluma ve bu coğrafyaya uyum sağlamalarıdır. Göçmenlerin eğitim süreçlerine dair yapılan saha çalışmalarında ve hazırlanan raporlarda, birincil engel olarak “dil” farklılığı görünmektedir. Ancak “Her ne kadar dil engeli birincil sorun olsa da, yeterli eğitim materyali eksikliği, güvenle ilgili endişeler, ulaşım ücretleri eksikliği, duygusal travma ve okullarda kötü muamele bu öğrencilerin karşılaştığı diğer problemler arasındadır” (Sirin, Rogers-Sirin’den akt. Taşkın, Erdemli, 2018: 159). Dolayısıyla hiçbir engel ve problem, bir diğerinden bağımsız olarak ele alınıp çözüme kavuşturulamaz. Nitekim GEM’lerde eğitim veren öğretmenlerin sorunlarını esas alan bir çalışmada; “Araştırmanın katılımcıları arasında yer alan Suriyeli öğretmenler, ücretin yetersizliğinden dolayı ek işlerde çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumun Suriyeli öğretmenlerin mesleki performanslarını ve mesleki bağlılıklarını etkilediği konusunda koordinatörler ve Suriyeli öğretmenler hemfikir olmuşlardır” (Balkar vd., 2016: 1305). Öteki saha çalışmalarında da somut dramatik gerçeklikler kendini göstermekte ve eğitim sürecinin entegrasyonun somut ve başat koşullarından ayrı almamayacağını göstermektedir.

Balkar vd. (2016) ile Usta vd. (2018)'nin yaptığı doğrudan görüşmeler ve saha araştırmalarındaki başkaca saptamalarla aynı bağlamda yer alan diğer birçok akademik çalışmaya, hazırlanan raporlara bakıldığında şu genel ihtiyaç ve sorunların ivedilikle çözülmesi ve bu yöndeki çalışmaların/hizmetlerin süreğenliğinin devam ettirilmesi gerekli görünüyor: Suriyeli öğretmen, idareci ve öğrencilerin psiko-sosyal, terapik destek alması; Suriyeli çalışanların düşük maaşlarının ve özlük hakları ile kadro işlemlerinin tam olarak belirlenip asgari yaşam şartlarında ve üzerinde tutulması, öğrenciler arasında eşit bir durum yaratılabilmesi için herkese okul forması sağlanması, Türkçe kitaplarının ıslah edilip öğretmene ve öğrenciye uygun hale getirilmesi, herkese kitap sağlanabilmesi, aileler ile iletişimin devlet eliyle güçlendirilmesi, ihtiyacı olan her göçmen öğrenciye muhakkak ulaşım ücreti sağlanması, Türk dilinin öğretilmesinde daha profesyonel yolların araştırılıp uygulanması, sosyalleşme ve uyum alanlarının ve imkânlarının artırılması, bina eksikliklerinin giderilmesi, Suriyeli öğretmenlerin diplomalarının sahihleştirilmesi (zira bazılarının öğretmen olup olmadığı teyit edilememekte ve beyan esas alınmaktadır), daha az sayıda olsa da Kürt Suriyelilerin Arapça bilmemesine binaen benzer imkânların sağlanması, erken yaşta evliliklerin ve radikal grupların etkisinde kalınmasının önlenmesi için doğrudan takip yöntemlerine başvurulması, erkek öğrencilere burs sağlanarak onların çalışmak zorunda kalmasının önüne geçilmesi, STK'ler ile daha ciddi işbirliğine gidilmesi, Türk toplumundaki Suriyeli imgesinin pozitif dönüşmesi için mikro çalışmalar yapılması ve Suriyeliler ile onlara sağlanan destekler hakkındaki abartılı/yanlış bilgilerin sağlıklı şekilde aktarılması, akıllı tahta vb. çok temel materyallerin sağlanması, öğretmen ve öğrencilerin kimlik/vatandaşlık sorunlarının çözülmesi ya da en azından resmi bir şekilde belirlenmesinin hızlandırılması, savaşın etkisini ve yoksulluğu yenmek üzere geleceğe dair makul umut aşılması, göçmenlerin kendi kültür, dil ve tarih bilgilerinden uzak kalıp kalmayacakları konusunun onların zihninde netleştirilmesi, Türkiye'deki eğitim derecelerinin eğer ülkelere dönerlerse karşılık bulup bulmayacağı sorusunun açığa kavuşturulması, destekleme amaçlı dil kurslarının açılıp yaygınlaştırılması, öğretmenlerin pedagojik alt yapılarının güçlendirilmesi, Suriye'den devşirme müfredatın atılıp MEB müfredatına dönülmesinin hızlandırılması...

Bütün bunlarla birlikte; Suriyelilerin barınması, entegrasyonu ve eğitimi konusunda bütün yük Türkiye devletinde de değildir. Nitekim çeşitli saiklerle yardımlarda bulunan vakıf, dernek ve STK'lar ile uluslararası kuruluşlar; maddi ve manevi bakımlardan çeşitli destekler sağlamaktadır. Bu bağlamda bazı özel teşebbüsler GEM'lerdeki ve resmi okullardaki çocuklar için destek sağlamaktadır. Suriyeli göçmenlerin Türkiye için bir realite olmasından bu yana devlet ile ortaklık içinde çalışan STK'lerin kurumsal teşebbüsleri ya da kimi hayırseverlerin yaptığı yardımlar da önemli bir yer tutar. Bu anlamda hem eğitim kurumları açılmıştır hem de eğitim-okul malzemeleri sağlanmıştır. Suriyeli göçmenler konusu, yalnızca Türkiye ya da göç edilen diğer komşu ve yakın ülkeler için değil Batılı ülkeler için de bir mesele ve yük olduğundan UNICEF de Suriyeli öğrenciler için mümkün olan maddi ve psikolojik desteği sağlamaktadır. Nitekim bir örnek olarak 2015'te "*Ev sahibi topluluklarda ve kamplarda çalışan 5600 Suriyeli öğretmene aylık teşvik desteği sağlanmış ve 6500 Suriyeli öğretmene psiko-sosyal destek eğitimi verilmiştir* (UNICEF, 2015'ten akt. Balkar vd., 2016: 1305).

Türkiye, ilk ve ortaöğretimin ardından Suriyeli gençlerin üniversitede okumasını da temel alan çalışmalar yapmaktadır. Bu anlamda Millî Eğitim Bakanlığı, zaten lise mezunu olan ya da Türkiye'deki GEM'lerde veya resmi okullarda lise eğitimini tamamlamış olanlara Yabancı Öğrenciler Lise Yeterlilik ve Denklik Sınavı (YÖLDS) yapmaktadır. Suriyeli bir

öğrencinin bu sınava girebilmesi, Yabancı Öğrenci Bilgi İşlem Sistemi'ne (YÖBİS) kayıtlı olmasını da gerektirir. Öğrenciler aldığı denklik belgesi ile üniversitelere başvurarak Türkiye'deki üniversitelerde öğretim hayatına devam etmektedir. Ancak üniversiteler de kendi bünyelerinde Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS) adıyla bir sınav yapıp gerekli puana ve diğer şartlara sahip olanları kabul etmektedir (Mülteci Hakları Merkezi, 2017).

Türk üniversitelerinde 2015-2016 döneminde toplam 9.689; 2016-2017 döneminde 14.285 olan Suriyeli öğrenci sayısı, 2017-2018 döneminde 15 bini aşmıştır (Baloğlu, 2017: 68). Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı'nın Nisan 2019 Raporu'nda yer alan yükseköğretime erişim oranları şöyledir:



Bu grafikte en bariz görüntü, her dönemde düzenli olarak artış gerçekleştiği ve doğru eğitim ve entegrasyon politikalarına devam edilerek bunların geliştirilmesiyle Suriyeli göçmenlerin yetişmiş insan kategorisinde Türkiye'ye önemli katkı sağlayabileceği; diğer taraftan, Suriye'deki durumların düzelmesi durumunda da doğrudan ya da dolaylı katkıda bulunabilecekleri yönündedir.

Anaokulu eğitimi, ilk ve orta derecedeki zorunlu eğitim ile yükseköğretim düzeyinde eğitim veren Türkiye, MEB aracılığıyla farklı yaşlardaki yabancılar için de "Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi" çalışmaları yapmaktadır. Bu çerçevede 2014 yılından beri "6-12", "13-17" yaşlarındakilere ve yetişkinlere A1, A2, B1 seviyelerinde Türkçe dil kursları verilmektedir. MEB, Suriyelilere yönelik olarak Türkçe öğretiminin yanı sıra çok çeşitli alanlarda Halk Eğitimi Merkezleri aracılığıyla toplamda 345.927 Suriyeliye kurs eğitimi vermiştir (MEB, 2019).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Suriyeli göçmenler konusunda, 2011'den bu yana devam eden sürecin yönetimi, belli başlı birimler üzerinden yapılmaktadır. Fakat yine de göçmenler kadar Türk toplumunu da etkileyen bu meselenin çözülmesine dair oldukça dağınık bir görüntü olduğu fark edilebilir.

Nitekim bu durum, konuyla ilgili çalışmalara da yansır. Bu bakımdan ya organizasyonlarda bir tekelleşmeye gidilmesi ya da göç/göçmen bakanlığı kurulmasının gerektiği savunulabilir. Zira Türkiye, ister istemez bir göçmen ülkesi olmuş durumdadır.

Kitlesel göçlere maruz kalan bir toplumun göçmenlerle ortaklık ve uyum içinde yaşayabilmesi, temelde karşılıklı kabul ve anlayışla mümkündür. Tarihsel olarak göç konusunda Türkiye'nin bir takım tecrübeleri olsa da Suriyeliler meselesinin ortaya çıkışı ve iç dinamikleri, kendine özgü bir olgu olarak durmaktadır. Bu yüzden akademik anlamda fenomenolojik bir bakışla Suriyeliler konusunun çıplak bir değerlendirilmesi yapıp onu tüm cepheleriyle anlamlandırdıktan sonra kalıcı ve uzun süreli entegrasyon politikaları üretmek gerekir. Aksi takdirde zaman zaman somut olaylarla ya da sosyal medyadaki olumsuz hatta nefret nitelikli kampanyalarla gündemdeki yerini diri tutan Suriyeliler meselenin çeşitli sosyal olaylara yol açabileceği ortadadır. Bu çerçevede ve entegrasyon bağlamında öncelikle, Suriyelilere sağlanan hizmet ve imkânlar konusunda Türk toplumunun abartılı algılar ve yanlış bilgiler dolayısıyla aydınlatılması gerekir. Yanı sıra, göçmenlerin yaşadığı trajedi ve dramın bir gerçeklik olarak aktarılması da bu aydınlatmanın kalıcı ve insancıl bir etkiye dönüşmesini sağlayabilir. "Geçici Koruma" statüsünde tutulmak üzere ülkeye kabul edilen Suriyeli göçmenler açısından ise "geçici kimlik belgeleri"nin daha hızlı şekilde sağlanması, asgari yaşam şartlarının oluşturulması kadar bunların denetim ve takibinin de ciddi kayıtlarla sağlanması gereklidir. Bu konuda, sürecin başından beri bir ölçüde etkili olan STK'lerin daha fazla katkı sağlaması için teşvik çalışmaları yapılabilir.

Entegrasyonun acil ve devam eden somut şartları sağlanırken asıl kalıcı olanın eğitim olduğu açıktır. Bu yüzden temelde, tüm entegrasyon politikalarının eğitim konusuna dönük bir perspektifi olmak zorundadır. Türkiye, her ne kadar imkanlar ölçüsünde eğitim hizmeti sunmuş olsa da öncelikle dil eğitiminin yeterli ve profesyonel biçimde sunulmuyor oluşu, diğer tüm eğitim çalışmalarının kaygan bir zemine oturmasına neden olmaktadır. Bu noktada Almanya, ABD, Kanada gibi Batılı ülkelerin dil-eğitim-göçmenler üçgenindeki tecrübelerinden de yararlanılarak Türkiye'nin göçmenlere yönelik eğitim politikalarını kurumsallaştırması sağlanmalıdır.

Daha somut noktalarda ise Geçici Eğitim Merkezleri'nin hızlı bir şekilde kapatılması, eğitimin MEB prensiplerine tam uygunluğu sağlanıp "eğitimde birlik" ilkesi gözetilmelidir. Aksi takdirde göçmen çocuklar açısından entegrasyon psikolojik bir gecikmeye uğrayacağı hesaplanabilir. Öte yandan Suriyeli göçmen çocukların çağ nüfusu ile okullaşma oranı arasındaki fark, ancak ciddi kayıt ve takip sistemi ile çözülebilir görünmektedir. Yapılan çalışmalar ve saha araştırmaları, bu farkı çoğunlukla Suriyeli ailelerin maddi yetersizliği ile açıklar; yani okullaşmadaki düşük oran, "öğrenci" değil "işçi" olmak zorunda kalan çocuklardan kaynaklanmaktadır. Öyleyse MEB'in doğru bir politika olarak Suriyeli çocukları meslek liselerine yönlendirme tavrı, daha ciddi şekilde uygulamaya konularak bu çocukların maddi kazanç elde etmesi de sağlanabilir.

Eğitimin bir tarafı da kuşkusuz ki ilgili kurumlarda çalışan öğretmenler ve diğer personellerdir. Gerek GEM'lerde gerek resmi MEB okullarında çalışan Türk eğitimciler, dil probleminin çözülememesini en önemli problem olarak görmektedir. Suriyeli eğitimcilerse kendilerinin ve çocukların savaş dolayısıyla yaşadıkları travmatik süreçleri, dil meselesini ve maddi yetersizlikleri gündeme getirmektedir.

Bütün bu sorunlar ve olgular beraberce düşünüldüğünde entegrasyonun bütüncül biçimde ele alınması gerektiği, eğitimin bu konuda en ciddiye alınması gereken konu olduğu; dolayısıyla da Suriyeli göçmenler konusunda dağınık yönetim ve organizasyondan kurtularak her bir göçmeni ilgilendiren biçimde çalışmalar yapılması gerektiği savunulabilir.

KAYNAKÇA

- BALKAR, B. vd. (2016), *Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) Görev Yapan Suriyeli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar, Eğitimde Kuram ve Uygulama dergisi*, S.6, s.1290-1310.
- KILIÇ, G., ÖZKOR, D. (2019), *Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu*, Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, İstanbul.
- TERZİ, M. (2018), “Yönetilebilir Göç Politikaları ve Külfet Paylaşımı Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Sığınmacılar Örneği”, *Tesam Akademi Dergisi*, Ocak, S.1, s. 203-234.
- USTA, M. E vd. (2018), “Suriyeli Eğitimcilerin Gözünden Geçici Eğitim Merkezlerinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi”, *Mukaddime*, S.1, s.173-188.
- BALOĞLU, M. vd. (edit.) (2017), *Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı*, MEB, Ankara.
- EMİN, M. N. (2019), *Geleceğin İnşası: Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi*, SETA Kitapları, İstanbul.
- TAŞKIN, P., ERDEMLİ, Ö. (2018), “Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey”, *Eurasian Journal of Educational Research*, S.75, s.155-178.
- KALAYCI, S. (2016), *Sığınmacıların Korunmasına Yönelik Türk Sivil Toplum Kuruluşları, İnsanı ve Sosyal Araştırmalar Vakfı Yayınları*, İstanbul.
- AMAÇ, Z., YAŞAR, M. R. (2018), “İlk ve Ortaokullardaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi: Türkiye’de Yapılan Akademik Çalışmalar Üzerine Sistemik Bir İnceleme”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S.85, Aralık, s.417-434.

Elektronik Kaynaklar:

- “Geçici Koruma Yönetmeliği” (2014), <http://www.mevzuat.gov.tr> (erişim: 30.10.2019).
- [Göç İdaresi Genel Müdürlüğü \(2019a\): https://www.goc.gov.tr](https://www.goc.gov.tr) (erişim: 31.10.2019).
- [Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, \(2019b\): https://www.goc.gov.tr](https://www.goc.gov.tr) (erişim: 30.10.2019).
- MEB (2015): “T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı”, <http://sgb.meb.gov.tr> (erişim: 31.10.2019).
- MEB (2017), “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi”, <https://pictes.meb.gov.tr> (erişim: 31.10.2019).
- MEB (2019), Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı, Nisan 2019 Raporu; <https://hbogm.meb.gov.tr> (erişim: 31.10.2019).

Mülteci Hakları Merkezi (2017), “Suriye’den Gelen Sığınmacılar İçin Türkiye’de Eğitim Hakkı”, <https://www.mhd.org.tr> (erişim: 31.10.2019).

Uluslararası Mülteci Hakları Derneği (2018), <https://www.umhd.org.tr> (erişim: 30.10.2019).

UNHCR (2019), <https://data2.unhcr.org> (erişim: 30.10.2019).

Ayşenur, A. (2019), “18 Mart Mutabakatı ve Türkiye’den Avrupa’ya Yasadışı Göçte Son Durum”, <https://www.gocvakfi.org> (erişim: 30.10.2019).

YUKK (2013), <http://www.mevzuat.gov.tr/pdf> (erişim: 31.10.2019).